

REFERÊNCIA: LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional

Vilson J. Leffa
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

Introdução

O ensino de uma língua estrangeira hegemônica envolve não apenas aspectos lingüísticos e didáticos, mas também aspectos políticos, ampliando as finalidades para as quais se ensina uma língua estrangeira e exigindo uma reflexão maior do professor. O objetivo deste trabalho é propor que uma língua internacional, como o inglês na atualidade, deva ser ensinada também para a solidariedade. Para isso, faz-se uma revisão da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, discute-se a necessidade de aceitação da diversidade no mundo globalizado de hoje, descrevem-se algumas propriedades que caracterizam uma língua internacional e argumenta-se que o inglês como língua internacional (ILI) não pertence nem aos EEUU, nem à Inglaterra ou qualquer outro país de fala inglesa; pertence ao mundo. Na medida em que a comunidade que fala o ILI é maior do que qualquer país, cria-se o instrumento necessário de transformação coletiva do mundo, além da perspectiva individual, regional ou mesmo nacional,

O ensino da língua estrangeira pode ser analisado sob três grandes perspectivas: (1) perspectiva metodológica, envolvendo, por exemplo, a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem da língua; (2) perspectiva política, com ênfase na questão das relações de poder entre os países de uma e outra língua; e (3) perspectiva da interculturalidade, em muitos aspectos um desdobramento da questão política, mas vista aqui como o desenvolvimento da competência em conviver com a diversidade. Neste texto abordo a questão da interculturalidade, com ênfase específica no problema da conscientização política do professor e defendo a necessidade de uma política intercultural solidária para o ensino da língua estrangeira (LE). Parto do pressuposto de

que o professor de LE muitas vezes é vítima de um processo de doutrinação muito intenso da parte de alguns teóricos, que se alinham por uma ou outra orientação ideológica e se acham os donos da verdade. As idéias apresentadas aqui não refletem necessariamente o pensamento dominante na área da Lingüística Aplicada; é até mais provável que poucos colegas meus concordariam com o que expresse aqui.

Os professores, de um modo geral, têm sido criticados em muitos aspectos, tanto pelo que fazem (perseguem alunos, inflacionam as notas, pactuam com a mediocridade, etc.) como pelo que deixam de fazer (não lêem, não escrevem, não se atualizam, etc.). Os de línguas estrangeiras, além de todos esses aspectos, ainda podem ser acusados de outras deficiências, como por exemplo, não conseguir falar a língua que lecionam, não usar uma metodologia adequada, etc. É na questão política, no entanto, que as acusações são mais fortes. A lista é longa: os professores de línguas estrangeiras são alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, ingênuos e conformistas.

A principal acusação, envolvendo a questão política, é de que os professores são colonizadores da mente de seus alunos. Essa colonização mental é feita quando a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma "ilha da fantasia", uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido, os filmes tem efeitos especiais mais dramáticos, etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá. Mesmo o Big-Mac do Mac-Donald é considerado por alguns mais saboroso lá do que aqui. Alguns chegam a argumentar que a Coca-Cola americana é mais gostosa que a Coca-Cola brasileira.

Esse contraste, que favorece o país estrangeiro, refere-se não apenas a objetos mas também a pessoas: os americanos, por exemplo, podem ser vistos como mais honestos, mais eficientes e mais trabalhadores do que os brasileiros. Nesta perspectiva, os professores, ao deixar passar essas idéias aos alunos, podem ser acusados de colonizadores em seu próprio país. Acabam naturalizando o conceito de que qualquer artefato, idéia ou ideologia produzido nos Estados Unidos, ou qualquer outro país central, é sempre superior a qualquer artefato, idéia ou ideologia produzida no Brasil ou qualquer outro país periférico.

Pedagogia Crítica

De onde vêm essas idéias e acusações contra os professores? Elas têm origem principalmente em autores como Philipson, num livro chamado *Linguistic Imperialism*, publicado em 1992 e Pennycook, num livro chamado *The Cultural Politics of English as an International Language*, publicado em 1994. Esses livros referem-se especificamente ao domínio do inglês como língua hegemônica e criticam os estratagemas usados pelos países centrais para colonizar a mente dos habitantes dos países periféricos. Um aspecto que não deve passar despercebido aqui é que tanto Philipson como Pennycook são falantes nativos de uma língua hegemônica, o inglês, oriunda de países colonizadores. Em outras palavras, a mesma língua que é usada para

colonizar pode também ser usada para descolonizar. Isso já antecipa um argumento que vou desenvolver mais adiante neste trabalho, ou seja, a idéia, a meu ver errada, de que uma língua esteja necessariamente atrelada a um determinado objetivo. Afirmar, por exemplo, que o italiano é a língua da música ou o inglês a língua da ciência não significa que as pessoas vão deixar de cantar em inglês ou de publicar trabalhos científicos em italiano.

É claro que vivemos em um mundo cheio de conflitos e acusações, dentro e fora da escola. Fora da escola, temos um jogo de forças políticas em que governos de diferentes países tentam impor sua língua e cultura, chegando a criar órgãos oficiais para essa finalidade específica, como é o caso, por exemplo, do Conselho Britânico (British Council) na Inglaterra ou do Instituto Cervantes na Espanha. Dentro da escola, temos as lutas dos professores para incluir a língua que lecionam na grade curricular, tentando sempre aumentar sua carga horária. É nesse contexto de lutas internas e externas, conhecendo as dificuldades, que proponho uma política de solidariedade no ensino de LE. Início com uma revisão da Pedagogia Crítica de Paulo Freire.

Um aspecto central dessa proposta é o desenvolvimento do processo de conscientização, que começa com aquilo que Paulo Freire chama de “consciência mágica” e pode evoluir até o estado de “consciência crítica”, passando pela “consciência ingênua”. Vamos resumir abaixo esses três estágios de consciência.

Na *consciência mágica* predomina a idéia de que o mundo em que vivemos, e tudo o que nele acontece, está sujeito a uma força superior, a qual devemos nos submeter. Tudo é comandado pelo destino, que rege todos os momentos de nossa vida. Como não há conflitos, a história não caminha, a civilização não evolui e a vida permanece a mesma, geração após geração. Podemos ver os problemas, mas não temos condição de resolvê-los, já que partimos de uma atitude determinística.

A *consciência ingênua* é um passo além da consciência mágica porque admite a idéia de que o mundo pode ser mudado, mas ainda é ingênua porque acredita que essa mudança pode ser feita a partir da ação individual. Como o problema a ser resolvido é visto de uma perspectiva pessoal, não há negociação, e as soluções acabam

sendo impostas, com ou sem a concordância do outro. Na medida em que uma solução imposta acaba gerando resistência, a história não evolui, voltando ao estágio anterior. A pessoa pode pensar que resolveu o problema de todos, quando na realidade não resolveu nem seu problema particular.

A *consciência crítica* é o estágio mais elevado da consciência, aquele em que os conflitos são abordados através da discussão e da negociação com os membros de uma determinada comunidade. Para Paulo Freire os problemas resultam das iniquidades do sistema e só podem ser solucionados à medida que o sistema for transformado. É só através da discussão coletiva que desenvolvemos a habilidade de perceber os elementos opressivos da sociedade e aprendemos a como agir contra eles. O Quadro 1 resume esses três estágios da consciência e mostra como cada um desses estágios se relacionam com a identificação do problema, sua análise e solução.

Quadro 1 – Estágios da consciência, segundo Paulo Freire

Estágio	Identificação do problema	Análise do problema	Proposta de solução
Mágica	Sim	Análise determinística	Sem solução
Ingênua	Sim	Análise individualística	Ação individual
Crítica	Sim	Análise estrutural	Ação coletiva

Segundo Paulo Freire, nosso sistema educacional não desenvolve a consciência crítica porque:

- O professor deposita conhecimentos na mente dos alunos.
- O professor emite comunicados em vez de se comunicar.
- O conhecimento é um bem concedido por aqueles que sabem aos que não sabem.
- Professores e educadores determinam o programa e os alunos se adaptam a ele.

Em termos de língua estrangeira, alguns autores têm opinado que a consciência crítica não se desenvolve porque os professores são alienados. Vou resumir aqui as idéias de dois desses autores, Moita Lopes (1996) e Cox & Assis-Peterson (2001). O estudo de Moita Lopes tem o sugestivo título 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”. Nele, depois de analisar dados coletados de 100 professores, o autor descobre que esses professores tinham uma atitude extremamente positiva em relação à cultura americana e inglesa, e negativa em relação à própria. Inconscientemente estavam colonizando a mente de seus alunos através desse fascínio com as culturas de língua inglesa.

Um estudo ainda mais crítico sobre a alienação do professor de inglês foi publicado por Cox & Assis-Peterson (2001). Nesse artigo, intitulado “O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação”, as autoras entrevistaram 20 professores de inglês, mostrando sua alienação e falta de consciência política. O fascínio acrítico pela cultura e língua inglesas é ilustrado através de alguns trechos transcritos dessas entrevistas, como os que seguem abaixo:

Adoro inglês desde pequena, se tivesse que começar de novo faria a mesma coisa, eternamente, adoro, eu amo de paixão, não me arrependi em nenhum momento da escolha que fiz. (P6, E1)

É gratificante, eu gosto, é apaixonante mesmo, eu fico entusiasmada (. . .) isso me envolve de um jeito que não consigo parar, tá no sangue. (P1, E1)

Paixão, me enamorei, desde criança fiz curso de idiomas e já decidi que seria professor de línguas. (P5, E1)

Não me importo que digam que eu vendi a alma para o diabo, para os americanos, para os ingleses, podem falar o que quiser, eu não vendi a alma para ninguém, mas eu amo de paixão, dou aula porque gosto. (P6, E1)

De acordo com as autoras, os professores de inglês preocupam-se muito com o envolvimento afetivo dos alunos em relação à língua e fazem o possível para evitar que esses mesmos alunos desenvolvam o que Krashen denomina de filtro afetivo (DULAY, BURT, KRASHEN, 1982), aquela barreira emocional que pode ameaçar a aprendizagem da língua. Uma maneira de reduzir essa barreira é tentar manter nos alunos uma motivação integrativa, em que o aluno se sinta integrado com a língua e

cultura que estuda, em oposição a uma motivação apenas instrumental, em que o aluno estuda a língua estrangeira apenas porque precisa dela, e não porque a aprecie. A consciência crítica é vista pelos professores entrevistados como algo perigoso, na medida em que pode estimular uma aversão pela língua alvo – e isso não é interessante nem para a escola nem para os professores. Os alunos críticos são geralmente vistos como problemáticos e apresentam características que podem perturbar as aulas:

Quando os alunos caminhavam para essa discussão (...) sempre procurei mudar o tópico da conversa, [...] (P3, E1)

Há no estudo de Cox e Assis-Petersen, e também de outros trabalhos sobre a Pedagogia Crítica, uma dualidade implícita entre razão e sentimento. Do lado da razão, temos a suposta verdade, ou seja, a visão pretensamente clara de que o professor de LE deve analisar criticamente seu trabalho. O que não fica muito claro nessa dualidade é o outro lado. O contrário de crítico deveria ser acrítico, inconsciente ou alienado. Mas como é caracterizado esse professor alienado? É aquele que diz “adoro inglês”, “amo de paixão”, “gosto”, “é apaixonante”, “fico entusiasmada”, “me envolve”, “tá no sangue”, “me enamorei”, etc. Ou seja, partindo rigorosamente do que dizem os professores, alienado é aquele que gosta do que faz. Constrói-se, portanto, uma dualidade não entre consciência crítica e alienação, mas entre consciência crítica e envolvimento afetivo. Há aqui um sofisma que pode ser expresso nos seguintes termos:

- Os professores amam o que fazem.
- O amor é cego.
- Logo, os professores são cegos.

Vejo um problema no tipo de argumentação apresentada. Mais do que uma dualidade entre consciência crítica e alienação, temos uma dualidade entre sentimento e razão; tenta-se opor algo que é do domínio afetivo, o amor ao trabalho, com algo que é do domínio da razão, a consciência crítica. De certo modo, desqualifica-se o que é do domínio afetivo, visto como cegueira, para valorizar apenas o que é racional, visto como consciência. O problema é que nesse tipo de raciocínio, jogamos para o afetivo o que queremos desqualificar e para o racional o que queremos qualificar, quando, na

realidade, temos os dois pólos da dualidade no mesmo domínio emocional. O que é apresentado como consciência crítica, supostamente no domínio da racionalidade, está na verdade também no domínio afetivo, e pode ser caracterizado por um sentimento de rancor em relação ao país da língua hegemônica. Nesse caso, não é só o amor que é cego; o ódio também o é, e na mesma extensão. Se desqualifico um, tenho que desqualificar o outro; se um é irracional o outro também o é.

Relação de amor e ódio

Já foi dito várias vezes que não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos; o que é ainda mais verdadeiro quando estamos afetivamente envolvidos naquilo que fazemos. Se o professor gosta da disciplina que leciona, seja Geografia, Matemática ou Inglês, o que ele vê é extremamente afetado pelo que ele sente. Não me parece que seja possível amar e ser crítico ao mesmo tempo, na medida em que se relaciona a manifestação crítica a uma manifestação de ódio. A meu ver, muito do que se diz sobre a falta de consciência crítica do professor de LE é na maioria das vezes xenofobia disfarçada. O que se apresenta como uma oposição entre consciência e alienação é no fundo uma simples relação de amor e ódio. “Odeio, logo existo”, dizia Camus, parafraseando Descartes, antes que a frase “I hate therefore I am” virasse um álbum thrash metálico de um conjunto de Chicago. Poderíamos igualmente dizer “Amo, logo existo”, na visão humanista de muitos pensadores e artistas. Se, por um lado, existe “Amo, logo sou cego”, existirá também “Odeio, logo sou cego”. A cegueira distribui-se igualmente entre o amor e o ódio. A literatura, a arte, a filosofia, e mesmo a ciência já demonstraram essa cegueira. Vejamos uma amostra, colhida de modo aleatório:

O amor é cego, e os amantes não podem ver as tolices que eles mesmos cometem (Shakespeare).

O amor é cego; a amizade fecha os olhos. (Pascal) .

O coração tem razões que a razão desconhece (Pascal)

Só as amadas mortas amam eternamente (Mário Quintana)

O amor que não é cego, não é amor (Balzac)

Amor: um grave distúrbio mental (Platão)

O amor cega (Platão)

Nunca julgamos aqueles a quem amamos (Sartre)
O primeiro suspiro de amor é o último de sensatez (Antoine
Bret)
Saber amar não é amar. Amar é não saber (Marcel Jouhandeau)

O cinema atual tem mostrado a cegueira do amor o tempo todo. Não há uma só comédia romântica que não demonstre isso, direta ou indiretamente, admitindo ou não. Um bom exemplo de filme que assume essa cegueira é *Shallow Hal*, traduzido para o português justamente como *O amor é cego*. Partindo do princípio de que o essencial é invisível aos olhos, o filme mostra como um rapaz apaixona-se por uma moça obesa, impossível de ser amada pelos valores que parecem predominar na sociedade ocidental, mas totalmente merecedora de amor pelas suas qualidades internas e pela extrema doçura de seu caráter. Como o amor é cego, o rapaz não a vê como obesa, mas como um modelo ideal de beleza. O filme leva à conclusão de que para ver o invisível é preciso envolver-se, ou seja, “amar de paixão”.

A ciência também tem confirmado o que dizem a literatura e a arte. Bartels & Zeki (2000, 2004), por exemplo, em dois estudos com o uso de Ressonância Magnética, mostraram que o sentimento de amor reduz a atividade de cérebro nas áreas que controlam o pensamento crítico e os julgamentos negativos. Quando nos aproximamos da pessoa que amamos, o cérebro decide que não é necessário julgar o caráter e a personalidade dessa pessoa.

“Amar de paixão” também pode ter, a meu ver, alguns aspectos positivos. É claro que envolver-se é perigoso; não podemos descobrir o novo, novas terras, novos continentes, e principalmente novos saberes se não correremos riscos. Podemos passar por idiotas na frente dos outros, já que deixamos de ver as tolices que nós mesmos cometemos, como disse Shakespeare. Parecer tolo aos outros, no entanto, é um dos perigos menores; há outros maiores, principalmente quando nos envolvemos com o conhecimento. A história está cheia de cientistas que foram perseguidos, presos e até queimados em fogueira pela sua paixão em construir e divulgar o conhecimento.

Por outro lado, só a paixão pode nos dar energia para nos manter acordados pelas madrugadas na busca daquilo que queremos. Sabemos desde Heráclito, em seu

famoso Fragmento 123, que a natureza ama esconder-se. Para descobrir a natureza precisamos, portanto, ir além do visível; o que pode ser feito, a meu ver, pelo caminho da paixão. Foi só pela paixão que o herói do filme *O amor é cego* conseguiu chegar à beleza interna da mocinha, totalmente oculta aos olhos do observador externo. Uma interpretação possível aqui é de que o amor não seja cego; vê o que é diferente e invisível aos olhos. O filme, aparentemente, tão desprezioso, talvez possa ensinar uma lição ao professor: a de que se vê mais quando se ama de paixão o que se faz. Como já dizia Hegel: "Nada existe de grandioso sem paixão".

Ao lado do amor, que pode ou não ser cego, dependendo da perspectiva de onde se olhe, existe o ódio, que também pode ser igualmente cego ou não: "Amamos sem razão e sem razão odiamos", dizia o dramaturgo francês do Séc. XVIII, Jean François Regnard. Assim como temos um motivo para amar, podemos também achar um motivo para odiar. Vejamos alguns exemplos clássicos da literatura:

É melhor ser odiado pelo que sou, do que ser amado pelo que não sou (André Gide).

Poucas pessoas conseguem ser felizes sem odiar uma outra pessoa, nação ou crença (Bertrand Russell).

Amor, amizade e respeito não unem tanto as pessoas como o ódio comum por alguma coisa (Chekov)

O ódio é cego:

O ódio cega as pessoas (Oscar Wilde).

Teu ódio te deixa cego, jovem Jedi (Trilogia *Guerra nas estrelas*).

A cegueira do ódio pode ser mais trágica do que a cegueira do amor: a cegueira do amor é brincalhona; a do ódio é briguenta. Quando amamos alguém deixamos de ver seus defeitos, mas quando odiamos deixamos de ver suas qualidades. O amor pode ser construtivo, mas o ódio é destrutivo. O ódio destrói porque enfraquece quem odeia. Transcrevo aqui o que disse um leitor da Inglaterra sobre os ataques terroristas em Londres:

Milhões de americanos e britânicos compartilham os mesmos sentimentos de ódio e jingoísmo. E o que não podemos ignorar é que isso é exatamente o que os terroristas querem. Eles querem dividir a população. Eles querem que nós os odiemos. O ódio cega, enfraquece, imbeciliza as pessoas. É isso que eles querem.

Emilio Mira Y López, um psiquiatra espanhol, classificava amor e ódio como dois gigantes da alma. Empédocles, um filósofo pré-socrático que viveu na colônia grega da Sicília, 500 anos antes de Cristo, argumentava que amor e ódio eram as duas grandes forças do universo, sendo interessante observar, a propósito, que o fato de ter vivido numa ilha colonizada pelos gregos não o impediu de ser um dos grandes filósofos da história. Para ele o universo é regido por duas grandes forças: atração e rejeição. Rejeição é a força que faz o universo expandir-se, afastando-se do centro; atração é a força contrária, que faz o universo contrair-se, movendo-se para o centro. Empédocles, visto como o precursor da química moderna, chamou a essas duas forças de amor e ódio.

A idéia dessas forças opostas permaneceu através dos tempos e ainda hoje é válida em diferentes áreas da ciência contemporânea, da Química à Física, da Linguística à Sociologia, da Medicina à Astronomia. Na Química, temos os elétrons do átomo, girando ao redor do núcleo; na Astronomia, temos os planetas girando ao redor do sol – tudo regido pelas forças da atração e da rejeição. Quando essas duas forças estão em equilíbrio não há nem expansão nem rejeição entre os elementos. Enquanto a Terra, por exemplo, continua sendo, ao mesmo tempo, atraída e repelida pelo Sol, manterá uma distância aproximadamente uniforme; não será nem arremessada para os confins do universo nem tragada pelo Sol.

Essas duas forças, no entanto, nem sempre estão em estado de equilíbrio. Essa estabilidade tensa pode ser substituída por um padrão intermitente de amor e ódio, não só no universo, mas também nos relacionamentos humanos, incluindo agrupamentos de todos os tamanhos como casais, famílias, nações e religiões, entre outros. Uma família aumenta até chegar ao ponto em que começa a se fragmentar. O mesmo tem acontecido com as nações. O Império Romano e a União Soviética são

exemplos de organizações políticas que começaram com a unificação de diferentes países e acabaram novamente em separação. Na visão de Empédocles, essa sucessão de contração e expansão, unificação e separação, é uma sucessão de amor e ódio. Considerando que o universo no momento está se expandindo, estaríamos vivendo um momento de ódio.

A visão de Empédocles oferece três possibilidades em relação ao que fazemos: (1) ou amamos de paixão a disciplina que lecionamos e nos deixemos envolver cegamente pelas nossas aulas; (2) ou mantemos um distanciamento daquilo que fazemos, assumindo uma postura crítica, no fundo, a meu ver, de uma rejeição menos ou mais rancorosa; (3) ou tentamos, de alguma maneira, alcançar um estado de equilíbrio entre a atração cega e rejeição supostamente clara.

Amar de paixão dará certo se o objeto de nossa paixão for desejável pela maioria da comunidade onde atuamos. Se minha comunidade, incluindo os alunos, achar, por exemplo, que o ensino de uma determinada língua estrangeira é importante e eu amo de paixão ensinar essa disciplina, o sucesso está garantido. Por outro lado, se a comunidade pensar de modo diferente, poderei entrar em conflito com a comunidade, principalmente com os alunos, quando o motivo para o estudo da disciplina não é percebido. O êxito do meu trabalho vai depender da minha capacidade de convencimento junto à comunidade. Muitas línguas estrangeiras às vezes permanecem no currículo unicamente por uma série de ações políticas de um grupo ou de associações de professores.

Manter uma posição crítica em relação à própria disciplina, como querem alguns proponentes da Pedagogia Crítica, é, a meu ver, inviável – na medida em que essa crítica implica exatamente criticar aquilo que se faz. Exigir que o professor faça isso é uma espécie de armadilha retórica, associada a palavras como “alienação” e a expressões como falta de consciência política. No fundo, arroga-se o direito de julgar o trabalho dos outros e desqualificá-lo através de um jogo de palavras porque não está de acordo com uma determinada filiação teórica.

Resta, então, a terceira posição, a tentativa de um estado de equilíbrio. Parte-se para isso do pressuposto de que é possível unir sentimento e razão, possivelmente em circunstâncias alternadas. Haverá sempre momentos em que devemos nos deixar dominar por um ou outro lado: “metade dos nossos erros na vida nascem do fato de sentirmos quando deveríamos pensar e pensarmos quando deveríamos sentir” (John Churton Collins, crítico literário inglês). A possibilidade que se propõe aqui é o uso da Pedagogia Crítica.

A Pedagogia Crítica, como já sabemos, defende a idéia de que devemos nos alçar ao nível da consciência crítica, o que significa analisar os problemas não de uma perspectiva individualista mas coletiva. A questão, portanto, é definir o que entendemos por perspectiva coletiva. Onde estão os limites da coletividade? Na família? Na escola? Quando se trata do ensino de uma língua estrangeira a coletividade não pode ser um pequeno grupo de pessoas, não pode ser os membros de uma determinada profissão, nem mesmo os habitantes de um país. Há uma necessidade de pensar grande. A língua inglesa pode proporcionar mais do que fazer os membros de uma profissão comunicar-se entre si, como é o caso, por exemplo, no ensino do Inglês Instrumental. A língua inglesa pode fazer mais do que integrar os refugiados de um país distante na comunidade local, como é o caso, por exemplo, quando se tenta ensinar estratégias de sobrevivência para os imigrantes. A comunidade que usa inglês para a comunicação é maior do que qualquer categoria profissional ou país que fala inglesa. Trata-se de uma comunidade mundial. O inglês não é uma língua estrangeira. Não pertence aos Estados Unidos, à Inglaterra, ou qualquer outro país de fala inglesa. O inglês pertence ao mundo.

Inglês como língua internacional

O inglês como língua internacional (ILI) já há muito tempo tem despertado o interesse dos estudiosos, embora até hoje ainda não se tenha chegado a um acordo sobre o seu status. Muitos argumentam que quando tentamos ensiná-la como língua

internacional, não temos condições de separá-la de suas raízes britânicas ou americanas.

Erling (2000), por exemplo, afirma que:

[...] defender que o inglês internacional não tem ligação com a cultura britânica ou americana é ser irresponsável e desonesto. Mesmo que a língua não esteja amarrada exclusivamente a uma cultura, nenhuma língua pode ser despida de seu passado histórico. Em vez de negar a conexão entre a língua inglesa e sua respectiva “bagagem” (seja de modo positivo ou negativo), os lingüistas aplicados deveriam admitir francamente que valores culturais necessariamente acompanham a língua (ERLING, 2000, p. 11).

Outros autores têm sido ainda mais enfáticos. Phillipson, por exemplo, critica como ingênua a idéia de que o inglês como língua internacional possa ser vista como uma língua neutra, desprovida de interesses imperialistas:

[A idéia de que o inglês internacional é neutro significa] um endosso acrítico do capitalismo, sua ciência e tecnologia, a ideologia da modernização, globalização ideológica e internacionalização, transnacionalização, americanização e homogeneização da cultura e da língua no mundo e o imperialismo da mídia (PHILLIPSON, 1999, p. 274).

A mesma idéia de imperialismo lingüístico e de defesa da ideologia capitalista, como pressupostos do inglês como língua internacional, é também partilhada por Pennycook, que vê no ensino do inglês uma ameaça aos direitos lingüísticos dos povos:

Devemos entender o ensino da língua inglesa como um braço do imperialismo lingüístico global, interligado como o domínio da ideologia, cultura e capitalismo ocidental e um elemento crucial na negação dos direitos lingüísticos humanos da humanidade (PENNYCOOK, 1997, p. 55).

Outros autores vão ainda mais longe, vendo na disseminação do inglês uma ameaça à sobrevivência do conhecimento dos povos marginalizados, que precisam organizar-se numa contra-revolução para preservar sua identidade:

É necessário perceber que a língua está basicamente envolvida com classe, poder e conhecimento. A não ser que as classes emergentes [...] se organizem contra a hegemonia dos países centrais e lutem por um arranjo diferente de poder e

conhecimento, elas contribuirão [...] para a marginalização de suas línguas e culturas. Elas trairão, assim, a causa do renascimento lingüístico e cultural e o destino da humanidade (DUA, 1994, p. 133).

Este é, no entanto, apenas um dos aspectos do debate do inglês como língua internacional. Existe também uma visão oposta, expressa, por exemplo, por Rajagopalan, para quem a língua inglesa não está necessariamente atrelada a um determinado país, com poder de decisão sobre o uso da língua:

A tese do hibridismo, do World English, contesta o direito da metrópole de continuar ditando regras (RAJAGOPALAN, 2005, p. 153).

A meu ver, uma língua paga um preço caro para ser internacional. Em primeiro lugar, ela se torna realmente híbrida, passando por um verdadeiro processo de mestiçagem com as outras línguas, uma espécie de SRD (Sem Raça Definida). É possível que esse conceito mestiço de língua, na qual o inglês tem sido apresentado como uma língua vira-lata (*mongrel dog*), tenha de certa maneira contribuído para torná-la uma língua internacional, junto com sua influência política e econômica, obviamente.

Em segundo lugar, quando uma língua se torna internacional, ela adquire independência. É como se ela ficasse adulta e saísse de casa. A metrópole não a controla mais. Alguns países como Portugal, França e principalmente a Espanha têm tentado manter o controle rígido de suas línguas, criando as academias: a Academia Portuguesa de Letras, L'Académie Française e a Real Academia Española. No caso do inglês, é interessante notar que a idéia de que uma língua devesse ser pura, livre da contaminação das outras línguas, dialetos ou sotaques estranhos - idéia tão cara às academias lingüísticas - nunca floresceu na Inglaterra ou nos Estados Unidos.

O inglês como língua internacional pode ser visto de duas maneiras, quer seja ocupando uma posição periférica ou central. Ocupa uma posição periférica na visão de Kachru, com sua proposta de que o uso do inglês no mundo pode ser dividido em três grandes círculos: um círculo interno, um externo e um terceiro em expansão. O

círculo interno refere-se aos países em que o inglês é falado como língua nativa: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; o círculo externo, àqueles em que o inglês é usado como segunda língua, as antigas colônias inglesas, como a Índia, Singapura, Malásia, África do Sul; o círculo em expansão, envolvendo países em que o inglês é falado como língua estrangeira, tais como o Brasil, China, Japão, Israel. Em relação às normas lingüísticas, Kachru classifica os círculos como provedores da norma lingüística (círculo central), desenvolvedores (círculo externo) e dependentes (círculo em expansão). O inglês como língua internacional seria mais usado nos países que pertencem ao círculo em expansão. Embora seja difícil obter dados confiáveis, é provável que a maior parte dos falantes da língua inglesa esteja localizada nesse círculo em expansão. O círculo de Kachru sugere que a capacidade de evolução da língua concentra-se no círculo externo, nos países em que o inglês é falado como segunda língua. A Figura 1 mostra os números aproximados de falantes em cada um desses círculos.

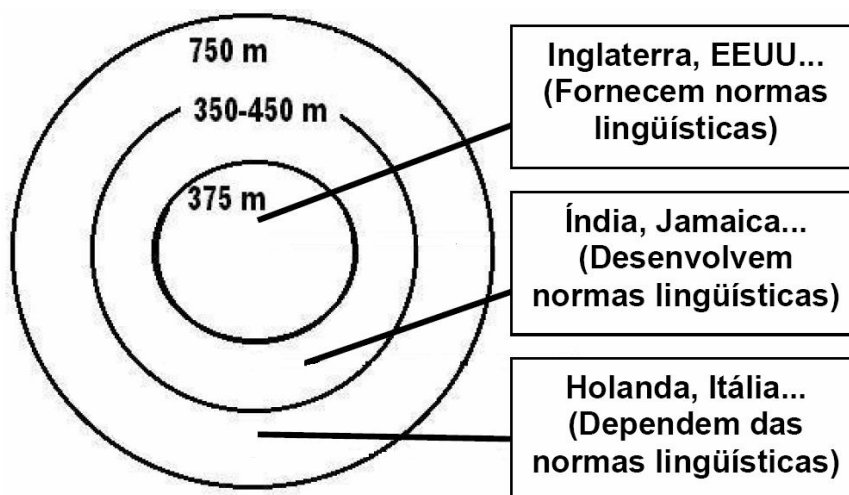


Figura 1 – Os três círculos de Kachru (1985).

Os círculos de Kachru mostram uma maneira geolingüística de perceber a variedade internacional da língua inglesa, com ênfase na geografia. Existe também uma maneira lingüística de perceber a variedade, com ênfase no código da língua. Considerando que o ILI não incorpora as variações locais da língua, incluindo aí

americanismos ou qualquer outra variação regional, mas retém apenas os traços gerais, com ênfase num léxico básico, é possível vê-lo numa posição central em relação às outras variedades, ocupando o núcleo comum da língua. Nesse caso, a variedade internacional move-se da periferia para o centro, ocupando uma posição junto ao núcleo comum da língua, lá onde o código é geralmente mais simplificado. A Figura 2 mostra esse novo arranjo, conforme Modiano (1999).

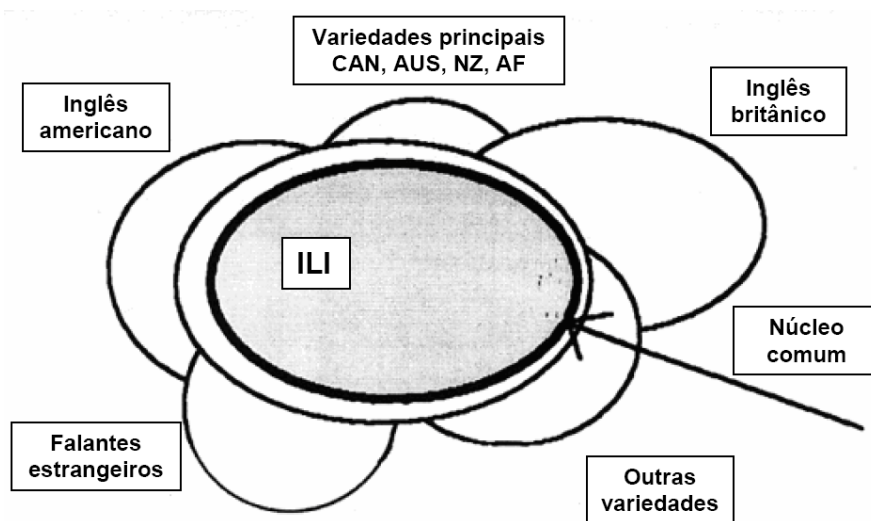


Figura 2 – Modelo de Modiano para o Inglês como Língua Internacional (ILI)
(MODIANO, 1999, p. 10)

ILI é uma língua usada para a comunicação internacional de modo cada vez mais intenso através das fronteiras entre diferentes países. Algumas características dessa língua incluem:

- ILI é uma variedade internacional do inglês. Deve ser aprendida tanto pelos falantes nativos como pelos não-nativos. Falantes nativos devem “acomodar sua maneira de falar de modo a se adaptar à nova variedade quando falam com pessoas de outros países” (TOOLAN, 1997, p. 7). Qualquer pessoa, de qualquer país, que pretenda interagir em inglês com falantes não-nativos ou com outros falantes nativos do inglês que usam uma variedade nacional diferente deverão fazer uma mudança de código (code-switching) para essa variedade internacional.
- ILI é neutra (PLATT & WEBER, 1984, p. 14).
- ILI não é o veículo de uma única cultura mas “o veículo de qualquer cultura para a qual o usuário a aplicar” (BRYAN, 1994, p. 101).
- ILI tem um núcleo comum de traços gramaticais e sintáticos, mas está também aberta a novas diferenças gramaticais e lexicais provenientes das novas línguas

inglesas. Não só aceita as inovações mas também dá à correção gramatical seu justo valor (DAVIES, 1989, p. 464). “A variedade do inglês internacional é tão ampla que ela pode ser pensada como um continuum, desde o inglês fluente escrito e falado pelos usuários cultos da língua até o pidgin, o creole e os códigos reduzidos do controle de tráfego aéreo (Airspeak) ou dos portos marítimos (Seaspeak) (DAVIES, 1989, p. 456-7).

- ILI não é mais controlada pelas autoridades americanas ou britânicas. Os usuários internacionais cada vez mais sentem-se proprietários da língua inglesa (TOOLAN, 1997, p. 3). Tornou-se uma língua para a qual não existe mais um guardião (WIDDOWSON, 1997, p. 144).

Pode parecer estranho para alguns que se tente unir a Pedagogia Crítica, associada à dialética marxista, com uma visão pacificadora do inglês como língua internacional, indubitavelmente associado ao capitalismo globalizado. O que esquecemos às vezes é que há na essência do pensamento de Paulo Freire a idéia de que é mais importante dialogar do que polemizar. A Pedagogia Crítica não busca inverter as posições de opressores e oprimidos, ou seja, colocar o oprimido no lugar do opressor e vice-versa; busca justamente eliminar as desigualdades, mantendo as diferenças e almejando, lá no fim, unificar o mundo e preservar a diversidade. A troca de posições entre oprimidos e opressores deixaria o mundo como está. Não é o que a Pedagogia Crítica quer; o que ela quer é transformar o mundo.

O ILI é apenas um instrumento que pode ser usado para diferentes objetivos, servindo a diferentes interesses, quer seja de nosso país ou do país colonizador. Mas é aí justamente em que se encontra o erro: achar que podemos usá-lo para defender os interesses de um ou de outro, quando deve ser usado para defender o interesse de todos. Já há muito tempo que deixamos de ser gaúchos, paulistas ou cariocas para sermos brasileiros. Temos que aprender agora a deixar de ser brasileiros, indianos ou americanos para sermos habitantes do planeta Terra. Nas palavras de Gustavo Pérez Firmat, poeta cubano:

O fato de que eu
te escrevo
em inglês
já falsifica o que eu
queria te dizer.
Meu tópico:

como te explicar
que eu não pertenço ao inglês
embora não pertença a qualquer outro lugar
ao não ser aqui,
em inglês.
(FIRMAT, 2005)

Na medida em que somos todos habitantes do mesmo planeta, não temos o direito de nos expressar na nossa língua materna quando falamos com o outro distante. Não podemos usar português, espanhol e nem mesmo inglês. No momento a única opção possível é o inglês internacional, uma língua que ninguém traz do berço, nem mesmo os americanos ou os ingleses.

Considerações Finais

A proposta deste trabalho é de que devemos ensinar a língua estrangeira com o objetivo específico da solidariedade internacional. O inglês como língua internacional pode ser usado para a contestação ou para a submissão. Nas palavras de Rajagopalan, por exemplo:

Ao contrário do que muita gente pensa o "World English" é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155).

Vejo na proposta de Rajagopalan um avanço sobre as idéias anteriores de que o uso de uma língua internacional seria mais um instrumento de colonização dos países centrais sobre os países periféricos. Avança da visão da língua como instrumento de submissão para um instrumento de reivindicação e subversão. A proposta defendida aqui, possivelmente ingênua na percepção de muitos colegas, é ainda um pouco diferente; propõe-se que o inglês como língua internacional possa ser usado como um instrumento de solidariedade.

Concluo este texto, fazendo ainda algumas referências que considero importantes. A primeira é uma carta distribuída às escolas americanas para ser lida aos alunos no dia 12 de setembro de 2001. É o dia seguinte ao ataque às torres do World

Trade Center. Essa carta, de uma organização chamada Project Wisdom, diz exatamente o seguinte em seu penúltimo parágrafo:

Mas não esqueça uma coisa: há pessoas no mundo inteiro que são gentis e caridosas. Vamos parar e pensar sobre o ódio que gera uma tragédia como essa e vamos decidir fazer tudo o que podermos, cada dia, para que haja mais respeito e compreensão no mundo.

A segunda referência é sobre uma frase de Herman Hesse, escritor alemão-suíço, vencedor do prêmio Nobel de literatura em 1946. A frase é a seguinte:

Se odeio uma pessoa, eu a odeio por algo que está dentro de mim. O que não está dentro de mim não me perturba. (*Demian*, cap. 6).

Se odeio uma pessoa pela sua arrogância, por exemplo, é porque também trago a arrogância dentro de mim. Se não sei o que é arrogância, não vou nem reconhecê-la nos outros, o que seria para muitos um exemplo de ingenuidade. Mas posso também ter consciência da arrogância no outro, e até ser crítico, sem deixar que minha consciência crítica dessa arrogância me rebaixe ao nível do outro, incorporando o seu ódio.

A terceira referência é sobre o poder de destruição que o ódio carrega. Trago aqui uma frase de James Baldwin, escritor negro dos EEUU que conviveu com o preconceito racial e sexual, tanto na América como na Europa. Diz ele:

O ódio, que pode destruir tanto, nunca deixou de destruir a pessoa que odeia, e essa é uma lei imutável (BALDWIN, 1968. p. 94-95).

A credibilidade dessa frase está na autoridade de quem a escreveu, que pode ser considerado, de certo modo, um especialista na matéria. Baldwin conviveu com o ódio em casa, ao ser criado por um padrasto extremamente cruel, conviveu com o ódio na França, onde viveu parte de sua juventude e conviveu com o ódio na América, num período de lutas raciais que culminou com o assassinato de Martin Luther King em 1968.

Não é fácil pregar a solidariedade quando todos ao nosso redor estão cheios de ódio e nos acusam de cegos e ingênuos. Não é fácil mostrar o lado humanista de um país central quando os EEUU gastam bilhões de dólares para construir um muro na fronteira com o México ou lê-se na imprensa uma reportagem de que a França isola em guetos os imigrantes, seus filhos e seus netos. Não é fácil amar de paixão o que fazemos quando a maioria tenta nos convencer de que nos deveríamos sentir culpados por isso. Já dizia Santo Agostinho que a medida do amor é não ter medida. O amor, por ser desmedido e cego, pode ser perigoso, mas não acredito que haja outra solução. Quem for cristão, que siga o preceito bíblico de que devemos amar o próximo como a nós mesmos, ainda que o próximo não seja cristão. Quem for budista, lembre-se do que falou Buda: “O ódio não cessa pelo ódio, só pelo amor; esta é a regra eterna”. A essência do ser humano está além de qualquer religião – cristã, budista, muçulmana ou qualquer outra – e além de qualquer nacionalidade – brasileira, hindu, norte-americana, ou qualquer outra. O fato de alguém ser de uma ou outra religião ou de uma ou outra nacionalidade é puramente acidental, na maioria das vezes motivado apenas por coordenadas geográficas. O essencial é que somos seres humanos. Entendendo isso, não há como não ser solidário.

Referências

- BARTELS, A.; ZEKI, S. 2000. The neural basis of romantic love. *NeuroReport*, v. 11, n. 17, p. 3829–3834.
- BARTELS, A.; ZEKI, S. The neural correlates of maternal and romantic love, *NeuroImage* 21 (2004), side 1155 – 1166.
- BALDWIN, J. *Notes of a Native Son*. New York: Bantam Books, 1968.
- COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001. p.11-36.
- DUA, H. *Hegemony of English*. Mysore: Yashoda Publications, 1994.
- FONTANA, R. A. C. *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- 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 Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.37-62.

- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R. Voice in global English: Unheard chords in Crystal loud and clear. Review of D. Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 2, 1999, p. 265-276.
- SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, v. 4, jul 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em novembro de 2005.
- MONDIANO, M. Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*, v. 15, n. 4, 1999, p. 3-13.
- KACHRU, B. B. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle," in: *English in the World*, QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Orgs.), Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. D. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- TOOLAN, M. Recentering English: New English and Global. *English Today*. v. 13, n.4, 1997, p. 3-10.
- PLATT, J.; WEBER, H.; HO, M.L. *The New Englishes*. London: Routledge, 1984.
- BRYAN, B. English in its place. In: HAYHOE, M.; PARKER, S. (Orgs.). *Who owns English*. Milton Keynes: Open University Press, p. 98-107. 1994.
- DAVIES, A. Is International English an Interlanguage? *TESOL Quarterly*. 23.3, 1989, p. 447-467.
- WIDDOWSON, H. G. "EIL, ESL, EFL: global Issues and local Interests". *World Englishes*, v. 16, n. 1, 1997, p. 146-53.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos na Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.