

Ana Antônia de Assis-Peterson

anaassis@terra.com.br

Maria Inês Pagliarini Cox

minescox@hotmail.com

## Standard English & World English: entre o siso e o riso

### Standard English & World English: between Karl and Groucho

**RESUMO** - O uso do inglês gramaticalmente incorreto por falantes estrangeiros, em sala de aula ou fora dela, é comumente visto como reprovável. Muitos professores de inglês têm no falante americano ou britânico culto o modelo a que seus alunos devem aspirar. A crença na propriedade gramatical pode se manifestar de diferentes modos na sociedade, e equívocos no uso do inglês padrão podem desencadear escárnio público ou serem vistos como índice de baixa escolaridade. Analisando um evento de fala recente no Brasil – uma entrevista midiática pelo técnico Joel Santana na qual suas respostas em “portinglês” a um jornalista estrangeiro se tornaram alvo de derrisão –, nosso artigo indaga se o “inglês padrão” é, de fato, o melhor modelo a ser perseguido em sala da aula. Inicialmente, examinamos as limitações da tese do imperialismo para explicar a ubiquidade da língua inglesa; então passamos para as teses da mundialização e glocalização. Argumentamos que o uso criativo do inglês (ou impróprio, na opinião de seus críticos) por Joel Santana é um caso de “glocalidade”. Finalmente, concluímos sugerindo que padrões menos rígidos de aprendizagem de língua poderiam evitar sufocar as capacidades dos alunos, e deixá-las florescer em um ambiente a que possam se relacionar.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de inglês, Standard English e World English, repertórios superdiversos.

**ABSTRACT** - The use of grammatically incorrect English by foreign speakers, either in the classroom or out of it, is often seen as reproachable. Most teachers of English have the American or British speaker as the model to which their students should aspire. This belief in grammatical propriety can manifest itself in many ways throughout society, and mistakes in the use of Standard English can often trigger public mockery, or else be taken as a sign of a person's poor education. By analyzing a recent speech event in Brazil – a media interview by soccer coach Joel Santana in which his “Portenglish” answers to a foreign journalist became the target of public derision – our article questions whether Standard English is indeed the best model to apply in the classroom. The article begins by examining the limitations of the thesis of imperialism to explain the ubiquity of the English language today; then we go on to apply the theses of Worldliness and Glocalization to our case study. We argue that Santana's creative (or improper, in his critics' opinion) use of English is a case of “Glocality”. Finally, we conclude by suggesting that less rigid standards of language learning would avoid stifling students' learning capacities, and let them flourish in an environment to which they can relate.

**Key words:** Teaching and learning of English, Standard English and World English, superdiverse repertoires.

### Introdução

Neste estudo<sup>1</sup> refletimos sobre um evento de fala que ganhou a notoriedade de um acontecimento discursivo na mídia, rendendo, por várias semanas, muitos comentários nas redes sociais e argumentos para charges, programas de humor e até mesmo para a publicidade. Trata-se da célebre entrevista concedida a um repórter de televisão pelo brasileiro Joel Santana, como técnico de futebol da seleção da África do Sul, comentando o desempenho de seu time na partida contra o Iraque pela Copa das Confederações em 2009. A língua usada para se expressar nessa ocasião foi uma espécie de “portinglês” que se tornou alvo

de muitos comentários na mídia, uns poucos favoráveis e muitos outros críticos e derrisórios. As reações de escárnio fazem aflorar o purismo linguístico, que ressurgiu triunfante toda vez que a praça pública é instada a comentar práticas linguísticas transformadas, por uma razão ou outra, em pauta midiática. Considerando esse evento, discutimos a impropriedade da tese do imperialismo para explicar a ubiquidade do inglês no mundo contemporâneo e examinamos a pertinência das teses da mundialização e glocalização para a leitura desse fenômeno.

A tese do imperialismo parte do princípio de que há nações centrais, dominantes, e nações periféricas, essas últimas submetidas aos interesses da(s) primeira(s). Nessa

<sup>1</sup> Agradecemos aos pareceristas que leram o artigo e cujas sugestões contribuíram para enriquecê-lo. As opiniões expressas aqui, no entanto, são das autoras.

perspectiva, o inglês se impõe “de fora”. Se um dia essa tese se mostrou adequada para explicar a difusão do inglês, nos tempos da globalização e da modernidade-mundo, ela se fragiliza, pois as nações deixam de ser unidades autônomas, fazendo pouco sentido opor o interno e o externo, o autóctone e o estrangeiro, bem como afirmar que o inglês é uma língua internacional, pois isso significaria “considerá-lo na sua integridade própria, circulando entre as nações” (Ortiz, 2006, p. 26).

Nessa conjuntura, é mais fecunda a idéia de que o inglês é uma língua mundial (Ortiz, 2006), ou seja, uma língua do mundo (Rajagopalan, 2008), enfim, “um idioma que atravessa os distintos lugares do planeta” (Ortiz, p. 26), desterritorializado de sua origem anglo-saxônica. Ao se desenraizar, reterritorializa-se no espaço da modernidade-mundo, instituindo-se como bem simbólico a ser apropriado, manipulado, deformado pelos falantes dos quatro cantos do planeta. O inglês da modernidade-mundo é um espectro “glocal”, no sentido de que é, a um só tempo, global e local.

Destarte, tomando o inglês usado por Joel como um caso exemplar de glocalidade, interessa-nos refletir sobre a sua repercussão na mídia, focalizando os discursos acerca de língua atualizados pelos enunciadores que o comentam na *Internet* e, sagazmente, o exploram na publicidade ou em programas de humor. Interessa-nos ainda refletir sobre as lições que esse episódio ordinário nos tempos da modernidade tardia pode ensinar sobre a aprendizagem de línguas no mundo superdiverso (Blommaert e Backus, 2012) ou no cenário multilíngue urbano híbrido (Pennycook, 2010).

O texto está organizado em três partes. Na primeira, revisitamos as noções de imperialismo, globalização, mundialização, glocalização e *World English* (inglês do mundo), já exploradas em trabalhos anteriores (Assis-Peterson, 2006, 2008; Assis-Peterson e Cox, 2007; Cox e Assis-Peterson, 2006, 2008a, 2008b; Cox, 2010). Na segunda, exploramos o episódio Joel Santana como um caso de glocalidade e apresentamos um conjunto de enunciados, minimamente categorizados, sobre as leituras motivadas por tal acontecimento discursivo na esfera da mídia. E, na terceira, refletimos sobre possíveis decorrências para a compreensão do que seja aprender língua na contemporaneidade.

O leitor não encontrará aqui um artigo nos moldes estritamente convencionais, descrevendo dados e demonstrando e/ou relatando resultados de investigação científica.

Nosso objeto de estudo foi recortado de um arquivo de textos que circularam na mídia: a entrevista primeira de Joel Santana, comentários dos internautas sobre ela, uma charge e uma propaganda de televisão, geradas a partir da comoção em torno deste acontecimento discursivo. Formalmente, o texto se reveste de um tom ensaístico, opinativo, talvez incomum em artigos acadêmicos. Não é um exemplar de um gênero puro. É um híbrido entre o ensaio e o artigo científico clássico.

## O inglês e o inglês do mundo: vozes da academia<sup>2</sup>

Não são poucos os estudos que lêem a onipresença do inglês no mundo como um feito do imperialismo americano, como obra diabólica dos Estados Unidos que não encontraria limites para exercer seu poder econômico, bélico, político e cultural sobre o conjunto das nações. Usando menos a força bruta e mais o poder simbólico como estratégia de dominação, o imperialismo entronou novos deuses, “prometeus” da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra com a ambição do progresso.

Phillipson (1992) é referência obrigatória entre aqueles que interpretam a difusão do inglês no mundo pela via do imperialismo. De modo contundente nomeou sua obra como *Linguistic Imperialism*, denunciando a dominação do inglês pela constituição e contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais sobre outras línguas. Discute a tese de que a hegemonia do inglês, solidamente enraizada no período colonial, tem sido promovida e sustentada por estruturas materiais ou institucionais (agências britânica e norte-americana) e argumentos ideológicos relacionados ao ensino da língua no mundo para promover interesses capitalistas. No universo semântico dessa tese, a difusão do inglês no mundo, tido como língua “natural”, “neutra” e “benéfica”, constitui uma ameaça à vida de outras línguas e ao multilinguismo, perigo iminente que só pode ser enfrentado por meio de políticas linguísticas que promovam as línguas minoritizadas na conjuntura da globalização.

Pennycook (1994), por sua vez, busca desconstruir o discurso que significa a mundialidade do inglês como natural, neutra e benéfica. Salienta que, sob o manto da naturalidade (resultado inevitável das relações de força

<sup>2</sup> Embora este texto assinale um movimento de afastamento do discurso/paradigma do falante nativo, ainda hegemônico no campo do ensino de línguas, é inevitável recorrermos, consciente ou inconscientemente, a termos (língua nativa/não nativa, língua materna, multilinguismo, proficiência, habilidades, capacidades, etc.) que pertencem à sua bacia semântica, para fazermos um contraponto com os termos do discurso a que nos filiamos (subjetividade, identidades móveis, alteridade linguística, polilinguismo, etc.). Como vivemos num período de embate aberto entre discursos que enunciam sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, a heterogeneidade constitutiva, que “amarra em uma relação inextricável o Mesmo do discurso e seu Outro” (Maingueneau, 2005, p. 33), patenteia-se não apenas sob a forma do não-dito que age pelo avesso do enunciado, levando ao ato falho e à contradição, mas também sob a forma explícita por meio das citações, alusões, modalizações autonômicas e formas variadas de negação polifônica.

na conjuntura global), neutralidade (desenraizamento do contexto de origem e transformação da língua em um meio de comunicação universal) e benefício (condição para o diálogo, a cooperação e a equidade entre os povos), agem, efetivamente, interesses colonialistas e neo-colonialistas de instituições britânicas e norte-americanas. Quer dizer, a retórica de uma universalização benfazeja velaria interesses nada universais e nada amistosos. Ademais, a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia, etc. “É nesse sentido que o mundo é inglês” (Pennycook, 1995, p. 52).

Além de Phillipson e Pennycook, uma legião de pesquisadores das ciências humanas e sociais vê a globalização como um processo de americanização, embora nem sempre pelo viés do imperialismo. Canclini (1999, p. 16), por exemplo, vê a globalização cultural como sendo protagonizada pela cultura norte-americana, ainda que não seja mais governada por ela. Segundo Alvi (1996), a globalização nada mais é do que o triunfo da economia – liberalismo e capitalismo – em sua versão americana; para ele, se o século XVI foi ibérico, o século XX é americano. Kubota (2001), refletindo sobre o impacto da globalização no ensino de língua no Japão, de igual modo afirma que naquele país a americanização produziu o discurso da internacionalização (*kokusaika*), que, na década de 1990, começou a ser substituído pelo discurso da globalização. Isso não é novidade para nós brasileiros que acompanhamos a agonia de morte do francês e a luta do espanhol para conquistar algum lote no espaço dominado pelo inglês. Também Ritzer (1996, *in* Block, 2001), satiricamente, designou o protagonismo americano no mundo pela metáfora da “McDonaldização”. Analogamente, criou o termo “McComunicação” para se referir à tendência de super-racionalizar e commodificar o ensino de inglês como língua estrangeira.

Além desses autores, muitos outros articulam, explícita ou implicitamente, o fenômeno da globalização econômica, cultural e linguística ao império do Tio Sam, assumindo uma posição francamente anti-imperialista. Contudo, retomamos Ortiz (2006), um crítico contumaz da inoperância das leituras anti-imperialistas na contemporaneidade. Antes de expormos a posição de Ortiz, relembramos a sua distinção conceitual entre “globalização” e “mundialização”, uma vez que o que se passa com o inglês atualmente é, a seu ver, um fenômeno de mundialização. Ele reserva o termo globalização para designar processos econômicos e tecnológicos que ocorrem em escala planetária. “Há apenas uma economia global, o capitalismo, e um único sistema técnico (computador, Internet, satélites etc.)”, diz o autor (p. 39). Para ele, o termo global encerra os sentidos de homogeneidade e unicidade, o que o torna inadequado para designar o que ocorre na esfera da cultura.

Assim, julga mais apropriado falar em mundialização da cultura, noção menos comprometida com a idéia de uma força homogeneizante arrasadora que se sobreporia à diversidade cultural. A mundialização, por um lado, articula-se “às transformações econômicas e tecnológicas da globalização”, mas, por outro, “é o espaço de diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflituosas de entendimento convivem” (Ortiz, 2006, p. 39 e 40).

Partindo dessa distinção, Ortiz opta por dizer que o inglês é uma língua “mundial” e não “global”. “Sua mundialidade se dá no interior de um universo transglóssico habitado por outros idiomas” (p. 40). Discorda igualmente da designação “inglês internacional”, uma vez que o termo “internacional” pressupõe o funcionamento independente dos Estados-nação, o que não corresponde ao real da globalização. “Dizer que o inglês é uma língua inter-nacional significa considerá-lo na sua integridade, circulando entre as nações” (p. 26).

Vincular diretamente a hegemonia do inglês em relação às demais línguas faladas na contemporaneidade à condição de potência econômica dos Estados Unidos é uma explicação anacrônica que se recusa a ver o que se passa, nos tempos da globalização, com os Estados-nação, considerados em sua suposta autonomia política, cultural, linguística, etc. A idéia de que os EUA é o centro de um poder, repartido proporcionalmente com as demais potências industrializadas, mas sempre imposto aos países economicamente periféricos, não leva em conta que “as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo” (p. 26). A noção de fluxo desautoriza polarizações xenófobas, tão caras aos intelectuais da esquerda, como estrangeiro/nacional, interno/externo, centro/periferia, independente/dependente, dominante/dominado, etc. Os imperialismos se desequilibraram e agonizam diante da nova ordem mundial, mas essa é uma mudança difícil de ser admitida, digerida, principalmente por quem está perdendo o *status* de império.

Mundializado, o inglês se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações engendradas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo. Ao se tornar mundial, a língua inglesa

[...] libera-se de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente “deformado” pelos falantes de uma mesma galáxia. Na situação de globalização, desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo, no entanto, como a existência de um padrão linguístico é uma quimera ideológica, qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, “deturpá-lo”. A diversidade dos sotaques é o preço pago por sua hiper-centralidade” (Ortiz, 2006, p. 29).

À posição de Ortiz, pode-se juntar aquela de Rajagopalan (2008, p. 03) acerca do que ele vem denominando

de “inglês do mundo” (*World English*), “cuja principal característica é não ter donos, não ter os famigerados ‘falantes nativos’. Ele pertence a todos aqueles que o usam para alguma finalidade em seu dia-a-dia”. É o desejo ou a necessidade de comunicação que o modela. Conforme Rajagopalan (2009),

Se alguém quiser ver por conta própria o *World English* em funcionamento, basta despende um pouco de seu tempo num grande aeroporto internacional como o Heathrow em Londres ou o Sheremetyevo 2 em Moscou. Pessoas de diferentes nacionalidades e etnias interagem com a ajuda de uma língua que soa muito semelhante ao inglês, mas que é algo diferente. É o *World English*. Sem dúvida, muitos o ridicularizam com desdém. ‘Ele acontece durante todo o tempo’, diz uma reportagem publicada no jornal *International Herald Tribune* no dia 22 de abril de 2005, ‘durante a espera num aeroporto, o homem da esquerda, provavelmente um coreano, começa a conversar com o homem do lado oposto, que parece ser um colombiano, e logo se nota que estão conversando numa língua que parece inglês. Mas um falante nativo de inglês sentado entre eles não é capaz de entender uma palavra. Isso é precisamente o *World English*, uma nova língua, ou, no mínimo, um fenômeno linguístico em que ninguém tem *status* privilegiado. Ele pertence a quem o fala, qualquer que seja a forma como o fala. Somente os mais incorrigíveis puristas em assuntos linguísticos torcerão o nariz para ele ou, como é mais frequentemente o caso, farão o papel de avestruz diante de sua presença crescente no mundo todo’<sup>3</sup>. (Rajagopalan, 2009, p. 193).

Ninguém duvida que o inglês do mundo tem como ancestral distante o *British English*, levado para a América pelos colonizadores ingleses, assim como ninguém duvida que o que preparou o terreno para o seu devir como língua da comunicação entre falantes de diferentes línguas foi o *American English*, desejado e estudado por todos aqueles seduzidos pelo poder político, militar, científico, tecnológico, econômico e cultural dos EUA. A hegemonia americana difundiu, sim, o inglês pelo mundo, mas a globalização fez dele uma língua mundial, uma língua cada vez mais estrangeira para falantes de inglês e cada vez mais familiar para não falantes de inglês. Quem poderia pensar/esperar que uma conversa entabulada em uma língua que parece inglês, entre um coreano e um colombiano, pudesse soar incompreensível a um americano, britânico ou australiano, como informa a reportagem publicada no *Jornal International Herald Tribune*? Efetivamente, no inglês do mundo ninguém tem o *status* privilegiado de ‘falante nativo’.

Consoante Rajagopalan (2009), o inglês do mundo é uma língua fluida, certamente retrátil a padronizações ou

sistematizações gramaticais que possam valer como leis pré-fixadas para regular seu uso. Ele é sempre inquieto e plurivocal, só existe enquanto está sendo enunciado por um falante não nativo em interação com outros falantes não nativos ou nativos, em um fluxo comunicativo antropofágico que, a despeito de ingurgitar um inglês castiço ou padrão, regurgita uma mistura mal digerida de resíduos linguísticos. Essa mistura heterogênea causa náusea aos puristas britanófilos ou americanófilos que se sentem impelidos a descontaminar o inglês da presença nefasta da língua outra, restituindo-lhe a autenticidade.

A propósito da manipulação e deturpação do inglês, afirma Vasantkumar (1992, in Canevacci, 1996, p. 21) que “o processo de globalização não é simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza”. Quem suspeitar da pertinência dessa afirmação, basta prestar atenção no inglês que circula estampado nas camisetas, nos outdoors, nos nomes de estabelecimentos e produtos diversos, na boca dos DJs e intérpretes musicais etc., em qualquer cidade do mundo, para mudar de opinião. Não existe ortodoxia ou purismo linguístico que dê conta de resguardar o inglês autêntico de contaminações por outras línguas. Certamente, o atravessamento do inglês pelas línguas outras daqueles que recorrem a ele, como língua compartilhada, se repete em todo mundo nos tempos da *globalization* ou da *gurôbarizêshon*, para homenagear a toada japonesa, mencionada por Kubota (2001).

Podemos ver aí o movimento de uma dialética sincrética em que o inglês não se apossa e nem mata a outra língua, ou vice e versa, mas mantém a plurivocalidade. Como afirma Canevacci (1996, p. 21-25), “o sincretismo é glocal. É um território marcado pelas travessias entre correntes opostas e frequentemente mescladas, com diversas temperaturas, salinidades, cores e sabores”. A palavra glocal, resultante da mistura entre global e local, foi cunhada para captar a complexidade dos processos atuais de mutação cultural como algo que não pode ser reduzido à homologação globalizante. “O sincretismo é o resultado de um contato intercultural e interlinguístico, por isso é ubíquo, pidgin, crioulo: é um contágio, um vírus”. Rajagopalan, (2010) a esse respeito evoca as palavras do jornalista indiano Khushwant Singh:

Sou inteiramente a favor de transformar o inglês numa língua indiana em nossos termos. Maltrate-o, faça mau uso dele,

<sup>3</sup> No original: If anyone wants to see for themselves World English at work, they should take some time off their busy schedule to watch what goes on at a busy international airport like London’s Heathrow or Sheremetyevo 2 international airport in Moscow. People from different nationalities and ethnicities interact with one another with the help of a language that sounds very much like English but it is anything but [English]. It is the World English. No doubt, there are many who ridicule it with a dismissive shrug. “It happens all the time,” says a report published in the *International Herald Tribune* on April 22, 2005, “during an airport delay the man to the left, a Korean perhaps, starts talking to the man opposite, who might be Colombian, and soon they are chatting away in what seems to be English. But the English native speaker sitting between them cannot understand a word.” Yes, that’s precisely it. World English is a new language, or rather a linguistic phenomenon, where no one has any privileged status. It belongs to everyone who speaks it in whatever way, shape or form. Only the most incorrigible purists in matters linguistic will cock a snook at it or, as is more commonly the case, play the ostrich before its growing presence worldwide. (Rajagopalan, 2009, p. 193).



mutile-o, mas faça dele seu próprio *bhasha*. Os ingleses podem não o reconhecer como sua língua; eles podem cozinhar no seu próprio caldo. Não é sua *baap ki jaidaad* – propriedade ancestral<sup>4</sup>. (Singh, 2001, p. 13, in Rajagopalan, 2010).

Segundo Pennycook (2010), precisamos articular um novo sentido de história e espaço, evitando narrativas de expansão, transição, desenvolvimento e origens e valorizando histórias múltiplas, heterogêneas e simultâneas que a narrativa histórica dominante negligencia. Se questionarmos a linearidade central às narrativas modernistas sobre a expansão do inglês no mundo, podemos ver que os ingleses globais não se remetem a uma única origem, mas a múltiplas origens, co-atuais e globais. Se começarmos a ver os ingleses globais em termos de práticas locais de linguagem, nosso foco se afastará da entidade linguística chamada “inglês” (com suas variantes periféricas), se afastará dos modelos monocêntricos e pluricêntricos. Nossa atenção se voltará para o fazer local com o inglês. Ao invés de tentarmos separar o local do global – a separação constante entre formas metropolitanas e periféricas – precisamos considerar o que os falantes fazem com o inglês, como eles entendem a relação do inglês com sua própria condição e que novos sentidos são gerados pelo seu uso. Os ingleses globais são o que são não porque o inglês se espalhou e se adaptou aos seus ambientes, mas porque práticas locais foram relocadas em inglês.

Para Pennycook (2010), velhas categorias linguísticas, como variedades, alternância de código, bilinguismo, língua materna, multilinguismo, empréstimo etc., bem como identidades alinhadas à língua, ao local e à etnicidade não funcionam mais. Elas foram desenvolvidas em um contexto histórico muito diferente do atual e não se aplicam às formas do multilinguismo urbano híbrido de que o inglês participa. Atualmente, não é possível considerar o inglês ou qualquer outra língua como entidade discreta que é descrita em termos de centro e variações. As realidades mutáveis da vida urbana, com mobilidade intensa, populações em deslocamento, convulsão social de toda ordem, acesso crescente a mídias diversas e engajamento com novas formas de cultura popular, levaram a misturas novas de línguas.

Segundo Pennycook (2010), os mundos linguísticos e culturais mutáveis e variáveis desafiam aquilo que concebemos como cultura, etnicidade e língua. O linguista recorre a Maher (2005) para evocar o exemplo do Japão, onde alunos estão rejeitando afirmações de identidade

cultural étnica e, ao contrário, estão brincando com a noção de *metroeticidade*. Nos termos de Maher (2005, p. 83), citado por Pennycook (2010),

Essencialismo cultural e ortodoxia étnica estão *out*. No Japão, metroeticidade é que é *in*. Normas bacanas” (p.83). Metroeticidade, explica, é “uma reconstrução de etnicidade: uma etnicidade de rua hibridizada, empregada por pessoas com *background* étnico ou dominante que são orientadas para a hibrididade cultural, a tolerância cultural/étnica e um estilo de vida multicultural nas amizades, música, artes, comida e vestuário” (p. 83). Pessoas de diferentes *backgrounds* agora “brincam com etnicidade (não necessariamente as delas) para efeito estético. A metroeticidade é cética em relação à etnicidade heróica e entediada com sentimentalismos sobre língua étnica<sup>5</sup>. (Maher, 2005, p.83, in Pennycook, 2010, p. 84-85).

Pennycook (2010), em analogia ao termo metroeticidade de Maher, ensaia o termo metrolinguismo como produto da interação urbana moderna. Assim, metrolinguismo descreve os modos pelos quais pessoas de *backgrounds* diferentes e misturados usam, brincam com e negociam identidades por meio da língua, sem, contudo, reafirmar o vínculo entre língua, cultura, etnicidade, nacionalidade e geografia, mas procurando explorar as contingências dessas categorias. Seu foco não é mais nos sistemas da língua, mas nas línguas emergentes dos contextos de interação. Na medida em que aprendizes de línguas andam pelo mundo em busca de inglês ou de outras línguas desejáveis, ou estando em casa, conectados por meio de telas, celulares e fones de ouvido, sejam mobilizados por novas opções identitárias. Nesses fluxos transculturais, a mistura é a norma. Línguas, culturas e identidades se misturam.

Pennycook (2010) retoma a discussão de Canagarajah (2007) acerca da distinção entre inglês como língua franca (ILF) e língua franca inglês (LFI): a primeira pressupõe a existência de uma língua pré-dada que é usada por falantes de línguas diferentes; a segunda postula que a língua (LFI) emerge de seu contexto de uso. A LFI não existiria como um sistema *a priori*. Desse ponto de vista, não faz sentido recorrer a forma, gramática ou habilidade linguística fora do domínio da prática. LFI (ou qualquer outra língua) precisa ser situada na prática local para ter sentido. As práticas não são o produto da mente do falante, mas constituem um processo social constantemente reconstruído, sensível a fatores culturais, políticos, históricos, ideológicos e discursivos que permeiam as interações locais. O autor avalia o pensamento de Canagarajah como

<sup>4</sup> No original: I am entirely in favor of making English an Indian language on our terms. Maul it, misuse it, mangle it out of shape but make it our own *bhasha*. The English may not recognise it as their language; they can stew in their own juice. It is not their *baap ki jaidaad* — ancestral property. (Singh, 2001, p. 13).

<sup>5</sup> No original: “Cultural essentialism and ethnic orthodoxy are out. In Japan, metroethnicity is in. Cool rules” (p. 83). Metroethnicity, he explains, is “a reconstruction of ethnicity: a hybridised ‘street’ ethnicity deployed by a cross-section of people with ethnic or mainstream backgrounds who are oriented towards cultural hybridity, cultural/ethnic tolerance and a multicultural life-style in friendships, music, the arts, eating and dress” (p. 83). People of different backgrounds now “play with ethnicity (not necessarily their own) for aesthetic effect. Metroethnicity is skeptical of heroic ethnicity and bored with sentimentalism about ethnic language” (Maher, 2005, p.83, in Pennycook, 2010, p. 84-85).

coerente com o seu argumento sobre a necessidade de escapar da predefinição do usuário da língua por locação geográfica ou variedade e sobre a necessidade de afirmar o trabalho com língua como uma prática local. Adotando-se um modelo translíngua para olhar o uso do inglês, a relação a ser entendida envolve recursos interlinguais (a que recursos linguísticos as pessoas recorrem), relações colínguas (quem diz o que para quem e onde) e implicações ideolinguais (o que se ganha de tal ou qual uso da língua, com que investimentos, ideologias, discursos e crenças) (Pennycook, 2010).

É, pois, na companhia de autores como Ortiz, Pennycook, Rajagopalan e Canagarajah, que nos propomos a ler “o episódio Joel Santana”.

### O inglês de Joel Santana: a voz do técnico e da praça pública

Começamos relembando o trecho da entrevista concedida por Joel Santana na condição de técnico da seleção da África do Sul, país que sediaria a Copa de 2010. A famigerada entrevista ocorreu em 2009, por ocasião do Torneio das Confederações, no fim do jogo entre a seleção da África do Sul e a do Iraque. Ainda no gramado, Joel, interpelado por um repórter, comentou em inglês o desempenho dos jogadores e o resultado desfavorável à sua seleção. Transcrevemos<sup>6</sup> a seguir o trecho da entrevista de maior repercussão, divulgado e comentado no *You Tube*:

Joel – My *equipe* play [prey] very nice the first [di farest] time, é é Iraque and (andeee, andeee) the South Africa play the same [Saude Africa prey semen], but the second [de segond] time I have control [contról]of the match, control the match[contról de meti] my [bay] *equipe* playing [preying] the [de] left, the [de] right, in the middle [de midiu] have one best [bestsy] opportunity for score, Iraque mark the middle [de midiu] from behind and after then [dem] in the second [de segond] time I make two changes: one player [preyer] experient (trecho incompreensível) and another player [anoder preyer] *que* have é é experience *que* play, play [prey, prey] very good Steven Peenaar but I don't made the goal!<sup>7</sup>

Evidentemente o inglês usado por Joel guarda pouca semelhança com o padrão britânico ou americano que os cursos de idioma, dependendo dessa ou daquela origem, agregam à mercadoria que vendem. Há algum tempo, um *outdoor* da Cultura Inglesa assim anunciava a sua mercadoria: “Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar”, realçando a pureza da língua ensinada pela escola que sempre se identificou como instituição detentora da língua original. Propositamente começamos nossa discussão evocando os cursos livres de idioma porque eles, sem sombra de dúvida, constituem a referência, o modelo, para o ensino-aprendizagem de inglês

no Brasil no contexto de ensino regular, em nível básico (fundamental e médio) e universitário (cursos de Letras). E muitos dos comentários dos internautas a propósito do inglês de Joel que circularam na *web* sedimentam-se nessa bacia semântica irrigada pelo purismo linguístico que banha o ensino de língua estrangeira, bem como o de língua materna.

Não faremos aqui uma análise exaustiva do que, no inglês falado por Joel, macula, suja, contamina o *Standard English*, mas pinçaremos alguns aspectos que vemos como exemplares da glocalidade do inglês do mundo, que, nessa era da história ocidental, apresenta-se já quase completamente desenraizado de suas origens.

O trecho anteriormente transcrito exhibe, abundantemente, traços de hibridação linguística em diversos níveis: discursivo, morfossintático, semântico-lexical, fonético-fonológico e prosódico. No nível discursivo, podemos observar, entre outros traços, a emergência do signo português “é, ê”, no momento em que o falante vacila, hesita, na tessitura do enunciado. No nível morfossintático, além de a estrutura dos períodos se decalcar na sintaxe portuguesa, notamos também a não-flexão do verbo na terceira pessoa do singular (“My *equipe* *play*”; “another player *que* *have é é* experience *que* *play, play*”; “Iraque *mark*”), justamente a única forma variável no paradigma do presente do indicativo no inglês, mas não marcada formalmente para número e pessoa no português. No nível semântico-lexical, destacamos principalmente o recurso a palavras do português para preencher o lugar de um termo que falta ao enunciador: por exemplo, no lugar de “team”, Joel usa “*equipe*”; no lugar do pronome relativo “who” usa “*que*”. Vezes há em que no lugar do termo inglês emerge uma criação neológica que não corresponde nem ao inglês e nem ao português, como é o caso de “*midiu*”, ao invés de “*middle*” ou “*meio*”. No nível fonético-fonológico, destacamos a pronúncia da consoante fricativa interdental do inglês “*th*” como a oclusiva dental do português “*d*”, bem como o desenvolvimento de uma vogal anterior “*e*” após a consoante oclusiva em final de palavra, que leva uma palavra como “*South*” a ser pronunciada como “*saude*”, em uma espécie de tradução do outro (um som e uma estrutura silábica estrangeiros ao português) para o mesmo (um som e uma estrutura silábica familiares ao português). Também nos chama a atenção o cruzamento entre as formas “*second*” do inglês e “*segundo*” do português que resultou na forma híbrida “*segond*”. Em relação à prosódia, destacamos a pronúncia de “*control*”, [cóntról] no inglês, como [contról] seguindo o padrão de tonicidade do português, língua em que as palavras terminadas em “*l*” são, normalmente, oxítonas (anel, papel, canal, funil, etc); tanto é que, na escrita, as paroxítonas terminadas

<sup>6</sup> Optamos pela transcrição grafemática, para garantir a inteligibilidade a leitores não iniciados na prática da transcrição fonética.

<sup>7</sup> Este trecho da entrevista está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=iewQ45wJ7JA>. Acesso em 12/07/2008.

em “l” (difícil, amável, nível, etc) devem ser acentuadas graficamente por fugirem ao padrão acentual.

Contudo, o fenômeno mais saliente aos nossos ouvidos é certamente o rotacismo. Joel sistematicamente troca o [l] pelo [r] no encontro consonantal tautossilábico da palavra “play” e seus derivados “playing” e “player” [prey, preying, preyer], tingindo os signos do inglês com as cores da fala caipira, da fala de pessoas pouco ou não-escolarizadas, da fala de pessoas com forte ascendência rural. A pronúncia de Joel faz correr juntas, em um mesmo fluxo, a língua tida como mundial, urbana, metropolitana, legítima e a língua local, rural, rurbarana (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 44), ilegítima e periférica. O rotacismo inclui-se entre os marcadores linguísticos que distinguem usuários das normas de prestígio de usuários das normas estigmatizadas, ou seja, falantes de diferentes normas, segundo a pertença social. A nosso ver, não existe exemplo mais contundente para ilustrar a dimensão glocal do inglês do mundo do que esse. Deglutido por Joel Santana, o inglês mundial se caipiriza, se plebeiza e, como tal, se torna alvo do mesmo riso derrisório que habitualmente é dirigido aos falantes de variedades estigmatizadas de português, pela inevitável associação com ignorância, baixa escolaridade, iletramento e ruralidade. Há uma fartura de comentários<sup>8</sup>, coletados no You Tube, que glosam a avaliação negativa, mais precisamente, o riso escarnecedor do rotacismo. Dentre as gargalhadas onomatopaicas dos internautas, ridicularizando o inglês de Joel, selecionamos as seguintes: “*Seu Creysson-sson-sson... ralarara, curso de ingles Tabajara*”; “*Bonito inglês! Vêri Gude!...kakakakakaka*”; “*Q pray Q pray, Q have, vêri gud...HAHAHAHAHA*”; “*ui have gudi preyers KKKKKKKKKKKK, ave maria vai se burro assim lá na china, se n sabe n fala ora bolas!*”; “*pray same, kkkkkkkk, rachei de rir*” etc.

A exemplo de tais comentários, outros, igualmente nutridos pelo purismo linguístico, carregam nas tintas da crítica ao inglês de Joel, sem o menor recato na escolha das palavras para (des)qualificá-lo: “*S.O.S Meu Ovido está Sangrando*”; “*Que ridículo!!!! Inglês de prostituta mexicana de fronteira!!!*”; “*Igual a Lula escrevendo em Português!*”; “*Putá que pariu, pra ouvir algo assim de novo só se encontrar o Seu Jorge na balada, bêbado e com um pato na boca*”, etc. Em muitos enunciados, a moral purista se disfarça em ironia, quer dizer, os comentadores parecem elogiar o inglês de Joel, mas, efetivamente, zombam dele: “*Caramba... Que inglês perfeito!!!! Preciso voltar a estudar!! kkkkkkk*”; “*Joel Santana, técnico da África do Sul, esbanjando desenvoltura, correção e um vasto vocabulário com seu inglês indefectível!*”, etc. Contudo, em outros comentários, a moral purista é enunciada com um ethos sisudo, no tom de uma lição de moral dita pela voz da razão a desaprovar a fala pública de alguém

que não sabe falar corretamente: “*Ele tem a obrigação de falar CORRETAMENTE o idioma do país onde ele está vivendo. Quem quer se dar bem na vida, hoje, tem que saber falar CORRETAMENTE o inglês e o espanhol*”; “*O inglês do Joel é difícil pra um brasileiro que também tem sotaque, imagine a um nativo*”; “*Entendo a coragem mas ele ainda não tá pronto pra dar entrevista. Eu falo as 2 línguas fluentes e posso dizer que não entendi uma palavra do que ele falou no inglês dele. Sorry*”, etc. Porém, nem tudo é crítica, derrisão ou troça na ordem dos comentários. Há quem veja Joel como um exemplo de coragem por expor-se publicamente mesmo não manejan-do bem o inglês: “*Vão se fude, o bicho é foda. Quería ve se vcs teriam a coragem que ele tem de tá ali falando*”; “*Sou professor de inglês e também acho que ele deve ter se esforçado pra caramba pra falar pelo menos algo na área dele. Já vi muitos outros alunos que passam anos em cursos e não conseguem nem ter a coragem de se expor dessa forma. Way to go Joel!!!!*”, etc. Muitos comentários desaprovam a mentalidade de colonizado dos brasileiros que os leva a fazer rapapé e a bajular estrangeiros que vêm ao país e falam o português com sotaque. Para ser coerente, quem assim age não deveria zoar do sotaque de Joel: “*Isso aí papai Joel o povo brasileiro é muito bobo e bom p criticar os erros dos outros. O gringo vem aqui e fala: ‘eu cantar’, ‘meu cabeça’ e os bocós babam...*”; “*Nego fica chamando o cara de ridículo pq ele é brasileiro, essas m... que vem de fora chega aki falam MINHA IRMAO, MULHER BRASILEIRA É BONITO, e vcs batem palmas, acham lindo... HIPOCRITAS... Joel, vc é o cara e a hora que vc quiser pode voltar pro Mengão pra falar o bom e velho futebolês que vc sabe*”; “*Pega aí qualquer diretor de multinacional que vai trabalhar no Brasil... O cara vai demorar pra embromar algo em português tbem! E msm assim todos vão puxar o saco...; Vai em frente Joel!*”, etc.

Pela sua grande repercussão e pelo caráter anedótico de que se revestiu, o episódio envolvendo o “portinglês” do Joel avultou como um rico filão para os discursos humorístico e publicitário que vivem de parasitar cenas cotidianas que possam ser reconhecidas pelos co-enunciadores (leitores/ouvintes/telespectadores). Graças ao tempo de exposição na mídia e ao burburinho gerado por tal cena, ela se populariza e passa a fazer parte da memória coletiva dos brasileiros, evocando determinados modos de ser e estar ligados às práticas sociais. Descontextualizada do tempo e do espaço em que foi gerada, torna-se “disponível para reinvestimento em outros textos” (Maingueneau, 2001, p. 92). Pela sua natureza de acontecimento discursivo midiático, sua retomada supõe a cumplicidade do público leitor ou expectador, como podemos ver na charge a seguir (Figura 1), uma dentre as centenas que podem ser encontradas na *Internet*.

<sup>8</sup> Mantivemos os comentários tais como foram escritos no *You Tube*, incluindo o *Internetês*.



Nessa charge, referindo-se a um outro tempo, pós-episódio da África do Sul, o cartunista encena um diálogo entre Joel e Ronaldinho gaúcho, técnico e jogador do Flamengo respectivamente. No diálogo imaginário, o técnico não só fala mas pensa em “portinglês”. Esse é um exemplo de que o fato, tempos depois, continua pregnant para ser reinvestido em outras cenas de enunciação e em gêneros discursivos em que o riso dialoga com o sério.

Recentemente, vimos os efeitos risíveis do inglês falado por Joel ser explorado no comercial da Pepsi Cola, a seguir transcrito. Nele, Joel é convocado a exercer o papel de tradutor de dois rapazes brasileiros que queriam se comunicar com duas “gringas”. E, nós, destinatários, somos interpelados a consumir Pepsi Cola<sup>9</sup>, enquanto rimos do episódio-piada que compartilhamos com o enunciador, por vivermos em uma mesma formação sócio-histórica-ideológica.

#### COMERCIAL

Na praia, dois rapazes de shorts de banho estão no balcão de um quiosque e o atendente lhes oferece duas latas de Pepsi dizendo:

– Aqui tem Pepsi, pode ser?

– Pode!

Os rapazes pegam as latas e as abrindo se voltam para olhar duas moças bonitas de biquíni que se aproximam falando inglês:

– It’s so wonderful!

– Great!

Um deles volta-se para o amigo:

– Cara! Como é que a gente fala com essas gringas?

O rapaz do quiosque sugere:

– Olha, o senhor tem aquele tradutor ali, pode ser? [apontando para Joel Santana que se aproxima deles com uma prancheta na mão]

– Pode! [respondem os rapazes]

Joel se aproxima dos rapazes, enquanto uma voz o interpela na forma de eco:

– *You young people!* Deixa comigo!

Joel chega perto das moças e diz:

– *Ladies!* Ele quer saber se *your dog have a phone.*

Uma das moças responde:

– It’s so cute! [e vai conversar com um dos rapazes]

Joel fala para a outra moça:

– O outro cara quer saber se *your father is a pilot because you are aeroplane!*

A moça vai em direção ao rapaz que lhe oferece a lata de Pepsi, ela a bebe e ambos sorriem um para o outro. Em seguida o comercial mostra 03 latas de Pepsi com o slogan PODE SER PEPSI! E ouve-se a voz do narrador:

– Pode ser bom, pode ser muito bom, pode ser Pepsi!

No quadro seguinte, Joel pede uma Pepsi para o atendente:

– Me vê uma Pepsi, pode *to be?* [sorrindo]

Além de caricaturado pela mídia como o cara da prancheta, desde o episódio da África do Sul, ele é também lembrado pela sua “habilidade” com a língua inglesa. É essa a imagem explorada na cenografia do comercial em que ele encena o papel de intérprete dos rapazes em uma situação de paquera, vertendo para o inglês duas famosas cantadas da língua portuguesa: “Seu cachorro tem telefone?” (*your dog have a phone*) e “Seu pai é piloto, porque você é um avião” (*your father is a pilot because you are aeroplane!*). Apenas as cantadas são vertidas para o inglês, como se fossem a voz do outro, ou seja, dos rapazes. A parte do enunciado que as introduz é dita em português. Em outro momento, a hibridação linguística é também encenada no operador conversacional “pode ser?”, bastante comum no



**Figura 1.** Charge pós-episódio da África do Sul. Fonte: Amarildo.com.br

**Figure 1.** Editorial cartoon after South Africa episode. Source: Amarildo.com.br

<sup>9</sup> Esse comercial, conhecido como “Tradutor”, foi eleito o melhor do ano de 2012, na 34ª edição de Profissionais do Ano. Encontra-se disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=zPaf6IdMm7c>. Acesso em 25/10/2012.



encerramento de atos de fala que indicam pedido, solicitação de alguma coisa a alguém, na língua portuguesa, como é o caso de “Me vê uma Pepsi, pode *to be*?”.

Evidentemente, o episódio Joel Santana é evocado tanto na cenografia da charge quanto na do comercial como um elemento risível, que pode captar a atenção de meros fruidores de textos ou de consumidores em potencial. Talvez, não tenhamos enfatizado suficientemente a nossa leitura de que o que faz esse episódio risível é o fato de ele infringir o contrato genérico da entrevista ao vivo, que é um dos gêneros mais comuns de fala pública na mídia contemporânea. Entre as normas que regem tal contrato, figura a da correção linguística, que se aplica tanto a quem dá entrevista em língua materna quanto a quem o faz em uma língua estrangeira. De acordo com o senso comum, nas situações da fala pública, falar “errado” seria uma ameaça à fachada, ou seja, à face positiva do enunciador, que, por infringir essa norma, é frequentemente castigado pela crítica e/ou pelo riso escarnecedor. É impossível não nos lembrarmos do que diz Bergson (1983, p. 50): “O riso é um gesto social, que ressalta e reprime certo desvio [...] dos homens ou dos acontecimentos”. Quanto mais importante e mais alta a posição assumida pelo enunciador, mais se espera dele que cumpra o contrato genérico na comunicação. Todos que viveram no Brasil, na era Lula, tiveram a oportunidade de acompanhar a sociedade reiteradamente castigar/ridicularizar o presidente pelo seu português “mal falado”. Sob o imperativo do purismo linguístico, só têm direito à complacência os desvalidos da sociedade, aqueles que foram aliados do mercado de bens culturais e das instâncias de poder pela sua precária condição econômica e social.

Episódios dessa natureza tendem a se multiplicar no mundo superdiverso (Blommaert e Backus, 2012) ou no cenário multilíngue urbano híbrido (Pennycook, 2010). O que a escola pública brasileira deve fazer diante deles, ignorá-los e seguir insistindo na mimetização do *Standard English*, britânico ou americano? Ou levar em conta que há na atualidade o *World English*, desenraizado dos países de origem, que, tal um camaleão, assume, sem medo da impureza, as cores das línguas de quem dele se apropria e dos encontros onde é forjado, inventado? Perseverar no ensino das quatro habilidades, do sistema, da gramática, da oralidade e da escrita do *Standard English*, ignorando completamente que *World English* é uma língua que se engendra na própria interação, sem estruturas fixas e normas *a priori*? Ou permitir que o *World English* coloque em movimento o *Standard English* e o faça dançar no ritmo das circunstâncias sem se corar de vergonha e sem se intimidar com a expectativa do ridículo?.

## Standard English & World English: a voz da escola

Explicitemos, de partida, que não estamos defendendo a idéia de que o ensino do *Standard English* seja abolido da escola pública brasileira. Precaução, nesse caso, nunca é demais, pois toda vez que uma questão envolvendo heterogeneidade linguística ganha a cena pública o senso comum se arma para defender o “homogeneísmo”. Contudo, diante de um episódio como esse, somos levados a nos indagar: Vamos prosseguir ensinando inglês na escola como uma língua absolutamente estrangeira? Vamos continuar insistindo que os alunos atinjam o nível de proficiência de um americano ou britânico e, de tanto ser corrigido para acertar a pronúncia, acabe mudo? Vamos virar as costas para o que eles conhecem do inglês do mundo de seus encontros cotidianos com ele fora do espaço-tempo da educação formal? Logicamente o inglês do mundo nunca será matéria escolar, pois ele nunca cessa de se fazer outro, e um conteúdo, para figurar em uma grade curricular, pressupõe um mínimo de estabilidade. Se, por um lado, o inglês do mundo não se qualifica como matéria a ser ensinada na escola, por outro, ninguém está a salvo de aprendê-lo em maior ou menor grau, graças à sua circulação ubíqua no mundo urbano real ou virtual. O que nos interessa sublinhar em relação às aprendizagens do inglês do mundo é o seu dar de ombros ao modelo do falante nativo, que tem funcionado como uma camisa de força que paralisa o aprendiz, ao esboçar o menor gesto de enunciar na língua do outro, ante ao medo do ridículo. Depois de anos de ensino de inglês, os aprendizes se sentem incapazes de articular um enunciado mínimo na língua, ineficiência que contrasta vivamente com o desempenho de Joel Santana que diz ter estudado inglês “durante um mês e meio com uma menina que ia à sua casa”. Não sem razão, entre os comentários coletados no *You Tube*, deparamo-nos com o seguinte, assinado por um professor de inglês: “Sou professor de inglês e já vi muitos alunos que estudam inglês por muitos anos e não conseguem nem ter a coragem de se expor assim, vá em frente Joel”. Esse é um comentário bastante significativo porque representa uma voz compartilhada por professores de inglês.

Já estávamos às voltas com este artigo, quando nos deparamos com o estudo de Blommaert e Backus (2012), nomeado como *Superdiverse Repertories and the Individual*. Os autores pretendem revitalizar a noção de repertório<sup>10</sup>, considerada, por Gumperz, uma das noções básicas da sociolinguística (Gumperz e Hymes, 1972), articulando-a ao contexto da superdiversidade que caracte-

<sup>10</sup> Assim como Blommaert e Backus (2012), nos detivemos na noção clássica de repertório de Gumperz e Hymes (1972), que, apesar de central no universo da Sociolinguística, mereceu poucas reflexões de peso entre pesquisadores da análise de discurso, a exemplo da reflexão realizada por esses autores. Acompanhamos a argumentação dos autores que lançam mão da noção inicial de repertório, revitalizando-a e relacionando-a não com comunidade, mas com subjetividades, com biografias indiciais no contexto da superdiversidade.

riza o mundo urbano no século XXI. A noção de repertório, tal como relida pelos autores, pareceu-nos promissora como suporte para a discussão em pauta, por isso optamos por retomá-la nas suas linhas principais. Originalmente, o repertório foi definido com base na tríade “recursos de língua”, “conhecimento de língua ou competência” e “comunidade de fala”, tomadas como categorias estáveis. No contexto da superdiversidade, sujeitos em movimento se engajam com uma variedade de grupos, redes de trabalho e comunidades, e seus recursos linguísticos, conseqüentemente, são aprendidos por meio de uma variedade ampla de trajetórias, táticas e tecnologias, indo da aprendizagem formal a encontros inteiramente informais com a língua. Esses modos diferentes de aprendizagem levam o sujeito a diferentes graus de conhecimento de língua – do conhecimento estrutural e pragmático bastante elaborado a “línguas de reconhecimento” elementar – constituindo um repertório cujos recursos são distribuídos funcionalmente em um *patchwork* de competências e habilidades. Os repertórios são biográficos, quer dizer, não estão mais vinculados à comunidade, mas à trajetória de vida dos sujeitos. Nesse sentido, os repertórios podem ser vistos como biografias indiciais (*indexical biographies*) construídas sócio-historicamente, orientando-nos para subjetividades ao invés de comunidades.

Consoante Blommaert, Gumperz (1972, p. 20-21) concebeu repertório como: “A totalidade de recursos linguísticos (incluindo formas invariáveis e variáveis) disponíveis aos membros de uma comunidade específica”. Mais tarde, combinou a noção estrita de repertório linguístico com a noção mais abrangente, mas nem tão precisa de “meios da fala” (*means of speaking*) de Dell Hymes (1972). Assim, repertório tornou-se a palavra para descrever os meios da fala que as pessoas sabem quando usar e por que usar enquanto se comunicam. Esses meios podem ser linguísticos (variedades de língua), culturais (gêneros, estilos) e sociais (normas para produção e entendimento de língua). Na visão de Gumperz e Hymes e seus discípulos, a noção de repertório estava ligada à de comunidades de fala. Repertórios caracterizavam comunidades dentro das quais o compartilhamento dos meios de fala garantia a comunicação ‘normal e tranquila’. Toda vez que o termo era usado, ele pressupunha conhecimento – competência comunicativa – porque ‘ter’ um repertório particular assegurava o conhecimento de como usar os recursos disponíveis em uma dada comunidade de fala. Contudo, no contexto da superdiversidade, a compreensão do que é conhecimento de língua, bem como do que é uma comunidade mudou, acarretando mudanças também para a noção de repertório.

O termo superdiversidade denota a dimensão superlativa da diversidade linguística, social e cultural, que caracteriza a ordem mundial Pós-Guerra Fria (Vertovec, 2007). A migração geográfica atual e também o aparecimento dos sistemas globais e móveis de comunicação,

como a *Internet*, levaram a graus extremos de diversidade para os quais os termos diáspora, minoria, comunidade e outros do registro social-científico tornaram-se problemáticos. Os bairros antes chamados de étnicos mudaram de sua relativa homogeneidade para crescentes camadas de vizinhanças estratificadas, onde velhos migrantes compartilham espaços com uma variedade de ‘novos’ migrantes, vindos de todas as partes do mundo e movidos por padrões de migração muito mais complexos e imprevisíveis do que os anteriores. E, enquanto a vida social é primariamente vivida nesses bairros locais, a *Internet* e os telefones móveis propiciam oportunidades para desenvolver e manter práticas interacionais, culturais, religiosas, econômicas e políticas, em tempo real, com pessoas apartadas por distâncias físicas incomensuráveis. Indivíduos isolados entre si podem manter intensos contatos em redes transnacionais; as línguas podem ser usadas nessas redes enquanto estão ausentes das práticas comunicativas nas vizinhanças. Assim, as pessoas não podem mais ser associadas a grupos e identidades nacionais, étnicos e socioculturais fixos; suas práticas de fazer sentido não podem mais ser presumidas como pertencendo apenas a línguas e culturas particulares. Se a separação espacial não é mais limite para a comunicação, se praticamente ninguém mais está confinado a uma comunidade linguística, inevitavelmente formas compartilhadas de comunicação estão sendo continuamente reinventadas com base no mínimo que se sabe do inglês que, graças ao colonialismo britânico e ao imperialismo americano, levava vantagem sobre as demais línguas no momento em que as novas tecnologias de informação e comunicação tornaram possível a existência da *Internet* e da *World Wide Web*.

As implicações disso para a sociolinguística têm sido esboçadas em um crescente corpo de trabalhos que questiona a língua e seu sentido tradicional como compartilhada, territorializada, com estruturas estáveis profundas. Atualmente, a língua tende a ser vista como um padrão dinâmico e emergente de práticas em que recursos semióticos estão sendo usados em um modo particular – visão expressa por meio de termos como linguajar (*linguaging*), polilinguismo (*polylingualism*), entre outros, dissociados de comunidades de fala ou culturas estáveis. Os grupos são compreendidos exclusivamente em termos de padrões emergentes de comportamento semiótico com graus de estabilidade variados, podem ser grandes ou pequenos, duradouros ou extremamente efêmeros, já que emergem tão logo as pessoas estabelecem, na prática, um padrão de indicialidade compartilhada. As pessoas se movimentam através de uma multitudine de grupos em ambientes sociais policêntricos, caracterizados pela presença e disponibilidade de múltiplos focos de normatividade, geralmente estratificados.

As noções *a priori* de ‘língua’, ‘comunidade’ ou ‘compreensão’ podem ser estreitas demais para acolher os fluxos linguageiros que atravessam o contexto da superdiversidade. A estabilidade que caracterizava a noção

naturalizada de língua não pode mais ser mantida, em vista da intensa mistura e fusão que ocorre tanto na língua falada quanto na escrita. Também a noção de competência precisa de revisão, em virtude dos padrões altamente desiguais de distribuição de recursos comunicativos, resultando na natureza truncada e incompleta da comunicação.

Nesse novo contexto, os padrões de aprendizagem de língua são amplamente diversos. Nele, a aprendizagem se refere a um abrangente espectro de táticas, tecnologias e mecanismos pelos quais recursos específicos de língua tornam-se parte do repertório de alguém. Segundo Blommaert e Backus (2012), o termo “aquisição” torna-se inadequado, pois sugere um resultado duradouro, permanente; uma vez adquiridos, os recursos são para sempre. Os autores optam pelo termo “aprendizagem” que não encerra a idéia de algo definitivo; alguém pode desaprender ou esquecer o que aprendeu. Alguns padrões gramaticais aprendidos são permanentes, como, por exemplo, quem aprende a falar português, como língua materna, pelo resto de sua vida fará o artigo anteceder o substantivo em um sintagma nominal. Já os padrões discursivos e socioculturais seriam tipicamente temporários e dinâmicos no sentido de que sua aprendizagem acompanha a biografia da pessoa. Para ilustrar o caráter temporário e dinâmico da aprendizagem, Blommaert e Backus (2012) conjecturam que a cada etapa da vida aprendemos os modos de comunicação daquela etapa e desaprendemos parte dos modos dos estágios anteriores. Assim, quando alguém tem seis anos, ele fala como uma pessoa de seis anos. Aos 12 anos, esse complexo de práticas de fala desaparece e é substituído por outro complexo; do mesmo modo aos 18 anos, 30 e 60. Na idade de 40 não podemos mais falar como um adolescente e assim por diante. Em resumo, aprender uma língua é um processo que nunca se encerra. Em nenhum momento da vida, alguém pode dizer que conhece todos os recursos de uma língua. O conhecimento real da língua, como qualquer aspecto do desenvolvimento humano, está inextricavelmente ligado à biografia da pessoa, que só se encerra quando a vida se extingue.

Tais conhecimentos constituem o repertório de língua de uma pessoa, entendido como complexos biograficamente organizados de recursos em sintonia com os ritmos das vidas humanas reais. Os repertórios não se desenvolvem de forma linear. Eles se desenvolvem de modo explosivo em algumas fases da vida e gradualmente em outras. Por exemplo, a criança, entre 6 e 9 anos, vivencia uma fase de explosão de recursos de letramento nas primeiras séries escolares. Aprende muita coisa ao mesmo tempo. Depois disso, as habilidades de letramento se desenvolvem gradualmente. A cada estágio aprendemos padrões sociolinguísticos e linguísticos que circulam nos grupos com os quais interagimos. É impossível viver em grupo e não aprender nada, aprender não é opcional. Aprendemos as habilidades e os recursos linguísticos por meio da escola, mas também por meio da família, dos amigos, da mídia, da cultura popular e da *Internet*.

A maneira como as pessoas se deparam com os recursos sociolinguísticos e linguísticos as leva a diversos modos de aprendizagem, assim categorizados por Blommaert e Backus (2012, p. 10-12): *abrangente* (pressupõe interação com a língua durante a vida toda, em ambientes informais e também formais, levando o indivíduo a um conjunto ‘máximo’ de recursos); *especializada* (pressupõe interação com a língua em determinada etapa da vida e acesso a habilidades e recursos específicos); *efêmera e mínima* (interação com fragmentos de língua que são aprendidos e usados de modo específico, ocorrendo, principalmente, no contexto da globalização, onde pessoas e recursos linguísticos estão sempre em movimento).

Entre os tipos de aprendizagem efêmera e mínima, os autores Blommaert e Backus (2012, p. 12-13) mencionam: *aprendizagem de giria com base na idade, na profissão, etc.* (A pessoa é capaz de usar algumas formas de língua em arenas sociais particulares com amigos, em ocasiões específicas); *aprendizagem temporária de língua* (A pessoa aprende alguns recursos para se virar em uma viagem ao exterior, por exemplo, mas esses recursos, quando sua finalidade cessa, tendem a desaparecer do repertório, embora, em algum momento, tenham feito parte dele); *aprendizagem de palavras* (Muitos de nós sabemos falar ou escrever apenas palavras de uma língua. Embora isso não seja visto como aprendizagem, é aprendizagem); *reconhecimento de língua* (Há muitas línguas que não usamos ativamente e nem entendemos, mas somos capazes de reconhecê-las se as ouvimos ou as vemos escritas. Por exemplo, reconhecer a escrita hebraica pode fazer alguém perceber que está entrando em um bairro judaico. Isso não é visto como aprendizagem, mas é aprendizagem). Todas essas formas mínimas e efêmeras de aprendizagem de língua fazem parte de nossos repertórios; documentam momentos de nossas vidas em que nos encontramos com determinadas línguas. A aprendizagem dessas formas menores de língua ocorre principalmente em ambientes informais, por meio de contatos sociais cotidianos com o outro, viagens, mídia, uso de *Internet*, afiliação a grupos de amigos, exposição à cultura pop, etc.

Os recursos aprendidos se fundem em repertórios. Repertórios são, pois, o resultado de experiências de aprendizagens policêntricas. Envolve uma gama de trajetórias de aprendizagem, indo do maximamente formal ao extremamente informal. Envolve também uma gama de resultados de aprendizagem, indo de uma competência prática e ativa completa a um nível em que línguas são apenas emblemas reconhecíveis de categorias sociais e espaços, uma forma de aprender que não requer competência ativa e prática. Todos esses recursos distintos são parte de nossos repertórios e todos eles têm uma grande quantidade de funções.

Diferentes recursos compõem o repertório (socio) linguístico de um sujeito, constituído pelas trajetórias de aprendizagem de línguas ao longo de uma vida.

Os recursos são aprendidos em períodos e arenas sociais específicos, com tarefas, necessidades e objetivos específicos e com interlocutores determinados. As trajetórias de aprendizagem do sujeito fornecem ao repertório mais do que material linguístico; fornecem potencial para desempenhar certos papéis sociais, produzindo certas identidades e inibindo outras. Por isso, repertórios são como biografias indiciais (*indexical biographies*) que capacitam o sujeito a produzir, além de sentido linguístico, imagens de si mesmo, apontando para seus interlocutores os enquadres presumidos para os sentidos. Assim, analisar repertórios, como biografias indiciais, é analisar os itinerários sociais e culturais das pessoas, como elas os manobram e navegam neles, e como elas se posicionam nos encontros com que tecem suas vidas. Em suma, Blommaert e Backus (2012, p. 20) deslocaram o repertório da comunidade de fala para o sujeito, tendo em vista que, no contexto da superdiversidade, desconfia-se fortemente da noção preconcebida, presumida, de comunidade estável.

Retomando o episódio Joel Santana, à luz da noção de repertório, somos levadas a pensar no acaso de seu encontro com a língua inglesa. Ele se viu técnico da seleção da África do Sul, em 2009, substituindo Carlos Alberto Parreira, que teve de se afastar da função por motivo de ordem pessoal. A África do Sul, ex-colônia britânica, tem o inglês como uma de suas línguas oficiais. E, assim, de uma hora para outra, Joel que, pelo seu itinerário de aprendizagem de línguas, certamente não tivera a oportunidade de incluir em seu repertório linguístico recursos que o habilitassem a falar inglês, teve de buscar os meios para interagir com o time na língua que eles conheciam bem, como podemos observar pelo excerto seguinte, extraído de uma entrevista que ele concede ao repórter esportivo Galvão Bueno:

[...] num dia eu tava numa coletiva, numa entrevista com o pessoal daqui, um jogador falou – Professor, podemos fazer um pedido? Falei: – Pode! – Fale com seu inglês errado, certo, do jeito que for, porque pra nós é melhor. Mas eu falei: – Por quê? – Não, porque pra nós é melhor, nós queremos ouvir bem o seu sentimento! Falei: – Ah! É assim? Então tá bom! Não vai ter reclamação? – Não. Então daí pra frente ...

Com base nos tipos de aprendizagem de línguas propostos por Blommaert e Backus, o inglês de Joel seria fruto de uma aprendizagem mínima e temporária; mínima, porque são fragmentos de inglês costurados pela gramática do português e, temporária, porque certamente constitui um conjunto de recursos desaprendidos quando sua finalidade cessou. O repertório é algo dinâmico por acompanhar a biografia das pessoas. Nele há aprendizagens permanentes, mas há também aprendizagens efêmeras, recursos que aprendemos e desaprendemos para dar lugar a outros que nossa trajetória existencial nos impõe. Assim, o inglês de Joel revela uma competência mínima, mas a ridicularização e as críticas que pairam sobre ele são a expressão cabal de quem não consegue pensar a aprendizagem de línguas

fora do quadro da competência máxima, envolvendo proficiência nas quatro habilidades – falar/compreender e escrever/ler – no mesmo nível de um americano ou britânico. Pela sua biografia, o repertório linguístico de Joel também incluiu, em certo momento de sua vida, algum conhecimento do árabe, uma vez que foi técnico na Arábia Saudita. Certos traços dessas aprendizagens mínimas e temporárias sempre restam no repertório.

A biografia de quem vive no século XXI, com raras exceções, envolve algum conhecimento de inglês. A “aldeia global” profetizada por Marshal McLuhan é agora. E ela é urbana e fala o *World English*, que não é a língua de ninguém. Todos os povos, atualmente, vivem sob o signo do urbano, não importa se vivem em metrópoles, em cidades de porte médio ou pequeno, em corruptelas ou povoados geograficamente isolados. Pelas infovias, o urbano e o *World English* chegam aos confins da Terra, a lugares não alcançados por aerovias, rodovias, ferrovias, hidrovias, etc. Isso significa que praticamente todos nós temos em nosso repertório uma competência mínima ou de reconhecimento do inglês do mundo, dependendo dos encontros que tivemos com essa língua em nossa trajetória de vida. Considerada essa conjuntura, quem ensina *Standard English*, sob a injunção do *British English* ou *American English*, pode fazer o papel de avestruz diante do *World English*? Pode ignorar as fricções entre as aprendizagens informais e a aprendizagem formal do inglês?

### Considerações finais

O que professores de inglês podem pensar a partir do acontecimento discursivo midiático protagonizado por Joel Santana no mundo superdiverso da contemporaneidade?

Em primeiro lugar, podem se desvencilhar da si-sudez, da rigidez, da austeridade e do peso que timbram o ensino-aprendizagem formal do *Standard English*, obstinado em desenvolver nos alunos as quatro habilidades com o mesmo grau de proficiência de americanos ou britânicos, a despeito de todos os obstáculos já fartamente observados e comentados pelas pesquisas na área. O ‘modelo do falante nativo’ avança sobre o aprendiz e o faz sentir-se ridículo, tal um bobo da corte, por gaguejar, tartamudear, tatibitatear em inglês, comportamentos que podem soar uma “gracinha” nas crianças, mas patéticos quando observados na fala de gente grande que já ultrapassou a fase de aquisição de linguagem. Assim, o modelo do falante nativo pode ser torturante tanto para alunos quanto para professores: para os alunos, porque eles não conseguem desligar a competência de sua língua materna (pela sua condição de saber permanente, inconsciente e automático) que insiste em contaminar o *Standard English* e, por isso, são corrigidos o tempo todo; e, para os professores, porque eles, considerados seus ambiciosos objetivos, experimentam a sensação de sempre fracassarem no seu propósito de ensinar uma língua estrangeira.



Por que não nos deslocarmos das noções de língua materna, língua estrangeira, segunda língua, quatro habilidades e falante nativo para a noção de biografia inicial caracterizada por um repertório superdiverso e dinâmico, envolvendo aprendizagens linguísticas abrangentes e permanentes, especializadas, mínimas e efêmeras? Repertórios, em um mundo superdiverso, são registros de mobilidade: de movimento de pessoas, recursos linguísticos, arenas sociais, tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Os repertórios mudam o tempo todo porque acompanham e timbram as biografias daqueles que os usam. Repertórios são, nesse sentido, a verdadeira ‘língua’ que temos e que podemos empregar na vida social. Pensado nesses termos, como parte de um repertório linguístico, o inglês de Joel Santana, transformado em acontecimento discursivo pela mídia, nos convida, assim, a desnaturalizar a ordem que vigora no ensino de uma língua estrangeira. O riso, que ele provocou/provoca em nós, deságua em um momento de autocrítica e de auto-ironia. Como afirma Larrosa (1998),

Aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral. Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso. [...] Quando aparece o riso, todas as características que constituem a armadura da situação comunicativa se desfazem: fundamentalmente, a unidade entre o falante, sua situação e sua linguagem. Quando irrompe o riso, a própria situação comunicativa perde seu “patetismo” e se transforma em mascarada, em teatro, em ritual. E, de repente, tudo é percebido debaixo de outra luz. (Larrosa, 1998, p. 210 e 224)

Sob outra luz, talvez pudéssemos pensar na possibilidade de incorporar às nossas aulas de inglês ou de qualquer outra língua estrangeira o espírito brincalhão dos cartunistas e dos publicitários que dialogam com o episódio Joel Santana. Talvez pudéssemos temperar o siso com um pouco de riso, aliviar a carga que pesa sobre os ombros de quem tem que aprender e de quem tem que ensinar inglês. Talvez pudéssemos desvestir a máscara de professor, de médico, de juiz, de sacerdote que insiste em ficar colada à nossa pele e vestir a do pícaro e a do bufão que nos permitiria lançar um olhar cético sobre nós mesmos e encenar identidades contingenciais, ocupadas por “um momento para logo ser deixada cair, vazia, aos pés” (Larrosa, 1998, p. 226).

## Referências

- ALVI, G. 1996. *Il secolo americano*. Milão, Adelphi, 573 p.
- ASSIS-PETERSON, A.A. 2006. Hippie ou hype? Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: K. MOTA; E.D. SCHYERL (orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, Editora da EDUFBA, p. 147-175.
- ASSIS-PETERSON, A.A. 2008. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 47(2):223-340.
- ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. 2007. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópico*, 5(1):5-13.
- BERGSON, H. 1983. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 144 p.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A.M. 2012. Superdiverse Repertoires and the individuals. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 24:1-32. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/94793367/88931211-Blommaert-and-Backus-2011-Super-Diverse-Repertoires-and-the-Individual>. Acesso em: 09/08/2012.
- BLOCK, D. 2001. ‘McCommunication’: A problem in the frame for SLA. In: D. BLOCK; D. CAMERON (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London & New York, Routledge Taylor and Francis Group, p. 117-133.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2005. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo, Parábola, 264 p.
- CANAGARAJAH, S. 2007. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91:923-939. Acesso em: 09/08/2012. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>.
- CANEVACCI, M. 1996. *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo, Studio Nobel, 105 p.
- CANCLINI, N.G. 1999. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 266 p.
- COX, M.I.P. 2010. “American Garden”: os devires sincréticos do inglês mundial. *Linguagem* 14:1-9.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. 2006. The notion of transglotia and the phenomenon of linguistic mestizages in contemporary societies. *Revista ANPOLL*, 20:131-152.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. 2008a. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: A.A. ASSIS-PETERSON, (org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/ Cuiabá, Pedro e João/EdUFMT, p. 19-54.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. 2008b. La enseñanza de inglés em los colegios públicos de Brasil: um retrato em blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogia*, XX(51):123-139.
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. London, Blackwell, 598 p.
- GUMPERZ, J. Introduction. 1972. In: J. GUMPERZ, J.; D. HYMES (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. London, Blackwell, p. 1-25.
- HYMES, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. In: L. GUMPERZ; HYMES, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. London, Blackwell, p. 35-71.
- KUBOTA, R. 2001. The impact of globalization on language teaching in Japan. In: D. BLOCK; D. CAMERON (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London/New York, Routledge Taylor/ Francis Group, p. 13-28.
- LARROSA, J. 1998. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre, Contrabando, 258 p.
- MAHER, J. 2005. Metroethnicity, language, and the principle of cool. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176:83-102.
- MAINGUENEAU, D. 2001. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez, 238 p.
- MAINGUENEAU, D. 2005. *Gênese dos discursos*. Curitiba, Criar, 191 p.
- ORTIZ, R. 2006. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo, Brasiliense, 214 p.
- PENNYCOOK, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. London, Longman, 365 p.
- PENNYCOOK, A. 1995. English in the world/The world in English. In: J.W. TOLLEFSON (ed.), *Power and inequality in language education*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 34-58.
- PENNYCOOK, A. 2010. *Language as a local practice*. London/New York, Routledge Taylor/Francis Group, 167 p.
- PHILLIPSON, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press, 365 p.

- RAJAGOPALAN, K. 2009. Exposing young children to English as a foreign language. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, **48**(2):185-196.
- RAJAGOPALAN, K. 2008. A língua inglesa: ontem, hoje e amanhã. *APLIEMT NewsLetter*, **13**:3.
- RAJAGOPALAN, K. 2010. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the 'Outer Circle'. In: M. SAXENA; T. OMONIYI (eds.) *Contending with Globalization in World Englishes*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 175-195.
- RITZER, G. 1996. *The McDonalidization of Society*. Revised edition. London, Sage, 300 p.
- SINGH, K. 2001. Making English an Indian language. *The Tribune*. Disponível em: <http://www.tribuneindia.com/2001/20011020/windows/above.htm>. Acesso em: 20/01/2007.
- VASANTKUMAR, N.J.C. 1992. *Syncretism and Globalization*, Paper for Theory, Culture and Society, 10<sup>th</sup> Conference.
- VERTOVEC, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, **30**:1024-1054. Acesso em: 09/08/2012. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>.

Submissão: 03/04/2013  
Aceite: 11/07/2013

Ana Antônia de Assis-Peterson

Universidade Federal de Mato Grosso  
Departamento de Letras/IL  
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367  
Bairro Boa Esperança, 78060-900, Cuiabá, MT, Brasil.

Maria Inês Pagliarini Cox

Universidade Federal de Mato Grosso  
Departamento de Letras/IL  
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367  
Bairro Boa Esperança, 78060-900, Cuiabá, MT, Brasil.