

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Jordão, Clarissa. / Marson, Isabel Cristina Vollet./ Franco, Zelir (Orgs.)

Devaneios em Atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca  
Clarissa Jordão / Isabel Cristina Vollet Marson / Zelir Franco (Orgs.)  
Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

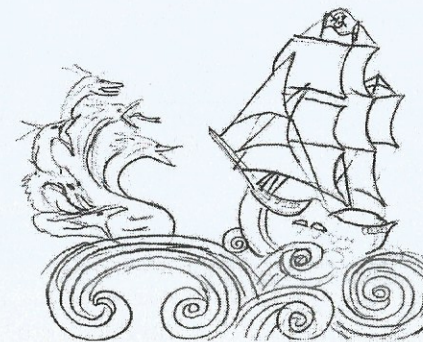
Bibliografia.  
ISBN 978852170010-4

1. Linguagem e línguas 2. Ensino do inglês 3. Meios auxiliares de ensino  
I. Título

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguagem e línguas - 407
2. Ensino do inglês - 420.7
3. Meios auxiliares de ensino - 371.32

Clarissa Jordão  
Isabel C. V. Marson  
Zelir Franco  
(Organizadoras)



# DEVANEIOS EM ATAS:

DISTOPIAS TEÓRICAS NOS MULTILETRAMENTOS  
E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA



Pontes

## CAPÍTULO 6

### AFINAL, DE QUEM É ESSA LÍNGUA?

Eduardo H. Diniz de Figueiredo (UFPR)

Quando o novo primeiro-ministro iniciou suas atividades, ele já sabia qual seria uma de suas primeiras medidas. Ainda candidato, havia prometido que o império bretão seria forte, dominante, e que teria um poder econômico, bélico e cultural ainda maior do que houvera visto no seu passado de conquistas coloniais. Para isso, sabia que teria que encarar guerras contra bancos, contra credores e devedores, contra diversas outras nações, e principalmente contra seus críticos, que já o haviam perturbado o suficiente durante sua feroz campanha para o posto que agora ocupava.

O que colocou no topo de sua lista de afazeres, no entanto, foi algo diferente. Quando ainda candidato, havia escutado algo sobre como a língua falada no seu país – aquela que havia conquistado o mundo com seus grandes escritores, músicos, cineastas, atores, navios e muita bala – já não pertencia a seu império. Ficara abismado. Aquela língua era algo que ele amava profundamente; afinal, havia dedicado grande parte de sua vida ao seu bom uso e estudo em distintas universidades. Tinha convicção que nada fazia dele, ou de qualquer cidadão de seu reino, mais autêntico do que falar aquele idioma, fosse com a suposta pureza da família real e dos grandes “Sirs” que ali habitavam, ou com a simplicidade de sua encantadora, simples, batalhadora working class.

É agora isso. Ouviu dizer que a estimada língua já não era mais sua ou de seu país. E pior: era algo já constatado pelo Conselho de seu próprio reino, em documento redigido por um certo David Graddol<sup>1</sup>. Segundo o documento, “the center of authority regarding the language will shift from native speakers as they become minority stakeholders in the global resource”<sup>2</sup>. Como assim? Não entendia como um de seus cidadãos poderia escrever e publicar isso.

Havia outros que pareciam concordar com o Graddol e que já haviam dito coisas similares. Um certo Henry Widdowson havia ido ainda mais além, e pior, anos antes. Dissera:

standard English is no longer the preserve of a group of people living in an offshore European island, or even of larger groups living in continents elsewhere. It is an international language. As such it serves a whole range of different communities and their institutional purposes and these transcend traditional communal and cultural boundaries.<sup>3</sup>

Havia dito mais, coisas que o ministro considerava horríveis e que não conseguia ler sem uma angústia profunda em seu coração. Por exemplo:

How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else. They have no say in the matter, no right to intervene or pass judgment. They are irrelevant. The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it. To grant such custody of the language, is necessarily to arrest its development and so under-mine its international status. It is a matter of considerable pride

1 Graddol (2000)

2 Graddol (2000, p. 3)

3 Widdowson (1994, p. 382)

and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it.<sup>4</sup>

“Devem ser desses loucos de esquerda”, pensava. No caso do Graddol, não entendia como o Conselho havia não só ouvido o autor, mas publicado – sim, publicado! – seu trabalho. Entendia que a língua deveria se espalhar, rodar o mundo. Mas deixar de ser sua, de ser de seu reino? Ah não! Isso não! Queria interrogar os autores, questionar o Conselho, proibir o acesso aos textos que conhecia e a quaisquer outros que dissessem algo similar; mas achou que talvez já seria um pouco tarde demais para isso. Preferiu tentar outros meios.

A primeira coisa que fez foi chamar o Sherlock Quarto. Sim, o bisneto do famoso, lendário detetive, que havia de certa forma seguido os passos de sua inteligente, misteriosa família: havia se tornado um grande hacker (do bem, claro, trabalhando para o governo). Sherlock não viu muito sentido no que lhe estavam pedindo, mas como era seu trabalho, disse que o faria. Ademais, a tarefa parecia simples: descobrir quem eram as pessoas mundo afora que estavam disseminando as ideias que o ministro tanto abominava. Nada que necessitasse um hacker de sua inteligência e destreza. O passo seguinte, trazê-las para serem interrogadas, era lá com o ministro.

Sherlock começou buscando textos similares, já publicados, e começou a se dar conta que esses já eram vários. Havia aqueles que tratavam sobre o assunto do ponto de vista do que se chama “planejamento linguístico”<sup>5</sup>; outros pensavam em questões de identidade (incluindo noções de etnia)<sup>6</sup>. Alguns lidavam com

4 Widdowson (1994, p. 385)

5 Kachru (1992); Pennycook (1994)

6 Norton (1997)

atitudes e crenças de professores e alunos da língua em países como Japão e Brasil<sup>7</sup>; outros traziam termos como “inglês como língua internacional”<sup>8</sup>, “inglês como língua global”<sup>9</sup>, “inglês como língua franca”<sup>10</sup>, “inglês como translíngua”<sup>11</sup> – e discutiam o que significavam<sup>12</sup>. Ainda tinham aqueles que falavam em algo chamado síndrome do impostor por parte de professores não nativos de inglês<sup>13</sup>, o que o primeiro-ministro via com bons olhos. Às vezes, pareciam discordar, às vezes diziam a mesma coisa. Mapeou tudo, como se fora um estudante de linguística aplicada escrevendo sua tese, e chegou à conclusão que deveriam interrogar 5 dos autores.

Quando estava chegando à lista final, um alerta apareceu em seu computador. Havia uma conversa no Skype justamente sobre um dos textos que mais lhe chamara a atenção, de um autor chamado Suresh Canagarajah. Era um grupo de estudos no Brasil. Estavam falando em português, então o jovem hacker precisou acionar seu tradutor simultâneo eletrônico (sim, eles já existiam). Decidiu escutar. Logo se deu conta que uma das pessoas naquela conversa estava ali, em Londres, próximo à sua cafeteria favorita. “Today is your lucky day, Sherlock”, pensou.

O texto que estavam a discutir se chamava “English as Translingual”. Era um dos capítulos de um dos livros do Canagarajah, intitulado “Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations”<sup>14</sup>. Falavam sobre a ideia de translíngua, que fascinava Sherlock. Para o autor, o inglês seria uma língua de contato entre falantes de diversas línguas diferentes. Além disso, a língua em uso, ou seja, as práticas que se fazem com a língua (apresentadas como fluidas ao invés de rígidas), são vistas como mais importantes do que normas gramaticais, uma vez que estas últimas emergem em

<sup>7</sup> Diniz de Figueiredo (2017); Friedrich (2000); Matsuda (2003)

<sup>8</sup> Matsuda (2012, 2017); Sharifian (2009)

<sup>9</sup> Crystal (2003)

<sup>10</sup> Jenkins (2000, 2015); Jenkins, Cogo & Dewey (2011); Seidlhofer (2001)

<sup>11</sup> Canagarajah (2013)

<sup>12</sup> Jordão (2014)

<sup>13</sup> Bernat (2008); Rajagopalan (2005)

<sup>14</sup> Canagarajah (2013)

cada ato de comunicação – isto é, não são pré-estabelecidas. O autor ainda defendia a importância de se focar nas estratégias que possibilitam negociações de sentidos, significados e de relações de poder. O texto era, tanto para o grupo que o discutia quanto para o próprio Sherlock, bastante interessante.

O rapaz que estava em Londres levantou uma pergunta que pareceu importante: “Como isso reflete na sala de aula? Assim, o que a gente faz com isso na aula da gente como professor?”, indagou. Outra pessoa do grupo então sugeriu um outro texto do mesmo autor, chamado “In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language”<sup>15</sup>. Sherlock havia encontrado o tal artigo, mas por algum motivo ainda não havia lido. Essa era a oportunidade perfeita, pois decidiram que seria lido para um próximo encontro.

Ao relatar o episódio para o primeiro-ministro, Sherlock notou que este estava com algum pensamento forte em sua cabeça. A ideia do jovem hacker era interrogar o participante que se encontrava em Londres. No entanto, quando Sherlock terminou, seu estimado chefe foi logo dizendo o que queria: “Não podemos apenas ser meros ouvintes nessa conversa. Temos que participar ativamente dela. E eu quero estar lá quando ela acontecer”.

“Mas como?”, indagou Sherlock.

“Bem, não posso ir lá. Mas podemos fazer com que o que mora aqui seja o nosso porta-voz, pergunte aquilo que queremos, consiga as respostas que precisamos. E acompanhamos infiltrados pelo Skype”.

Foi o que fizeram. De alguma forma até hoje não conhecida exatamente, fizeram com que o rapaz que morava em Londres perguntasse precisamente o que queriam na reunião seguinte. Conheceram o rapaz pessoalmente? Subornaram-no? Estavam lá com ele em seu apartamento quando a reunião aconteceu? Controlaram sua mente? Não se sabe. O que se sabe é que Sherlock e

<sup>15</sup> Canagarajah (2014)

o primeiro-ministro fizeram suas indagações, e que o rapaz lhes serviu de instrumento, tal qual haviam planejado.

A reunião contou com 8 participantes, 6 mulheres e 2 homens, além do colega residente em Londres. Logo de cara, Sherlock e o primeiro-ministro queriam interrogar o grupo sobre uma passagem do texto a ser discutido (que, para lembrar, era "In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language"). A passagem, nas páginas 777 e 778, era a seguinte:

Contact also occurs through the mix of native and nonnative English speaking students in the class. I find this engagement valuable for both student groups. It is important for multilingual students to understand the expectations and norms of native speakers. On the other hand, native speaker students often recognize their own translingual competence (as they tap into the foreign languages they have learnt in high school, study abroad, or foreign teaching experiences). The practice of placing native and nonnative students together in certain educational contexts doesn't have to be a hindrance, but a resource for developing language awareness. Such classes resemble the diversity in globalization".<sup>16</sup>

As perguntas feitas sobre a passagem foram: "Como acontece essa zona de contato entre nativos e não nativos? Por que os alunos precisam compreender as normas dos falantes nativos?" Queriam saber isso porque o trecho parecia de certa forma ainda privilegiar os native speakers. Ou seja, ou o autor se posicionava de certa forma a favor de um poder maior ou uma força central com base nos native speakers, ou parecia estar caindo em alguma contradição aqui. Precisavam saber como o grupo entendia o trecho.

<sup>16</sup> Canagarajah (2014, pp. 777-778)

"Acho que ele quis dizer **também** de native speakers", respondeu uma das mulheres, a mesma que parecia escrever tudo o que passava durante o encontro. "Assim, não só de native speakers, mas **também** deles. O aluno precisa entender diferentes modos de falar, inclusive dos native speakers para poder estabelecer os espaços de negociação dos significados. E o mesmo cabe para os native speakers com relação à gente".

Outra colega, a que aparentava ser a mais nova do grupo, continuou no mesmo raciocínio: "Nesse trecho aí, ele está falando especificamente sobre momentos de contato entre native e nonnative. Não de contato em geral, que também pode ocorrer entre nonnative e nonnative ou natives de diferentes contextos. Mas de native com nonnative; acho que por isso ele fala que é importante que o nonnative entenda como o native fala e que o native tem que desenvolver sua language awareness para poder haver negociação, comunicação".

Outra colega, de cabelos ruivos, não pareceu satisfeita: "Hmmm. Não sei se isso me convence, mas faz sentido, sim."

Sherlock e seu chefe também haviam ficado insatisfeitos. Não porque não estivessem convencidos, mas porque achavam que fazia sentido, sim. Neste caso, não é que o autor estivesse dando mais poder aos native speakers, mas sim situando contextos de contato entre diferentes tipos de falante. Pelo menos era isso que o grupo parecia estar entendendo.

A colega de cabelos ruivos continuou: "Ok, talvez faça sentido para mim, como eu disse, mas aí tenho outros questionamentos: Como os alunos que vão para o exterior estabelecem essa zona de contato? A defesa do autor é válida? É preciso ter domínio do código? Os alunos estão conseguindo se comunicar no exterior? Como se ensina esse inglês como lingua franca?"

O primeiro-ministro e seu jovem hacker ficaram surpresos. Não esperavam 4 perguntas de uma só vez, e essas eram algumas que eles não haviam antecipado.

Uma outra participante, que parecia ser a líder do grupo, respondeu falando sobre uma palestra de um professor chamado Lynn. A princípio, o hacker e o ministro não sabiam de quem se tratava, mas depois descobriram que era do professor Lynn Mário Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo. Buscaram informações sobre o trecho em questão, e depois descobriram que se tratava de uma palestra feita pouco tempo antes em sua própria universidade, a Universidade de São Paulo.

A líder, citando a palestra, afirmou: “A gente continua a ensinar língua inglesa, que é o que a gente já ensinava antes. Ensinar a língua inglesa como língua franca é fazer com que o aluno aprenda a usá-la em diferentes contextos comunicativos, com diferentes falantes de diferentes lugares, entendendo que terá que negociar sentidos com eles, que haverá diferenças entre seu nível de proficiência e os níveis dos seus interlocutores, que haverá incertezas em como ele irá se comunicar com essas pessoas, que ele terá que usar estratégias comunicativas para isso, que terá que buscar ser inteligível. Na gravação, o Lynn explica que a língua franca não é ensinada como um código, uma variação<sup>17</sup>. Ou seja, não se ensina língua franca. A língua franca é uma função do inglês e uma atitude com relação ao seu uso. Há um texto bem interessante quanto a essa questão da língua franca como função, da Friedrich & Matsuda<sup>18</sup>”.

A colega de cabelo ruivo pareceu mais convencida, mas ainda queria que mais fosse dito sobre suas perguntas: “Mas e essa zona de contato? E a questão de ter que dominar o código e dos alunos estarem ou não conseguindo se comunicar no exterior?”

Um dos colegas, o de camisa azul, tentou responder: “Acho que o encontro entre dois falantes, sejam eles alunos ou não, já constitui o que o Canagarajah chama de zona de contato. Ou seja, no caso do aluno que vai para o exterior, como colocado na sua pergunta, os encontros que ele terá com outras pessoas (nativas

17 Menezes de Souza (2016)

18 Friedrich & Matsuda (2010)

ou não) já são considerados momentos de contato. Para mim, o argumento do autor especificamente quanto ao falante nativo é válido a partir do momento em que esse aluno precisa se comunicar com falantes nativos – nesse caso, o nonnative terá que saber algo sobre as expectativas/normas do native. O native terá que estar aberto, usar sua translanguaging competence; e ambos terão que negociar sentidos e significados.”

“E o código?”, perguntou uma das outras colegas.

O colega de camisa azul continuou: “No meu entender, o domínio do código é importante, mas não precisaria haver um nível de proficiência X ou Z na língua por parte do nonnative; o que precisa haver é negociação, levando em consideração os níveis distintos de cada pessoa interagindo. Agora, se os alunos estão conseguindo se comunicar no exterior, eu não sei. Isso deve variar de aluno para aluno, e dos objetivos de cada um, dos contextos e interlocutores de cada um. Por exemplo, se um aluno, mesmo com proficiência considerada baixa, consegue usar a língua que aprendeu (dentro ou fora daqui do Brasil) para fazer suas compras, visitas, etc (no caso de um turista, por exemplo), ele está conseguindo se comunicar sim. Agora isso já não seria o suficiente para uma estudante em uma universidade, que teria que fazer bem mais (ser capaz de ler textos passados pelos professores, fazer perguntas em sala, entender as aulas, etc) para ter sucesso na comunicação. É isso que penso”.

Sherlock e seu chefe não paravam de tomar notas – assim como a colega que escrevia tudo o que passava durante o encontro. Sherlock entendia bem o que estavam dizendo e chegava a concordar (secretamente) com muito do que ouvia. O primeiro-ministro, no entanto, estava cada vez mais confuso. Não queria saber dessa coisa de “depende do contexto” ou “varia de acordo com isso ou aquilo”. Queria apenas respostas exatas, que aquele grupo não parecia ter. De qualquer forma, estava gostando das perguntas da colega de cabelos ruivos.

Ela continuou com mais uma pergunta: "Mas se o aluno vai para o exterior e faz uso do inglês como língua franca ele é aceito no exterior?"

Um dos colegas, o mais quieto até agora, tentou responder: "Isso envolve relações de poder, de negociação. Há negociação em contextos diferentes por pessoas diferentes. Pode ser que a interação envolva um nonnative speaker que é chefe de um native speaker. Ser aceito nesse caso depende de mais do que apenas o native ou nonnative status de um ou do outro. Ou seja, há muito mais fatores que vão influenciar questões atitudinais em qualquer interação".

A colega que parecia ser a líder concordou: "Sim, sem dúvida". E continuou: "Um outro fator que acho importantíssimo também é a existência de preconceitos, por parte do native e do nonnative speaker. Muitas vezes, os alunos querem se comunicar, mas a falta de consciência linguística, de um lado ou de outro, pode trazer problemas. Por exemplo, se nos sentimos mais inseguros, como nonnative speakers, isso pode trazer tensões. E se um native speaker já vem com preconceito quanto a sotaques diferentes, formas supostamente erradas de falar, etc, isso também pode gerar conflitos".

Ao que a colega mais nova adicionou: "E é papel nosso, como professores, mostrar aos alunos que eles não precisam soar como nativos para serem proficientes em uma língua, e que isso, na verdade, é praticamente inatingível; e os professores de native speakers podem mostrar a eles que devem ter essa consciência translíngua sobre a qual o Canagarajah fala".

O primeiro ministro começou a refletir, perguntando a si mesmo se estava tendo esse tipo de preconceito. Seria isso mesmo? Um preconceito no sentido de discriminação? Ele queria achar que não, que apenas estava defendendo sua legitimidade como um dos seres a quem a língua inglesa deveria pertencer, naturalmente: um native speaker. Mas depois dessas falas, voltou a refletir sobre o que

houvera lido de David Graddol e do Henry Widdowson. "Poderiam estar certos?", se indagou. Temia agora que pudesse achar que sim.

O colega que havia parecido ser o mais calado até então completou: "Acho que é necessário ver o inglês como língua franca como uma via de mão dupla. As formas, expectativas, estratégias, objetivos, etc, de cada participante de uma interação, seja ele nativo ou não-nativo. É fundamental compreender como é construída a superioridade que se estabelece sobre o nativo. Só assim, consegue-se desenvolver a consciência da descolonialidade nos alunos".

Haviam chegado a um momento em que outra pergunta elaborada por Sherlock e o primeiro-ministro poderia ser feita. O rapaz que morava em Londres então falou: "OK, mas não seriam os native speakers os donos da língua"? Todos pararam um pouco para refletir. A pergunta realmente não era fácil.

O rapaz de camisa azul foi o primeiro a arriscar-se: "Eu faço uso do inglês no meu trabalho, escrevo em inglês, publico em inglês, canto em inglês, falo com meus amigos em inglês. Nesse sentido, acho que tenho ownership da língua".

A colega líder do grupo questionou: "Mas não há uma relação entre ownership e autoridade?"

Neste momento, uma outra colega, a única que ainda não havia falado até então, respondeu: "Pela minha experiência, para os americanos, os native speakers são os donos da língua. A língua, para eles, representa mais do que o seu uso diário. Não é apenas o fato de usar a língua que faria com que ela pertencesse a alguém. Acho que nesse sentido, o conceito de ownership está relacionado ao capitalismo, ao fato de você poder ter algo, algo de posse, em uma perspectiva bastante neoliberal".

O colega de camisa azul não concordava: "Não vejo dessa forma. Não acho que dá para dizer que os americanos ou os canadenses ou os indianos pensam dessa ou daquela forma; não acho que dá para generalizar. Eu faço uso da língua inglesa para minhas

próprias necessidades. Ela, nesses momentos, me pertence, está sendo usada por mim para *meus* propósitos. Acho que em situações em que há contact zone, como colocado por Canagarajah, a língua é usada como prática social e as pessoas fazem uso dela para seus propósitos. Agora, quanto ao conceito de ownership estar ligado a uma ideia capitalista em que alguém tem que *own* algo, parece-me bem plausível, bastante interessante. Não havia pensado nisso”.

A colega mais nova concordava: “Quando estava no Canadá, eu me sentia assim também, sem dúvida”.

A colega líder ainda não estava convencida: “Para mim, ownership é algo maior ainda. Tem a ver, por exemplo, com fazer o uso relativo da língua, como acontece quando se conta uma piada na língua, ou quando se usa palavras dela para brincar com a língua<sup>19</sup>.”

O colega de camisa azul respondeu: “Concordo também. Acho que nesses momentos, se está usando a língua para seus próprios propósitos, algo que está relacionado com o que eu havia falado, acho. Creio que comecei a sentir isso quando estava fora do Brasil também, mas continuo pensando assim”.

A colega que escrevia tudo trouxe outro ponto a ser discutido: “Mas e a questão da correção? Ownership não teria a ver com estar correto? Como corrigir o outro?”

O colega de camisa azul respondeu: “Talvez exista essa percepção, sim. Para mim, não precisa ter essa questão da correção. Acho que aqui no Brasil a gente pensa muito nisso, em falar ‘corretamente’, ou em falar ‘como os portugueses’, que para muitos são os que falam ‘correto’ e são os verdadeiros ‘donos’ da nossa língua. Mas para mim, o conceito de ownership não precisa estar associado ao uso ‘correto’ e sim ao uso para seus propósitos”.

A colega de cabelos ruivos então questionou: “Mas a proficiência não seria um fator, nesse sentido?”

O colega de camisa azul não tinha uma resposta exata: “Talvez, mas aí a gente vai estar pensando em estar ‘correto’ mais uma vez. Ou seja, quanto mais proficiente eu for, supõe-se que mais correto eu fale e mais ownership eu tenha. Para mim, não é assim”.

A colega líder do grupo deu uma resposta diferente: “Para muita gente, proficiência é um fator, sim. Quando a gente pensa em língua adicional, é comum se pensar que os donos da língua são os native speakers. Eu pensava assim. Se tinha uma dúvida quanto a qualquer questão era o native speaker que resolvia. Se fosse corrigida por alguém que fosse native speaker, ele estava correto. Nunca eu. Hoje não penso assim. Daí, acho que o conceito de ownership está também ligado à personalidade e às crenças de cada um. Alguns de nós, nonnative speakers, podemos crer que temos ownership da língua, sim, mas acho que nem todos os não-nativos, principalmente os aprendizes da língua, têm essa percepção”.

A colega que tinha ficado mais calada durante a conversa gostou e completou: “Sim. Nesse caso, ownership não dependeria de proficiência, mas de fatores afetivos com relação à língua, assim como com autoestima. Me parece interessante”.

O colega de camisa azul trouxe ainda outra questão: “Sim, parece interessante, sim. E quanto a esta questão de proficiência, a gente tem essa tendência de sempre pensar em native speaker com relação apenas à fala, ao *speaking*. A gente não pensa em *writing*, por exemplo. Não pensa que existem vários native speakers que provavelmente não escrevem tão bem, e que existem vários não-nativos que escrevem melhor que muitos nativos. Ou seja, a questão da proficiência é bastante complexa quando começamos a esmiuçá-la, a detalhar o que significa, a considerar seu conceito. E a questão de ownership fica ainda mais complexa quando pensamos nisso e quando adicionamos esses outros fatores afetivos que foram colocados”.

Todos, ou pelo menos a maioria, parecia concordar. Talvez porque já fosse quase hora de encerrar.

<sup>19</sup> Para mais sobre isso, ver Assis-Peterson (2008), Diniz de Figueiredo (2010) e Friedrich (2002).



Debateram tanto essa questão do *native speaker* e sua relação com *ownership* que praticamente não falaram sobre o resto do texto do Canagarajah. Deixaram isso para outro encontro. As conclusões a que pareciam ter chegado assemelhavam-se às aquelas antes discutidas na literatura teórica e empírica sobre o assunto. Por exemplo, a noção de *ownership* depender do uso da língua para seus próprios objetivos estava bastante relacionada ao que defendia o Henry Widdowson<sup>20</sup>, dentre outros. A ideia de que esse *ownership* é visto de forma diferente por aprendizes (que não sentem que a língua lhes pertence) havia sido apresentada em alguns textos, como o da Aya Matsuda sobre o caso de escolas de ensino médio no Japão<sup>21</sup>. A questão do *native speaker* ser sempre pensado com relação à fala (e não à escrita, por exemplo) também tinha sido discutida anteriormente – o argumento é que o *native speaker* é geralmente pensado com relação ao que se chama de *discrete skills*, que comumente englobam a pronúncia de certos fonemas e o conhecimento e uso de expressões idiomáticas<sup>22</sup>. Sabiam que era uma discussão que iria além daquele momento de uma sexta-feira chuvosa na cidade de Curitiba.

Sherlock e o primeiro-ministro ficaram a refletir após o fim da reunião. Não haviam perguntado tudo o que queriam, mas tinham o suficiente para iniciar sua tentativa de entender como o que era escrito sobre *ownership* da língua inglesa (em textos acadêmicos, por exemplo) era debatido e percebido. “O que você acha disso tudo, Sherlock? Estamos perdendo nossa língua para o resto do mundo? A língua que nos ajudou a conquistar todo o planeta?”

“Não sei”, respondeu o rapaz. “Para ser sincero, creio que nunca perderemos o sentimento de que a língua inglesa nos pertence. Afinal de contas ela nasceu aqui e nós a usamos todos os dias para nossos próprios objetivos e necessidades, como colocado por um deles. Além disso, se o resto do mundo a está usando e quer ter *ownership* sobre ela, qual seria a consequência para nós? Seria um

<sup>20</sup> Widdowson (1994)

<sup>21</sup> Matsuda (2003)

<sup>22</sup> Ver, por exemplo, Diniz de Figueiredo (2011).

problema se pensássemos que o *ownership* de um tirasse o *ownership* do outro. Nesse caso, estaríamos perdendo nossa língua. Mas se acharmos que muitos podem ter esse *ownership* de uma língua sem necessidade de exclusividade e de perda, estaríamos em vantagem. Afinal, se é para isso acontecer com uma língua, que seja a nossa, pois já a conhecemos, já nos comunicamos através dela, enquanto o resto do mundo tem que aprendê-la”.

“Impossível, meu caro. Tudo no mundo, inclusive o uso de uma língua, envolve relações de poder. Essa é a primeira lição de qualquer político. Se alguém sente *ownership* sobre uma língua, tem poder sobre ela. E poder sobre uma língua significa muito. Significa, por exemplo, que se um grupo tem poder, deve necessariamente ter tomado esse poder de outros”.

“Sem dúvida, concordo que há relações de poder em tudo. Não é diferente no caso das línguas, principalmente a nossa (e enfatizo *nossa*), que é agora a língua global. Mas pensando aqui comigo: compartilhar uma língua com todos, algo que veio de nós, não seria algo nobre? Não almejamos que haja um certo patamar de entendimento entre os povos, uma possibilidade de compartilhar conhecimentos, de compartilhar experiências, de construirmos coisas juntos? Se isso é realmente possível através de uma língua, repito que sou feliz que seja a nossa. Sinto até certo orgulho disso. Se os demais usuários dela vão ou não sentir que têm *ownership* sobre ela seria apenas um detalhe”.

“Não me diga que é um liberal, Sherlock. Ou pior, um comunista. Pois é bem isso que parece”.

O rapaz ficou calado. Difícil responder a seu chefe, pois nem ele sabia como pensava sobre esse e outros assuntos políticos.

A dupla continuou a investigar o assunto por mais ou menos um ano. A estratégia foi simples: continuar a ler os textos e a “visitar” diferentes grupos que discutissem questões relacionadas (como turmas de graduação e pós-graduação ao redor do mundo, por exemplo). Ao final de sua jornada, Sherlock estava cada vez

mais do lado de argumentos levantados por David Graddol, Suresh Canagarajah, Henry Widdowson, Bonny Norton, dentre outros. Já sabia até algumas citações de seus textos de cor. O primeiro-ministro, por sua vez, estava cada vez mais confuso. Talvez pela primeira vez em sua carreira, estava tendo que enxergar as coisas não como isso ou aquilo, nós ou eles, preto versus branco, mas de uma forma mais complexa. Um dia, achou melhor parar. “Acho que já estou satisfeito com nossa pesquisa, Sherlock”.

“Tem certeza, senhor”?

“Sim, sem dúvida”.

“Mas não chegamos a qualquer conclusão. Nada foi feito ainda com base no que vimos e ouvimos ao longo desses meses”.

“Chegamos a uma conclusão, sim, meu caro”.

“Sim”? O rapaz estava realmente confuso.

“Sim. Sabemos agora que essa é uma questão que ainda vai levar muitos anos para ser compreendida e não temos tempo para isso. Ou decidimos atacar de uma vez e calar os acadêmicos que defendem esse tal *ownership* por parte de todo o mundo ou simplesmente arquivamos a pesquisa e passamos tudo ao meu sucessor. Usando uma Linguagem bem detalhada e persuasiva, creio que será simples convencê-lo de que é algo importante a ser discutido e trabalhado. E nisso, no uso da língua para fins argumentativos, eu sou um expert”.

“Mas então vamos parar? Assim, sem um documento sobre nossas investigações, sem uma discussão maior com o público, sem um debate sobre o que devemos fazer? Simplesmente parar?”

“Não vejo outra alternativa no momento, meu caro, dada a tamanha confusão e complexidade que atribuo ao assunto. Não tenho mais como me dedicar a isso. Além do mais, se continuarmos, teremos ainda que entrar em outras questões, como o conceito

de língua<sup>23</sup> (que já deveríamos ter visto com mais calma), questões sobre cultura, conceito de cultura<sup>24</sup>, ensino de língua e cultura<sup>25</sup>, pós-isso, pós-aquilo, etc, etc. Para mim, não dá mais. Mais fácil lidar com a economia”.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translíngüísticos e transculturais. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, vol. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.
- BERNAT, E. Towards a Pedagogy of Empowerment: The Case of 'Impostor Syndrome' Among Pre-Service Non-Native Speaker Teachers in TESOL. *ELTED*, vol. 11, p. 1-8, 2008.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Toronto: MultiLingual Matters, 1997.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practices: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- \_\_\_\_\_. In search of a new Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, Alexandria, VA, vol. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. To borrow or not to borrow: The use of English loanwords as slang on websites in Brazilian Portuguese. *English Today*, Cambridge, vol. 26, n. 4, p. 5-12, 2010.
- \_\_\_\_\_. Nonnative English speaking teachers in the United States: Issues of identity. *Language and Education*, vol. 25, n. 5, p. 419-432, 2011.
- \_\_\_\_\_. Conceptualizations of English in the discourses of Brazilian language teachers: Issues of mobility, empowerment and international ownership. *English Today*, Cambridge, First View, p. 1-7, 2017.
- DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; SANFELICI, A. Addressing Culture from an EIL Perspective in a Teacher Education Course in Brazil. In: MATSUDA, A. (Ed.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: MultiLingual Matters, 2017. p. 149-158.
- FRIEDRICH, P. English in Brazil: Functions and attitudes. *World Englishes*, vol. 19, n. 2, p. 215-223, 2000.
- \_\_\_\_\_. English in advertising and brand naming: Sociolinguistic considerations and the case of Brazil. *English Today*, vol. 18, n. 3, p. 21-28, 2002.

23 Jordão (2004, 2006)

24 Hall (2003); Gimenez (2001); Kramsch (1998)

25 Byram (1997); Diniz de Figueiredo & Sanfelici (2017); Kramsch (1993)

- FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: A conceptual and terminological discussion of English as a Língua franca. *International MultiLíngual Research Journal* vol. 4, p. 20-30, 2010.
- GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: Espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114
- HALL, S. A identidade cultural nap ós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GRADDOL, D. The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. The British Council, 2000.
- JENKINS, J. The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. Repositioning English and multiLíngualism in English as a Língua franca. *Englishes in Practice*, vol. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a Língua franca. *Language Teaching*, vol. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.
- JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004. Coimbra. Anais... Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-12.
- \_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras: De código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Ed.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
- \_\_\_\_\_. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- KACHRU, B. World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, vol. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MATSUDA, A. The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, vol. 22, n. 4, p. 483-496, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: MultiLíngual Matters, 2012.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: MultiLíngual Matters, 2017.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Políticas e ações institucionais para a mobilidade acadêmica. II Encontro do centro de línguas da FFLCH/USP. São Paulo: USP, 2016. (Comunicação oral)

- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman, 1994.
- RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer, 2005. p. 283-303.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Língua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SHARIFIAN, F. Cultural conceptualizations in English as an international language. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *English as an international language: perspectives and pedagogical issues*. Bristol: MultiLíngual Matters, 2009. p. 242-253.
- WIDDOWSON, H. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.