

**REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DO ILF
NA PRÁTICA DO ENSINO DE LI:
CONVERSANDO COM PROFESSORES PESQUISADORES**

*Daniela Moreira Duarte**
*Keila Mendes dos Santos***

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre algumas questões relacionadas à perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) na prática do ensino de inglês no contexto brasileiro, através da contribuição de professores-pesquisadores da área. Trata-se de um estudo de caso no qual participaram quatro professores de língua inglesa de instituições públicas e particulares de ensino do interior da Bahia. O instrumento de geração de dados utilizado foi um questionário com perguntas objetivas e discursivas. A partir da análise das respostas dos participantes, observamos que, embora os docentes percebam a relevância de se descentralizar o modelo do falante nativo e de mostrarem aos estudantes que existem outras variantes do inglês, as modalidades de inglês britânico e americano ainda são evidenciadas e tomadas como referências principais. O estudo mostrou ainda que algumas das razões para tal prática se devem à necessidade de os docentes conduzirem suas aulas seguindo à risca o que ditam aos livros didáticos por eles usados ou por conta das demandas de exames como o ENEM que, até o presente momento, não contemplam a perspectiva do ILF.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Inglês como Língua Franca; Variedades linguísticas.

* Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (Uesb). Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Campus VI.

** Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (Uesb). Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Campus VI.

Considerações iniciais

Desde que o inglês alcançou o *status* de língua global, sendo falado por diferentes povos e nações, os estudos que tratam da descentralização do “falante nativo” vêm se expandindo significativamente, oportunizando, assim, o contato e conhecimento de formas distintas de se falar esta língua com variados “sotaques” e, até mesmo, novos vocabulários devido à infinidade de neologismos e estrangeirismos que surgem com a sua frequente inserção em outros idiomas.

Percebe-se que muitos pesquisadores têm se dedicado a discutir a importância de não se adotar o falante nativo como único modelo ou referencial ao se estudar a língua inglesa (LI), lançando aos aprendizes e docentes do idioma o desafio de considerar a existência de suas diferentes variedades linguísticas e das diversas culturas envolvidas, percebendo a riqueza do caráter híbrido dessa língua, sendo emergente a necessidade de lidarmos criticamente com estas questões no processo de ensino-aprendizagem (CRYSTAL, 2003; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2011, 2012a, 2012b; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; RAJAGOPALAN, 2009, 2010, 2011, 2012; EL KADRI, 2010, 2011; ALVES, 2015; LIMA, 2012; LIMA, D., 2009; DUARTE *et al.*, 2011).

Há algum tempo, a hegemonia das variedades americana e britânica vem sendo questionada através da adoção de uma perspectiva mais crítica, segundo a qual percebemos que a LI se tornou uma língua mestiça, sem donos, sendo reinterpretada a todo o tempo. Desta forma, quando uma língua se torna global, esta não possui mais um determinado proprietário, uma vez que cada falante se apropria desta língua, adquirindo o direito de usá-la como desejar, seja ele nativo ou não nativo (CRYSTAL, 2003; SIQUEIRA, 2012a).

Antes do início desta metanóia, acreditava-se que era fundamental que os aprendizes buscassem a máxima americanização e/ou britanização de si mesmos, deixando para trás seus próprios valores, imitando não apenas o desempenho linguístico de estadunidenses e britânicos mas também a sua visão de mundo, os seus aspectos culturais, sua

ideologia (LIMA, 2012). Por isso, a pergunta “Seu inglês é americano ou britânico?” era feita com mais frequência do que nos dias atuais. De acordo com Lima (2012), por trás deste questionamento, estavam as seguintes crenças: estas variedades não possuíam muitas variações, sendo puras, mais corretas e elegantes, funcionando como modelo, e os professores limitavam-se a explorar apenas a cultura de um ou de dois países.

Cabe salientar que, com o surgimento de diferentes formas de falar um mesmo idioma, enriquecidas e modificadas por distintos aspectos de outras tantas línguas ao redor do mundo, o trabalho do professor torna-se ainda mais instigante e desafiador ao nos depararmos com a árdua tarefa de ensinar uma língua tão plural linguisticamente e culturalmente, fazendo-se necessário problematizar a prática docente e levantarmos certos questionamentos como: quais variedades ensinar e com quais culturas trabalhar? Em resposta a estas questões, Crystal (2003) vem nos dizer que, obviamente, o professor não conseguirá abordar em suas aulas todas as variantes existentes e possíveis de se falar a língua inglesa. Todavia, o autor salienta que os aprendizes precisam ficar conscientes de que, por estarem aprendendo uma língua global, poderão encontrar maneiras distintas para tratar de uma mesma situação.

Na atualidade, ao lidarmos com esta realidade de uma língua falada por praticamente um terço do planeta, muitas são as terminologias utilizadas para o tratamento deste novo fenômeno linguístico: Inglês como Língua Internacional (ILI), *World English* (WE), Inglês como Língua Franca (ILF), dentre outras. Posteriormente, falaremos um pouco sobre algumas dessas visões. No entanto, exploraremos mais a perspectiva do ILF neste estudo por considerarmos, assim como Siqueira (2011), que esta abrange aspectos fundamentais para explicação do fenômeno híbrido com o qual lidamos hoje, apesar de existirem naturais divergências no que tange às definições. Além disso, o presente artigo se propõe a discutir questões de ordem mais prática, tencionando dialogar, através de um estudo de caso, com quatro professores pesquisadores sobre os desafios encontrados para lidar com a atual condição da LI no processo de ensino-aprendizagem.

Ao compararem a perspectiva do inglês como língua estrangeira (LE) com a do inglês como língua franca, El Kadri e Gimenez (2013, p. 125) concluem que, enquanto a primeira “procura situar o aprendiz como um ‘nativo imperfeito’”, a segunda “requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico”. Este processo de desterritorialização acentua a necessidade de buscarmos novas práticas de ensino que sejam satisfatórias para que a aprendizagem dos discentes não se limite ao estudo de uma e/ou duas variedades de prestígio e de suas respectivas culturas.

No intuito de discutir mais sobre estas questões, primeiramente, abordaremos, de forma sucinta, algumas terminologias utilizadas para tratar da condição desta língua na contemporaneidade, apontando aspectos relevantes no tocante à sua expansão no mundo. Logo após, refletiremos sobre a perspectiva do ILF na prática do ensino da LI, destacando a importância de levarmos em conta a pluralidade de suas variedades linguísticas e a necessidade de uma abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem desta língua. Em seguida, apresentamos a metodologia desta pesquisa, que precede a parte de resultados e discussão, seção na qual trataremos sobre os dados oriundos do questionário, analisando-os e discutindo-os, tomando como base as leituras já mencionadas neste estudo; por fim, temos as considerações finais.

O status do inglês como língua global e as questões terminológicas

Antes de adentrarmos nos conceitos do inglês enquanto língua global, fazem-se relevantes algumas ponderações a respeito do termo globalização, uma vez que não há um consenso entre os autores ao tratar da sua definição. Para Manfred Steger (2003 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006), a globalização se caracteriza por uma série de processos sociais que favorecem trocas e, ao mesmo tempo, estimulam uma interdependência entre o local e global, pressupondo uma conexão entre os mais distintos e longínquos lugares do globo. Ao tratar dessa relação língua inglesa e globalização, Graddol (2007) salienta que não se trata de algo simples, pois, apesar da globalização anteceder a hegemonia da LI e sua condição de língua franca, a expansão desta e a possibilidade de uma língua co-

num entre as nações proporcionaram, por sua vez, a expansão do próprio conceito de globalização e a ideia de uma aldeia global, na qual todos estão interconectados.

Partindo dessas considerações, podemos perceber que, dominada por um terço da população mundial, por falantes que apresentam os mais diversos níveis de proficiência, a língua inglesa tem provocado muitos debates em torno de sua atual condição como língua de comunicação global e das decorrentes implicações deste *status* (SIQUEIRA, 2011). Observamos que os falantes da LI como língua global “não estão meramente absorvendo e imitando o inglês falado nos centros tradicionais de influência; ao contrário, eles estão re-interpretando, re-inventando, re-definindo a língua, tanto oralmente quanto na forma escrita” (NAULT, 2006, p. 316 *apud* SIQUEIRA, 2012a, p. 204).

Ao refletir sobre língua como uma prática local, Pennycook (2010, p. 2) afirma que “o uso da língua é parte de uma interação multifacetada entre os seres humanos e o mundo” (tradução nossa). Segundo ele, “o que fazemos com a língua em um determinado lugar é um resultado da interpretação daquele lugar; e as práticas de linguagem nas quais estamos envolvidos reforçam esta leitura de lugar” ²(tradução nossa). A partir de seu processo de desnacionalização, a LI nos permite, portanto, ter acesso a diversas culturas de lugares desconhecidos ou estranhos para muitos de nós (SIQUEIRA, 2012a), além de nos oferecer a oportunidade de ressignificar esta língua de acordo com nossas práticas sociais, com nossa própria cultura.

Com o objetivo de compreendermos as circunstâncias que tornaram a LI uma língua global, tomamos como base Crystal (2003) que faz algumas ponderações, considerando o contexto e o percurso histórico trilhado pelas nações que a têm como língua materna de fundamental importância. Segundo o autor, uma língua não adquire tal *status*

¹ “[...] language use is part of a multifaceted interplay between humans and the world”.

² “What we do with language in a particular place is a result of interpretation of that place; and the language practices we engage in reinforce that reading of place”.

por causa de suas propriedades estruturais intrínsecas, ou por causa do tamanho de seu vocabulário, ou porque tem sido um veículo de uma grande literatura no passado, ou porque ele já foi associado com uma grande cultura ou religião. Estes são todos os fatores que podem motivar alguém a aprender uma língua, é claro, mas nenhum deles sozinho ou em combinação pode garantir a disseminação mundial de uma língua. [...] Uma língua se torna tradicionalmente uma língua internacional por uma razão principal: o poder do seu povo - especialmente seu poder político e militar (tradução nossa)³.

Para discutir as verdadeiras razões pelas quais esta língua adquiriu a condição atual, Crystal (2003) relata aspectos relevantes sobre o processo de expansão do inglês: no início do século XIX, a Grã-Bretanha assumiu a liderança industrial e comercial do globo; além disso, a população norte-americana (já chegando aos 100 milhões de pessoas), por volta do fim desse mesmo século, era maior do que a de qualquer país da Europa Ocidental, cuja economia possuía o mais rápido crescimento no mundo, sendo, portanto, a mais produtiva. Ainda segundo Crystal (2003), durante o século XIX, o imperialismo político britânico disseminou o inglês por todo o planeta. Toda esta realidade foi mantida durante o século XX, com o crescimento da supremacia da nova superpotência americana, sendo o inglês a língua por trás deste grande poder econômico.

Atualmente, a LI é aceita como causa e consequência da globalização, servindo como o meio mais comum para nos comunicarmos internacional e interculturalmente (SEIDLHOFER, 2011). Compreendendo a globalização sob um ponto de vista mais crítico e complexo, Pennycook (2007) define o inglês como uma língua translocal ligada a fluxos transculturais e que, através de sua fluidez, move-se de acordo com a materialidade

³ A language does not become a global language because of its intrinsic structural properties, or because of the size of its vocabulary, or because it has been a vehicle of a great literature in the past, or because it was once associated with a great culture or religion. These are all factors which can motivate someone to learn a language, of course, but none of them alone, or in combination, can ensure a language's world spread. [...] A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power.

dos diferentes lugares onde é falado e das relações sociais. Para tratar da emergência desta nova realidade, marcada por uma mestiçagem linguística própria de nossos tempos pós-modernos (RAJAGOPALAN, 2010), destacamos questões terminológicas utilizadas no intuito de compreender melhor a condição contemporânea da LI.

No que concerne a estas diferentes perspectivas, McKay (2002, 2003 *apud* SIQUEIRA, 2012a) utiliza o termo “língua internacional” para indicar que determinado idioma possui um número grande de falantes. Tomando isto como base, outras línguas como o mandarim e o espanhol também ocupariam esta condição. Entretanto, o fato de a LI ser falada por um número ainda maior de pessoas que não a têm como língua materna em comparação aos outros falantes, permite-nos concluir, assim como este autor, que o inglês é, por excelência, uma língua internacional.

Para Rajagopalan (2009), este fenômeno linguístico, definido como *World English* (WE), é constituído por duas marcantes características: hibridismo e multicentricidade. Segundo o autor, isto coloca em xeque a ideia do círculo concêntrico construído por Kachru (1985), que apregoa a existência de um único centro em volta do qual giram todas as outras variedades da língua. Conforme Rajagopalan (2009), o WE não possui falantes nativos, sendo pertencente a todos aqueles que fazem uso da língua em seu dia a dia e, portanto, não se pode prestigiar determinadas variedades em detrimento de outras. O autor salienta ainda que o falante nativo continua tendo o seu lugar no WE, porém não se trata de um lugar privilegiado de modelos a serem seguidos rigidamente, sendo necessário que estes também se desdobrem para compreender as inovações linguísticas incorporadas por este fenômeno.

Para ilustrar essa fala, apresentamos aqui um novo círculo que retrata a expansão da língua inglesa elaborado por Graddol (2007), no qual este destaca como relevantes o nível de proficiência dos falantes e o fato de conseguirem se comunicar de forma inteligível, como podemos observar na figura 1 abaixo.

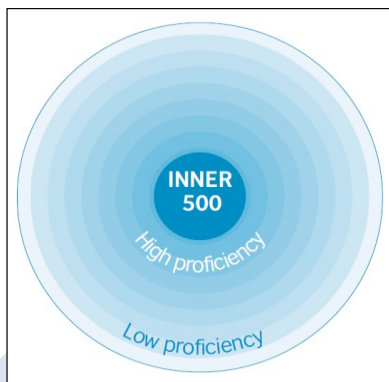


Figura 1 – Representação da comunidade de falantes de inglês considerando diferentes níveis de proficiência

Outra forma de pensar este fenômeno é através da definição de inglês como língua franca (ILF). De acordo com Seidlhofer (2011), o ILF corresponde a qualquer uso dessa língua entre pessoas de diferentes línguas maternas, sendo o inglês, muitas vezes, a única opção para comunicação. Para El Kadri (2010, p. 67), o estatuto do ILF surge como “uma possibilidade para um diferente posicionamento dos aprendizes pelo fato de que, nesse contexto, a negociação de identidades envolve um movimento constante entre o local e o global”. Além disso, a autora acrescenta que eles “podem se sentir donos desta língua pelo fato de se posicionarem como tendo o direito de usá-la a seu favor, de acordo com seu propósito e necessidade”.

Levando em conta estas visões, diante deste panorama da LI, Siqueira (2011, p. 97) conclui que se faz relevante “legitimar as implicações político-pedagógicas inerentes” a este processo. Para tanto, precisamos refletir sobre a forma como esta língua tem sido ensinada e como estas questões têm sido discutidas nos cursos de formação de professores e de formação continuada.

Refletindo sobre a prática do ensino da LI sob a perspectiva do ILF

Para El Kadri (2010), ao concebermos o inglês como língua franca e não como língua estrangeira (LE), promovemos implicações educacionais que levam à descentralização do modelo do falante nativo, trazendo repercussões no que tange à escolha de quais variedades devem ser ensinadas, ao papel da cultura neste processo e às questões referentes à correção linguística. Desta maneira, são relevantes estas implicações que surgem em relação ao ensino, principalmente em contextos nos quais ela funciona como língua franca, isto é, quando falantes não nativos com diferentes línguas maternas se comunicam (SIQUEIRA, 2011).

Em consonância com estas reflexões, a partir de um estudo de natureza qualitativa e caráter etnográfico, Alves (2015) buscou investigar de que maneira professores formadores do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus VI*, compreendem e materializam a condição do inglês como língua franca global e as questões relacionadas à adoção de uma abordagem intercultural no ensino dessa língua, fazendo, também, uma análise documental sobre o currículo do curso. De acordo com os resultados, embora os participantes tenham sentido certas dificuldades ao expressar suas representações sobre a interculturalidade e o ILF no tocante ao processo de ensino-aprendizagem da língua, eles demonstraram disposição para preparar os discentes, futuros professores, para lidarem com as demandas pedagógicas emergentes.

Outro estudo que trata sobre esta temática é o de El Kadri (2010) que, através de uma análise documental, objetivou analisar se um determinado curso de formação de professores de LI “tem acompanhado e/ou incorporado estas discussões no seu currículo”, investigando “os programas das disciplinas obrigatórias e optativas do referido curso por meio da análise documental com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977)”. De acordo com a pesquisadora, os resultados indicaram que existem tentativas isoladas para tratar a questão, mas que não há, de maneira mais clara, um posicionamento geral do curso quanto a isto.

No intuito de pontuar a necessidade de levantarmos discussões a respeito de quais variedades da língua inglesa ensinar em cursos de formação inicial e continuada, El Kadri e Gimenez (2013) consideram questões pertinentes frente à perspectiva do ILF, tais como: reconhecer as muitas variedades emergentes do processo de expansão global da LI e expor estas em sala de aula; refletir sobre aspectos identitários e questionar a noção de propriedade desta língua; e discutir sobre a descentralização do modelo do falante nativo e questões referentes à inteligibilidade.

Em relação à inteligibilidade, segundo Lima J. (2009), embora seja necessário considerarmos as pronúncias distintivas da língua para evitarmos incompreensões, não há como defender a existência de um inglês “mais correto”, um sotaque padrão, considerando os diversos contextos nos quais esta língua é falada. Para Seidlhofer (2011), estas discussões levam a implicações pedagógicas muito importantes que provocam questionamentos sobre o que é apropriado ensinar aos discentes em termos de conteúdo e de comunicação, levando em conta a realidade destes.

El Kadri (2010), citada por El Kadri e Gimenez (2013, p. 128), ao investigar atitudes de professores frente à condição da LI em um determinado contexto de ensino, destacou a necessidade de estudos futuros que almejem:

- 1) discutir o inglês sob diferentes perspectivas, tais como a visão de nativos, de não nativos e as perspectivas do Inglês como língua internacional, Inglês como língua franca, Inglês como língua estrangeira e World English; 2) descrever interações entre falantes de inglês não nativos brasileiros com outros falantes não nativos de outras nacionalidades; 3) compreender as atitudes em relação ao ILF na sociedade em geral/mercado de trabalho/ outras instituições; 4) trabalhar com as implicações deste estatuto na formação inicial e continuada de professores; 5) problematizar a descentralização do falante nativo e de competências interculturais nas aulas de língua inglesa; 6) contribuir para políticas linguísticas que levem em consideração tal estatuto.

Estas ações podem propiciar mudanças significativas em relação ao recente cenário sociolinguístico da LI, em níveis diferentes da atuação docente, desde o ensino fundamental até a formação inicial e continuada de professores. Para Alves (2015, p. 60), a concepção de inglês como língua estrangeira (ILE) tem limitado a LI a ser somente uma disciplina no currículo escolar, não sendo considerada como língua de comunicação, por conta “da crença de que seu uso é bastante limitado fora do ambiente formal da sala de aula”. Entretanto, esta forma restrita de se perceber a realidade atual e de se pensar o processo de ensino-aprendizagem da LI não está de acordo com as demandas emergentes que exigem novas práticas diante da pluralidade cultural e linguística que temos contemplado.

Metodologia

Como já foi pontuado anteriormente, este artigo almeja refletir sobre questões relevantes relacionadas à perspectiva do ILF na prática do ensino de LI, através da participação de professores-pesquisadores da área. Para tanto, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa e cunho interpretativista, uma vez que foi dada uma ênfase maior na descrição e na análise das contribuições dos professores participantes (NUNAN, 2007).

Primeiramente, sete professores foram convidados a participarem do estudo, recebendo, via *e-mail*, um termo de consentimento livre e esclarecido com todas as informações relevantes sobre a pesquisa, expondo os seus objetivos e procedimentos, e assegurando direitos dos participantes, caso aceitassem ser voluntários da mesma. Juntamente com o termo, foi enviado um questionário, que consta de questões objetivas e discursivas, sobre a vida acadêmico-profissional – parte A –, e sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente no tocante à perspectiva do ILF e de suas implicações – parte B. Quatro professores aceitaram participar do estudo e responderam o questionário, enviando, logo depois, para as pesquisadoras.

Como foi garantido no termo de consentimento, as identidades dos participantes foram preservadas, sendo identificados através de nomes fictícios. Todos atuam como professores em instituições localizadas no interior da Bahia. O quadro a seguir mostra dados relevantes sobre cada um deles.

Participante	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Instituição(ões) na(s) qual(is) leciona e níveis	Tempo de experiência como professor de inglês
Maria	26	F	Bacharela em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Graduanda em Letras Vernáculas e Doutoranda em Língua e Cultura.	Escola da rede particular nos Ensinos Fundamental e Médio.	10 anos
João	45	M	Graduado em Letras, especialista em Língua Inglesa e mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.	Universidade estadual, em um curso de Letras com Inglês.	18 anos
Jerá	49	F	Mestrado (Doutorado em andamento).	Universidade estadual, em um curso de Letras com Inglês.	24 anos
Arya	32	F	Licenciada em Letras/Português, Inglês e Literaturas, Especialista em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e mestra em Língua e Cultura.	Universidade estadual e em uma escola da rede estadual, na graduação e em um curso técnico, respectivamente.	16 anos

Quadro 1 – Informações sobre os participantes

O critério para escolha dos participantes foi a atuação destes como docentes de língua inglesa e seu engajamento em pesquisas na área; portanto, foram convidados a contribuir com este estudo professores pesquisadores da Linguística e da Linguística Aplicada que participam, com frequência, de congressos, seminários e têm em comum, como interesse de pesquisa, a área de ensino-aprendizagem de LI. Desta maneira, estes professores fazem a diferença, mantendo-se abertos a novas ideias e se comprometendo a refletir sobre a própria prática, no intuito de “reforçar e desenvolver aspectos positivos” e de superar as próprias dificuldades (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Resultados e discussão dos dados

No intuito de analisarmos os dados do questionário respondido pelos participantes, apresentaremos as perguntas e suas respectivas respostas, discutindo os seus posicionamentos à luz dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente.

Na primeira pergunta, ao serem questionados se abordam em suas aulas de língua inglesa aspectos referentes à descentralização do falante nativo e aos fatores interculturais, os participantes foram unânimes ao afirmar que trabalham estes, enfatizando, na questão seguinte, que expõem os seus alunos a diferentes variedades do idioma. Ao indagarmos sobre os recursos que utilizam para abordar as temáticas em questão e alcançar os objetivos propostos nas aulas, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Maria	<i>Vídeos do youtube e músicas.</i>
João	<i>Dentro do próprio contexto da aula.</i>
Jerá	<i>Textos teóricos sobre a temática. 2. Recursos Audiovisuais: vídeos (documentários, filmes, música de países diversos).</i>
Arya	<i>Tenho utilizado vídeos que expõem diferentes variedades do inglês com bastante frequência. O meu objetivo principal é fazer com que os alunos passem a entender que o inglês britânico e americano são apenas duas variedades, dentre muitas outras que também são legítimas. Também faço uso de corpora dedicados ao uso do inglês por falantes de diferentes línguas maternas, a exemplo do VOICE, que consiste em um banco de dados com gravações e transcrições de áudio de interações orais em Língua Franca que são disponibilizados online. O objetivo aqui é descobrir juntamente com os alunos as características mais comuns que emergem dos usos do ILF. Isso serve para me auxiliar na desconstrução da representatividade do falante nativo como sendo a autoridade máxima na língua.</i>

Maria, Jerá e Arya disseram, no geral, que os recursos utilizados são audiovisuais e João parece explorar o próprio contexto em sala de aula para expor os discentes às diferentes variedades da língua. Além de vídeos e músicas, Jerá afirma que também utiliza textos teóricos para alcançar este objetivo. A resposta de Arya nos chama atenção em relação ao uso de corpora que são “dedicados a uso do inglês por falantes de diferentes línguas maternas”. Um exemplo dado pela participante é o VOICE: um banco de dados constituído por gravações e transcrições, disponibilizadas *online*, de interações orais em Língua Franca.

Para responderem à segunda pergunta relacionada à questão 3 “Quais variedades do inglês você mais trabalha em sala de aula?”, os participantes apresentaram as seguintes respostas:

Maria	<i>Americana, inglesa, indiana e africana.</i>
João	<i>Quando ministro aulas, acabo por enfatizar a americana devido o livro didático Top Notch adotado pelo curso de letras Inglês [...] ⁴ser voltado para a cultura e pronúncia americana.</i>
Jerá	<i>Inglês Americano e Inglês Britânico</i>
Arya	<i>O inglês estadunidense é ainda a variedade mais trabalhada em minhas aulas. Essa prática se justifica pela predominância dessa variedade no livro didático adotado e material de áudio que acompanha tal livro, e também porque utilizo músicas e produções cinematográficas de grande circulação que, em sua maioria, são americanas. Além disso, preciso considerar as exigências da avaliação de inglês em provas como a do ENEM, por exemplo, que ainda são direcionadas para os modelos dos falantes nativos, em especial os tidos como hegemônicos. Porém, nunca perco de vista os princípios do ILF e busco constantemente enfatizar o pluralismo envolvido no uso da língua.</i>

Infelizmente, embora estejam conscientes da necessidade de se discutir a des-centralização do falante nativo e de se trabalhar com outras variedades além da estadunidense e da britânica, Arya e João afirmam que a primeira acaba sendo mais enfatizada, justificando, principalmente, a escolha por causa do livro didático. Arya também explica que a maioria das músicas e filmes com os quais trabalha é norte-americana e que precisa

⁴ A informação sobre o local onde o participante leciona foi omitida.

atender às exigências de provas como a do ENEM, por exemplo. Entretanto, esta professora-pesquisadora enfatiza que não deixa de tratar sobre o pluralismo constitutivo do uso da língua e de considerar os princípios do ILF. Jerá diz que trabalha mais frequentemente com a estadunidense e a britânica. Apenas Maria aponta que, geralmente, expõe os alunos ao inglês indiano e ao africano além dessas duas variedades.

A terceira pergunta vinculada à questão 3 foi: “Como os alunos reagem ao terem contato com variedades diferentes? De acordo com sua perspectiva, com qual(is) variedade(s) eles parecem se sentir mais familiarizados?”. Diante disso, os professores fizeram as considerações abaixo:

Maria	<i>Acham diferente ou engraçado. Estão mais habituados a ouvirem a variante americana ou inglesa.</i>
João	<i>Como ministro aula no curso de formação de professores, não percebo uma reação enfática. Eles parecem mais familiarizados com a variedade americana.</i>
Jerá	<i>De modo geral, a reação é positiva e animadora, uma vez que se sentem encorajados a estudar a língua inglesa sem a demanda do “falar correto”, mas com o zelo de se fazer compreendido, ainda que com uma variedade que tenha muitos traços do seu próprio sistema fonológico e sintático.</i>
Arya	<i>Em contato com diferentes variedades, eu noto que os alunos começam a se familiarizar com a ideia de que a própria identidade nacional deixa marcas no uso da língua, levando-os a repensar a premissa de que o falante americano ou britânico seja o modelo a que eles devem aspirar. Não tenho percebido nenhuma preferência ou afinidade, por parte dos alunos, com essa ou aquela variedade em especial, embora ainda seja notória a tendência de supervalorizar o padrão nativo da língua.</i>

Sobre a reação dos alunos diante da sua exposição a diferentes variedades e com quais delas se sentem mais familiarizados, Maria considera que seus alunos acabam achando algumas delas diferentes e engraçadas, pois estão mais acostumados com a variedade americana ou inglesa; João assinala que não percebe uma reação enfática por parte dos estudantes, uma vez que ensina em um curso de formação de professores, mas que há uma familiaridade maior em relação ao inglês estadunidense; Jerá observa uma reação “positiva e animadora” e um encorajamento no sentido de buscarem falar a língua sem uma obrigação do “falar correto”, mas levando em conta a necessidade da compreensão; Arya percebe que existe uma familiarização dos discentes no que tange às marcas que a

identidade nacional deixa no uso da língua, orientando-os a refletir sobre os padrões linguísticos dos falantes nativos e que, ainda, há uma tendência a supervalorizarem “o padrão nativo da língua”.

Observando as respostas acima e refletindo sobre nossas práticas pedagógicas, ressaltamos, assim como Rajagopalan (2009), a importância de nós, professores de LI, prepararmos nossos alunos para que aprendam a lidar com diferentes variedades da língua-alvo e, também, com os desafios deste novo mundo. Na mesma linha de pensamento, Matsuda (2003 *apud* EL KADRI.; GIMENEZ, 2013) também salienta que os discen-

deveriam ser expostos à produção de falantes de inglês de vários *backgrounds*; a instrução deveria centrar-se na eficácia da comunicação (em vez dos conhecimentos gramaticais de acordo com as normas dos falantes nativos); deveria haver integração de materiais que representassem as diferentes variedades dos *World Englishes*. Esses materiais seriam usados com o propósito de aumentar a consciência sobre o papel do inglês nas diferentes regiões do mundo e privilegiar a referência cruzada de temas-chave de diferentes assuntos para aumentar a consciência sobre o mundo e sobre o papel do inglês.

Além de apresentar questões já pontuadas pelos especialistas em suas respostas, o autor trata sobre um ponto importante que é uso de materiais apropriados para representação desses diversos tipos de inglês presentes no mundo, enfatizando não só o aspecto comunicativo mas também a consciência sobre o papel desta língua no mundo.

Para a questão 4 “Como você lida com os erros cometidos pelos alunos no processo de aprendizagem, considerando a questão da inteligibilidade e da linguagem formal x informal?”, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Maria	<i>Com naturalidade e sempre procurando conscientizá-los que o importante é se comunicar e isto pode ser feito de formas variadas, a depender do contexto de sala ou da situação comunicativa.</i>
João	<i>Busco fazer uma análise contrastiva e, ao mesmo tempo, compreender a origem do erro.</i>

Jerá	<i>Se os “erros” comprometem o sentido, corrijo, repetindo, ajudando-o a fazer a o ajuste fonético no nível articulatório. Se os chamados “erros” são da ordem da formalidade x informalidade, não os corrijo, uma vez que esse é um processo comum a todas as línguas. Mas sempre discuto sobre as diferentes normas e sobre a adequação às normas, assim como fazemos com nossa língua materna. Em um texto escrito, o grau de formalidade tem uma demanda maior do que em chat, por exemplo.</i>
Arya	<i>Por ter adotado uma perspectiva mais democrática de aquisição de uma nova língua, tenho em mente que o mais importante no processo de aprendizagem da LI seja focar na comunicação bem sucedida do que centrar-se na habilidade de imitar o inglês dos falantes nativos. Dessa forma, tenho tentado desconstruir a noção de “erro” em minha prática, procurando intervir somente quando há desvios que tornam o discurso oral ou escrito ininteligível.</i>

Percebemos que os participantes enfatizam a relevância de focarmos na compreensão, buscando desconstruir a noção de erro e a ideia de imitar falantes nativos (Arya), analisar o contexto da situação de comunicação (Maria) e perceber se ocorre o comprometimento de sentido (Jerá e Arya). João chama a atenção para a necessidade de uma análise contrastiva, a fim de se buscar a origem desses erros.

Como Jerá e Arya pontuaram, no caso de problemas na pronúncia que comprometam o sentido, uma correção é pertinente, mas, como estas enfatizaram e Maria também, o mais importante é levar em conta a situação comunicativa e os contextos nos quais esta prática se insere. Portanto, faz-se necessário, orientarmos os discentes no desenvolvimento de habilidades de pronúncia que sejam apropriadas para a condição da língua enquanto meio de comunicação internacional, tendo em vista que precisamos estabelecer algumas normas pertinentes para garantia da inteligibilidade fonológica (LIMA J., 2009, p. 76).

Diante da questão 5 “De acordo com sua experiência, quais os maiores desafios para adoção da perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?”, os professores pesquisadores fizeram interessantes considerações para abordá-la:

Maria	<i>Planejar aulas com intencionalidade e selecionar conteúdo e materiais adequados para que, por meio deles, os discentes possam perceber que a língua inglesa já não pertence mais a determinado país onde é falada como língua materna.</i>
--------------	---

João	<i>Fazer as pessoas compreenderem que a língua inglesa será aprendida para ser usada também em diálogos com falantes não nativos da LI. Somente assim, a LI se concretiza um ILF.</i>
Jerá	<i>Acredito que uma dificuldade é criar boas situações para comunicação, fugindo da artificialidade e das conversações que funcionam como plenos exercícios de tradução, algumas vezes, sem sentido. Essa perspectiva tem muito a ver com o método adotado – uma aula conduzida de modo a privilegiar a comunicação, sem abrir mão de desenvolver as quatro habilidades (speaking, listening, writing and reading), conduz o processo comunicativo de modo mais natural.</i>
Arya	<i>Considerando a minha prática em particular, o principal desafio que tenho enfrentado ao tentar integrar o ILF no contexto de ensino consiste em articular os princípios orientadores desse paradigma com os parâmetros adotados pelas provas de vestibular e do ENEM e também pelos testes de proficiência, como o IELTS e o TOEFL, que persistem em se apoiar na visão monolíngue e linguisticamente dominante da competência comunicativa. Nesse sentido, posso afirmar que tal fato acaba restringindo, de certa forma, as minhas ações.</i>

Concluimos, através destas reflexões dos especialistas, que o maior desafio é colocar em prática os princípios do ILF no ensino da língua. Maria enfatiza a relevância de utilizarmos conteúdos e materiais que sejam pertinentes para que os discentes percebam que se trata de uma língua desterritorializada, sem donos (CRYSTAL, 2003; SIQUEIRA, 2012a). João, por sua vez, acredita que este paradigma só se concretiza a partir da conscientização de que a LI deve ser aprendida para ser usada também em interações com não nativos. Jerá afirma que é preciso conduzir o “processo comunicativo de modo mais natural”, criando situações que privilegiem a comunicação, “fugindo da artificialidade”. Para Arya, o fato de ter que lidar com os parâmetros estipulados para as provas de vestibular, do ENEM e de exames de proficiência acaba restringindo suas ações. Pela resposta de Arya, percebemos que esta não faz considerações a respeito de sua atuação no nível superior.

O sexto e último questionamento para reflexão dos participantes foi: “Na sua opinião, o que já é feito e/ou pode ser feito no processo de formação de professores e de formação continuada para que diversas variedades da língua sejam consideradas nas práticas de ensino de língua inglesa?”. Foram emitidas as seguintes considerações:

Maria	<i>É necessário que já nos primeiros semestres dos cursos de licenciatura em letras com inglês, bem como nos cursos de formação continuada, as inúmeras variedades de inglês falado ou escrito sejam trabalhadas. Isto porque ainda há que se lutar contra o preconceito, até mesmo no meio acadêmico, em relação às variantes não prestigiadas pelos livros e pela mídia.</i>
João	<i>Os livros didáticos já têm melhorado suas abordagens. Acredito que o livro didático é um dos grandes responsáveis nesse processo, depois da postura crítica do professor.</i>
Jerá	<i>Penso que nos cursos de Graduação todos estudam a temática, ainda que de modo menos profundo, em algumas Instituições. A meu ver, os cursos de licenciatura para ensino de língua estrangeira não podem abrir mão de dialogar com a Linguística teórica, de modo geral, para um conhecimento dos estudos teóricos desenvolvidos nessa área, e, quase que obrigatoriamente, disciplinas da Sociolinguística que discutem exatamente a relação Língua, história, cultura e sociedade. Essas disciplinas, atreladas com as questões discutidas pela Linguística Aplicada, podem conduzir a uma prática mais efetiva no ensino da língua inglesa. As áreas não podem ser vistas como antagônicas ou como se competissem entre si, mas como complementares.</i>
Arya	<i>Muitos estudos e discussões acerca do novo estatuto do inglês como língua franca, bem como pesquisas voltadas para as implicações políticas, pedagógicas e culturais advindas desse fenômeno mundial, já têm adentrado os muros da academia. Contudo, é perceptível que ainda existe uma lacuna considerável entre teoria e prática. Em minha opinião, para que novas pedagogias para o ensino de inglês sejam consideradas, os professores precisam, primeiramente, desafiar a superioridade do Inglês como Língua Nativa e firmar-se como falante não nativo competente. Em seguida, considero salutar que as reformulações na pedagogia e as reconceitualizações na descrição da língua encontrem lugar nos currículos dos cursos de formação de professores de inglês para que os futuros profissionais de ensino estejam suficientemente preparados para compreender, teorizar e incorporar na prática a atual diversidade da LI.</i>

Maria ressalta que é essencial trabalharmos com diversas variedades da LI nos cursos de formação inicial e continuada de professores, a fim de combatermos o preconceito existente em relação a estas. João assinala que, depois da “postura crítica do professor”, o livro didático é um dos “grandes responsáveis nesse processo” e já faz abordagens consideráveis no tocante a estas mudanças. Segundo Jerá, o estreitamento do diálogo entre a Linguística “teórica” e a Linguística Aplicada pode “conduzir a uma prática mais efetiva no ensino” da LI, destacando a importância dos estudos sociolinguísticos nesse sentido.

Arya, por sua vez, pontua que “existe uma lacuna considerável entre teoria e prática” e que, para que haja uma alteração neste cenário, os professores precisam “desa-

fiar a superioridade do Inglês como Língua Nativa”, firmando-se como falantes não nativos competentes. Esta professora pesquisadora acrescenta, ainda, que é fundamental que “as reformulações na pedagogia e as reconceitualizações na descrição da língua encontrem lugar nos currículos dos cursos de formação”.

Observamos, a partir das respostas das duas últimas perguntas, que existem perceptíveis avanços no que concerne ao desenvolvimento da perspectiva do ILF do ponto de vista teórico, mas também precisamos reconhecer, assim como Gimenez (1994), que componentes curriculares com foco na compreensão e na produção oral da LI ainda não passaram por mudanças significativas. Em relação à importância do papel do livro didático apontada por João, embora existam alguns avanços nesse sentido, ainda vislumbramos, na maior parte de suas páginas, o mundo das variedades/culturas estadunidense e britânica, um “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2012b) que se distancia bastante de uma proposta intercultural de se ensinar e aprender a LI.

Considerações finais

Através deste estudo, observamos que, apesar da lacuna existente entre teoria e prática e das dificuldades de se adotar os princípios do ILF, há uma busca de mudança na realidade do ensino e a conscientização sobre o *status* contemporâneo da LI e de suas consequências enquanto língua de comunicação global. Além disso, ressaltamos, assim como El Kadri e Gimenez (2013), que o objetivo não é defender o ensino de inglês como língua franca (IFL) na formação inicial, mas considerar esta língua em sua nova condição como um fenômeno linguístico constituído por diversas variedades, focando numa perspectiva intercultural e discutindo as implicações pedagógicas do ILF.

Acreditamos que, por conta da sua condição como língua internacional e de suas características multiculturais, não podemos ensinar apenas as variedades norte-americana e britânica da língua inglesa (LIMA, 2012). Além disso, é preciso buscar objetivos de ensino que desmistifiquem a necessidade de aprendizes – discentes, professores de LI ou professores em formação – alcançarem uma competência linguística que se aproxime à

do falante nativo, no intuito de deixá-los mais capazes e seguros (SEIDLHOFER, 1999 *apud* EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Percebemos que, embora as discussões teóricas que envolvem estas questões sejam bastante relevantes e estejam em pleno desenvolvimento, há uma carência de ações pedagógicas que promovam de fato uma mudança na prática de ensino para que os princípios do ILF sejam adotados. É essencial, portanto, repensarmos nossa prática docente, discutindo estes aspectos nos cursos de formação, pois “o perfil profissional para operar no contexto de inglês como língua franca traz um grau de complexidade maior, ao requerer expansão da base de conhecimentos e possibilitando o trabalho com as diferentes variedades da língua” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 127).

Desta maneira, concluímos que faz-se necessário criar oportunidades nos cursos de formação docente – inicial e continuada – para lidarmos com essas demandas oriundas das novas circunstâncias que envolvem a condição da LI na contemporaneidade, priorizando, conforme os professores pesquisadores apontaram, situações reais de comunicação desta língua e a descentralização do modelo do falante nativo, através de uma visão crítica e intercultural.

REFLECTIONS ON THE ELF PERSPECTIVE ON THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PRACTICE: TALKING WITH TEACHER-RESEARCHERS

ABSTRACT: This article aims to reflect on some issues related to the English as a Lingua Franca (ELF) perspective in the practice of English language teaching in the Brazilian context through the contribution of teacher-researchers in the field. This is a case study with four English teachers from public and private institutions located in the interior of Bahia. The data generation instrument was a questionnaire with objective and discursive questions. From the data analysis, we found out that although the teachers understand the importance of decentralizing the native speaker model and show students that there are other variants of English, the emphasis still lies on British English and/or American are English and these are still the variants taken as main references. The study has also revealed that some of the reasons for such a practice have to do with the need teachers have to follow textbook contents to the letter and because of preparation for exams like ENEM, which have not incorporated an ELF perspective yet.

KEYWORDS: Learning and teaching; English as a Lingua Franca; Language varieties.

Referências

- ALVES, Polyanna Castro Rocha. *O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores*. 2015. 230f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DUARTE, Daniela Moreira; LIMA, Diógenes Cândido de; SANTOS, Keila Mendes dos. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 3, n.1, jan/jun 2011, p. 295-308.
- EL KADRI, Michele Salles. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. *Entretextos*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010.
- _____. Inglês como Língua Franca: Atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino- aprendizagem e formação de professores*. Campinas- SP: Pontes Editores, v. 14, 2011, p.163-192.
- EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr./jun., 2013.
- GRADDOL, David. *English next*. British Council, 2007.
- KACHRU, B. B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Eds.). *English in the World: Teaching and Learning Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.
- KUMARAVADIVELU, B. *Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL*. In: EDGE, J. (Ed.). (Re)locating TESOL in an age of empire. New York: Palgrave, 2006, p. 1-27.
- LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-189.

LIMA, Joceli Rocha. Correção de pronúncia e a identidade do aluno de Letras. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 69-78.

LIMA, Luciano Rodrigues. Movies and cartoons in the EFL classroom: for a critical cultural immersion. In: LIMA, D. C. (Ed.). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas: Pontes Editores; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012, p. 173-191.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007.

_____. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, Kleber A. da (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-24.

_____. O “World English” – Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI. Michele Salles (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino- aprendizagem e formação de professores*. Campinas- SP: Pontes Editores, v. 14, 2011, p.45-57.

_____. For the Umpteenth Time, the “Native Speaker”: Or, Why the Term Signifies Less and Less in the Case of English as It Spreads More and More Throughout the World”. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Ed.). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas, SP: Pontes Editores; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012, p. 37-58.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões. EL

KADRI. Michele Salles (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino- aprendizagem e formação de professores*. Campinas- SP: Pontes Editores, v. 14, 2011, p.87-115.

_____. English Language Teaching and the Place of Culture: For a Critical Intercultural Approach. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Ed). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas, SP: Pontes Editores; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012a, p. 193-216.

_____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012b, p. 311-353.

*Recebido em 17/03/2016.
Aprovado em 11/06/2016.*