

## A VISÃO DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

TEACHER EDUCATORS' VIEW ABOUT TEACHING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Polyanna Castro Rocha Alves<sup>1</sup>

Sávio Siqueira<sup>2</sup>

### Resumo

Embora já se acumule um número expressivo de estudos acerca do novo estatuto do Inglês como Língua Franca (ILF), essas discussões ainda não foram efetivamente integradas à arena do Ensino de Língua Inglesa (ELI) na formação inicial de professores de inglês. Por acreditarmos que professores formadores são molas propulsoras para que possíveis mudanças ocorram nos currículos dos cursos, buscamos verificar como os professores formadores do curso de Letras com licenciatura em inglês da UNEB, Campus VI, em Caetité/BA, entendem o ILF e como visualizam essa perspectiva no contexto de ensino atual. A fundamentação teórica consiste, principalmente, em contribuições de Seidlhofer (2011), Jenkins (2007), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Widdowson (2012), El Kadri e Gimenez (2013), Graddol (2006), entre outros. Os dados, gerados a partir da aplicação de um questionário, foram tratados sob a ótica da pesquisa qualitativa. Os resultados revelaram que os professores formadores, além de reconhecerem o paradigma do ILF como legítimo, também o enxergam positivamente, considerando-o como um estímulo necessário e relevante ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) na atualidade. Contudo, os professores pesquisados ainda não se consideram totalmente prontos para se desvencilhar da imposição das normas atreladas ao modelo do falante nativo e, finalmente, abordar a diversidade da LI em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Inglês como Língua Franca. Professores formadores.

### Abstract

Although there has been a large number of studies on the new status of English as a Lingua Franca (ELF), these discussions have not been effectively integrated into the English

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Graduada em Letras com Habilitação em Português, inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É Professora auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI/Caetité*, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Contato: polyannarocha@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras e Linguística pela UFBA. Professor Associado II do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA. Contato: savio\_siqueira@hotmail.com

language teaching (ELT) in pre-service teacher education. Once we believe that teacher trainers are driving forces for possible changes in the curricula of the courses, this research aims to verify how teacher educators of a Letters/English course at the State University of Bahia (UNEB), Campus VI, in Caetité/BA, understand ILF and how they visualize this perspective in current teaching context. The theoretical basis consists mainly of contributions from Seidlhofer (2011), Jenkins (2007), Jenkins, Cogo and Dewey (2011), Widdowson (2012), El Kadri and Gimenez (2013), Graddol (2006), among others. Data was processed from the application of a questionnaire and analyzed under the perspective of qualitative research. The results showed that, besides recognizing the ELF paradigm as a legitimate one, the teacher trainers also see it positively, considering it as a necessary and relevant incentive to the English teaching and learning process today. However, the informants still do not consider themselves fully ready to disengage from the imposition of the norms attached to the native speaker model, and finally to address the diversity of the English language in the classroom.

**Keywords:** English Language Teaching. English as a Lingua Franca. Teacher educators.

## Introdução

Embora já se acumule um número expressivo de estudos acerca do estatuto do Inglês como Língua Franca (ILF)<sup>3</sup>, bem como pesquisas voltadas para as implicações políticas, pedagógicas e culturais advindas desse “fenômeno inédito na história da humanidade” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 46), essas discussões ainda não foram efetivamente integradas à arena do Ensino de Língua Inglesa (ELI) nos cursos de formação. Por acreditarmos que professores formadores são molas propulsoras para que possíveis mudanças ocorram no currículo dos cursos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas implementadas ao longo do processo de formação do futuro professor de inglês, buscamos verificar como os professores formadores do curso de Letras com licenciatura em inglês da UNEB, Campus VI, em Caetité/BA, entendem o ILF e como visualizam essa perspectiva no contexto de ensino atual.

Uma vez que os professores formadores têm a responsabilidade de levar os professores em formação a uma maior consciência da presença global do inglês, surge a necessidade de reconsiderar radicalmente as práticas de ensino da LI nos cursos de Letras. Com vistas nesse escopo, na seção a seguir, apresentamos indicações de como as

---

<sup>3</sup> Afiliamo-nos à definição de Seidlhofer (2011) para quem o ILF consiste no uso do inglês entre falantes de línguas nativas distintas para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido e, geralmente, a única opção.

abordagens do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) devem ser alteradas e o que, na nossa visão, precisa ser priorizado no ensino e aprendizagem do ILF como o melhor investimento pedagógico. A seção subsequente fica reservada à trajetória metodológica do trabalho investigativo que molda este artigo, explicitando a sua natureza, o lugar e os participantes da pesquisa, bem como o instrumento utilizado para a geração dos dados. Na última seção, investimos nossos esforços investigativos na análise, discussão e interpretação dos dados com o objetivo de revelar a visão dos professores formadores pesquisados sobre o ensino do ILF em seus espaços de atuação.

### **ILF – tendências pedagógicas, resistência e descrições empíricas**

É notório que ainda há uma carência de estudos que apresentem discussões pormenorizadas de como as diferentes variedades do inglês e a variabilidade dinâmica que a perspectiva do ILF carrega podem impactar os modelos e metodologia de ensino da língua (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). Nesse pormenor, Jenkins (2007) afirma que a intenção dos pesquisadores do ILF tem sido oferecer orientações para que os professores levem em consideração as premissas que estão subjacentes à comunicação entre a maioria dos falantes de inglês ao redor do mundo. Recomenda-se, por exemplo, que os aprendizes obtenham familiaridade com uma série de sotaques do inglês e desenvolvam habilidades de acomodação, e que os professores não gastem muito tempo em sala de aula corrigindo certos aspectos que, embora não estejam de acordo com determinada variante padrão dos falantes nativos, tornaram-se sistemáticos, frequentes e mutuamente inteligíveis entre os usuários do ILF.

Seidlhofer (2011) se expressa quanto a esse assunto dizendo que, para vencer o desafio de desenvolver novas pedagogias para o ensino de inglês, o professor precisa, primeiramente, desafiar a suposta superioridade do Inglês como Língua Nativa (ILN) e firmar-se como falante não nativo competente. A autora também pontua que é essencial que as reformulações na pedagogia e as reconceitualizações na descrição da língua encontrem lugar nos currículos e nos materiais de ensino, pois se os professores continuarem insistindo na submissão às imposições de propriedade dos falantes nativos e não tiverem uma alternativa conceitual, estímulos e resoluções para contrapor-se às normas centrais da língua, não haverá base suficiente para a ação.

Sobre esse assunto, Sifakis (2014) explica que integrar o ILF no contexto de ensino é gradativo por causa da resistência característica dos professores com relação à mudança, que acontece devido a uma série de razões que incluem “[...] a incapacidade de reconhecer a necessidade de mudança, a força do hábito e a sensação de segurança em fazer as coisas de maneira familiar, o medo do desconhecido, bem como as ameaças aos conhecimentos e relações de poder existentes”<sup>4</sup> (SIFAKIS, 2014, p. 325). Jenkins (2007, p. 141) amplia essa discussão argumentando que

[...] quando o inglês padrão dos falantes nativos é posto em xeque, o que está sendo questionado, no que tange aos professores não nativos, é o preço de terem investido uma vida inteira trabalhando em prol de um objetivo que sempre entenderam representar a excelência. Em contrapartida, isso significa que suas identidades como professores, que sempre dependeram em alcançar tais objetivos, estão ameaçadas.<sup>5</sup>

Por esse viés, nota-se que uma das reações dos profissionais de ensino relacionada ao ILF é a de fingir que ele simplesmente não existe (SEIDLHOFER, 2011). Outra reação comum consiste em “[...] reconhecer a existência do ILF e não o perceber positivamente como um estímulo para reflexão, mas negativamente como uma ameaça para a ordem pedagógica estabelecida”<sup>6</sup> (SEIDLHOFER, 2011, p. 191).

Como consequência disso, tem-se observado a predominância do que Seidlhofer (2004, 2011) chama de “lacuna conceitual”<sup>7</sup>, isto é, o ensino da língua continua tão intimamente e automaticamente baseado no modelo de ILE que tem sido difícil abrir um espaço conceitual para o ILF. Dessa forma, em vez do reconhecimento da pluralidade, vem sendo disseminada uma visão persistente do ILF, na qual a variação tem sido percebida como desvio das normas dos falantes nativos e classificadas como erros ou fossilização (SEIDLHOFER, 2004).

---

<sup>4</sup> [...] failure to recognize the need for change, the strength of habit and the sense of security from doing things in familiar ways, a fear of the unknown, as well as perceived threats to expertise and existing power relations.

<sup>5</sup> [...] when standard NS English is called into question, what is being questioned, as far as NNS teachers are concerned, is the value of having invested their lifetime in working towards a goal that they have always understood to represent excellence. This in turn means that their identities as teachers, which have always depended on achieving this goal, are threatened.

<sup>6</sup> [...]to acknowledge the existence of ELF but to see it not positively as a stimulus for reflection but on the contrary negatively as a threat to the established pedagogic order.

<sup>7</sup> Conceptual gap

Dito isto, faz-se oportuno assinalar, aqui, as principais diferenças entre considerar a Língua inglesa como LE<sup>8</sup> e como LF<sup>9</sup>, convidando à reflexão sobre a necessidade de rediscussões do que seja ensinar inglês no cenário contemporâneo: da perspectiva do ILF, em contraposição com o ensino do ILE (ver Quadro 1), a “inteligibilidade” é mais importante do que a “precisão” ou “acurácia”, em termos do padrão nativo; os conceitos de “natividade” e “autenticidade” são substituídos por “práticas locais” e “relevância”; o conceito “repertório linguístico” torna-se mais relevante do que “língua alvo”; a palavra “correção” dá lugar à “negociação”; e a aplicação de “regras gramaticais” se torna menos eficaz do que o desenvolvimento da “consciência metalinguística” (HÜLMBAUER *et al.*, 2008).

Quadro 1. Diferenças entre o ILE e o ILF

	ILE	ILF
<b>Variedade</b>	Nativa, geralmente americana ou britânica	Foco na inteligibilidade internacional, mais do que uma variedade específica
<b>Normas linguístico-culturais</b>	Preexistentes	Negociadas
<b>Objetivos</b>	Integração na comunidade de falantes nativos	Inteligibilidade, comunicação com falantes não nativos de outros países
<b>Processos</b>	Imitação, adoção	Acomodação, adaptação
<b>Motivação dos alunos</b>	Mista, geralmente pouca motivação	Geralmente instrumental
<b>Habilidade dos professores</b>	Proficiente, treinado em metodologia	Bilíngue, com conhecimento para compartilhar a experiência de aprendizagem
<b>Ambiente de aprendizagem</b>	Foco na sala de aula	A sala de aula é um contexto importante, mas não suficiente

Fontes: Adaptado de Graddol (2006, p. 90-91) e Seidlhofer (2011, p. 18)

Entretanto, para que o ILF seja reconhecido como um paradigma legítimo e não como deficiente, é necessário que ele esteja bem fundamentado em descrições empíricas (HÜLMBAUER *et al.*, 2008). Passos consideráveis nessa direção têm sido dados por

<sup>8</sup> Língua Estrangeira

<sup>9</sup> Língua Franca

inúmeros trabalhos descritivos que abarcam vários aspectos do ILF e buscam fornecer evidências de como os repertórios linguísticos funcionam como meio eficiente para a comunicação internacional.

É provável que o maior, mais avançado e mais conhecido projeto de pesquisa sobre o ILF, seja o *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE), que consiste em “um corpus computadorizado de gravações e transcrições de áudio de interações orais em língua franca”<sup>10</sup> (SEIDLHOFER, 2011, p. 23), envolvendo usuários de várias partes do globo. Esse projeto, conduzido pela pesquisadora Barbara Seidlhofer<sup>11</sup>, propõe estabelecer uma base empírica sólida para a investigação do fenômeno do ILF (GRADDOL, 2006). Embora o VOICE seja um corpus que visa a fornecer base para qualquer tipo de pesquisa relacionada ao ILF, o foco principal tem-se concentrado no aspecto linguístico-lexical (*lexicogrammar*), supostamente por ser um tópico de extrema importância para a pedagogia de línguas (SEIDLHOFER, 2004).

O segundo principal corpus do ILF, o *English as a Lingua Franca in Academic Settings* (ELFA), foi lançado dois anos depois do VOICE sob a coordenação de Anna Mauranen na Universidade de Helsinki, Finlândia (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). De acordo com Seidlhofer (2004, p. 222), essa compilação “[...] busca capturar interações orais entre falantes de diferentes L1s, na maioria dos casos europeus, em programas de certificação internacional e em outras atividades da universidade que são regularmente realizadas em inglês”<sup>12</sup>.

Vale ressaltar também que, mais recentemente, em Hong Kong, Andy Kirkpatrick começou a coordenar outro corpus potencialmente importante, o *Asian Corpus of English* (ACE). Esse corpus reúne dados de interações de várias partes do sudeste da Ásia onde o inglês é usado como língua franca por uma enorme população de falantes multilíngues (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

As pesquisas com corpora não se limitam a essas acima mencionadas. No nível fonológico, por exemplo, Jennifer Jenkins<sup>13</sup> propõe o que veio a se popularizar como *Lingua Franca Core* (LFC), uma espécie de núcleo linguístico que, de maneira bastante

---

<sup>10</sup> [...] a computer corpus of audio recordings and transcriptions of spoken ELF interactions.

<sup>11</sup> Professora de inglês e Linguística Aplicada na Universidade de Viena, Áustria.

<sup>12</sup> [...] seeks to capture spoken interactions among speakers of different, mostly European, L1s in international degree programs and other university activities regularly carried out in English.

<sup>13</sup> Professora de Língua Inglesa na Universidade de Southampton, Inglaterra.

ampla, visa identificar as regularidades que obstruem – e aquelas que não obstruem – a inteligibilidade da pronúncia quando o inglês é utilizado em contextos de língua franca (SEIDLHOFER, 2004). Com o LFC, argumenta Jenkins (2007), muitos dos “erros” que são considerados alvo de correção passariam a ser vistos como características autênticas do sotaque dos falantes não nativos. Sendo assim, os aprendizes interessados no ILF poupariam esforços e não perderiam tempo de aula com aspectos que não se configuram obstáculo para o sucesso comunicativo, pois o foco pedagógico estaria voltado para os itens que são essenciais em termos de pronúncia inteligível. É válido notar que o LFC não é um modelo de pronúncia e, sim, uma série de orientações que, por sinal, ainda requer maiores evidências empíricas (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

Cumprir destacar que o LFC recebeu muitas críticas, em especial no tocante à ideia de se buscar um núcleo mínimo de inteligibilidade entre os diferentes usuários de inglês planeta afora. Na visão de Rajagopalan (2009, p. 44), por exemplo, não basta cuidar da forma da fala para que a comunicação entre as pessoas flua sem quaisquer impedimentos. “Inteligibilidade para quem?”, questiona o autor (RAJAGOPALAN, 2009, p. 44). Segundo ele, no escopo desta discussão, a inteligibilidade ainda é definida por quem detém o privilégio de decretar o que é ou não é inteligível, sendo importante que, para se adequar ao contexto global em que o inglês é usado como língua franca, esta deve ser encarada em termos relativos, como se fosse uma escala, em vez de pensá-la em termos de ‘sim’ e ‘não’, mas em termos de ‘mais’ ou ‘menos’, desvencilhando-se, assim, “da rigidez das concepções essencialistas de outrora” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45).

Uma vez que as formas e os usos não convencionais dos falantes não nativos têm sido substanciados pelo trabalho descritivo, fica patente, conforme Assis-Peterson e Cox (2013, p. 161), que o modelo do falante nativo não pode continuar funcionando “[...] como uma camisa de força que paralisa o aprendiz, ao esboçar o menor gesto de enunciar na língua do outro”.

## O percurso metodológico

O trabalho investigativo que dá sustento ao artigo está situado no campo da Linguística Aplicada e é caracterizado como uma pesquisa de natureza qualitativa. Dado que a realidade é vista como dinâmica e construída, os pressupostos qualitativos propõem



o afastamento de procedimentos que remetam à noção de objetividade e postula que a subjetividade deve ser parte constitutiva de qualquer pesquisa humana para a sua efetiva compreensão. Dessa maneira, o pesquisador torna-se parte integrante do contexto que está sendo investigado, englobando tanto a sua voz de pesquisador, quanto as vozes dos participantes em suas representações (REES, 2008).

Escolhemos o curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, em Caetité/BA, como contexto para a realização da presente pesquisa. Essa escolha se justifica porque, além de ser um curso bastante representativo para a região do Alto Sertão da Bahia<sup>14</sup>, também se trata do lugar em que se investe esforços em prol da formação de futuros professores de inglês, os quais esperamos que estejam aptos a exercerem a profissão de maneira crítica, reflexiva e atualizada.

Convidamos quatro professores formadores do curso de Letras/Inglês para compor o grupo de informantes desta pesquisa. A escolha não foi aleatória, pois definimos preliminarmente que os sujeitos participantes seriam os professores responsáveis pelos componentes de ensino de LI nos níveis básico, intermediário e avançado no período destinado à coleta de dados. Os informantes da pesquisa foram identificados por um nome fictício por eles escolhido na ocasião em que responderam ao questionário. Este, por sua vez, trata-se do único instrumento de geração de dados utilizado neste estudo, tendo em vista que este artigo se constitui de uma parte do trabalho de pesquisa de mestrado. O referido instrumento contém seis perguntas abertas voltadas para o paradigma de ensino do ILF.

Assim, a visão dos professores Anastácia, Hermione, João e Marcos sobre as complexidades linguísticas e culturais do inglês como uma língua de alcance global servirá de subsídio para as nossas reflexões.

### **A visão de professores formadores sob análise e discussão**

Nesta seção, propomos discutir, de forma detalhada, as respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos quatro docentes pesquisados. Convém ressaltar que as

---

<sup>14</sup> O alto sertão da Bahia, região em que se situa a cidade de Caetité, localiza-se entre a Serra Geral e a Chapada Diamantina e define-se pelas suas altitudes elevadas e posição frente à bacia do rio São Francisco, na Bahia.



respostas dos informantes serão dispostas obedecendo à ordem alfabética de seus pseudônimos.

A primeira questão<sup>15</sup> buscou inquirir o que significa ensinar inglês sob a perspectiva do ILF na opinião dos respondentes. Os informantes posicionaram-se como consta abaixo:

*Significa ensinar a língua inglesa sob uma perspectiva intercultural, percebendo-a como um instrumento de comunicação global, desatrelado de uma única cultura referencial. (Anastácia)*

*Considerar o ILF no ensino de inglês permite uma visão mais ampla de como concebemos a comunicação nesta língua, levando-nos a perceber que esta não se limita a um único padrão. (Hermione)*

*Ensinar ILF significa ter em mente que a LI é tanto de meus alunos quanto dos ingleses. (João)*

*Significa estar atento à questão geopolítica do inglês. (Marcos)*

A partir das respostas acima, percebemos que os informantes já estão familiarizados com algumas noções que são privilegiadas no ensino do inglês sob o paradigma do ILF. Anastácia dá pistas de que ela comunga com as ideias de Seidlhofer (2011) quando a autora afirma que o ILF deve ser entendido “[...] como um meio intercultural de comunicação que não está ligado a determinados países e etnias, um recurso linguístico que não está contido em, ou limitado por ideias tradicionais (e notoriamente tendenciosas) do que se constitui ‘uma língua’”<sup>16</sup>. Hermione, por sua vez, suscita a questão da diversidade de variedades resultantes da expansão global da língua, reconhecendo que o ensino não deve permanecer pautado nas normas da variedade padrão nativa. João põe em xeque a propriedade exclusiva do inglês por falantes nativos e deixa claro que ensinar inglês significa fazer com que os alunos se apropriem da língua. Para contribuir com tal ponto de vista, Kalva e Ferreira (2011, p. 174) dizem que a perspectiva do ILF

[...] vê o inglês como pertencente a todos sem que se dê mais ênfase a um ou outro sotaque ou a uma ou outra identidade; pelo contrário, quanto maior o número de identidades e sotaques que aparecerem no ensino, mais hábil estará o aluno [para] comunicar-se com o mundo.

<sup>15</sup> Para você, o que significa ensinar o inglês sob a perspectiva do ILF?

<sup>16</sup> [...] as a means of intercultural communication not tied to particular countries and ethnicities, a linguistic resource that is not contained in, or constrained by, traditional (and notoriously tendentious) ideas of what constitutes ‘a language’.

Por último, Marcos salienta que a natureza geopolítica do inglês não pode ser deixada de fora da cena da sala de aula em que se leva em conta o paradigma do ILF. Com efeito, segundo Cox e Assis-Peterson (2001), a LI está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e, por isso mesmo, os professores não podem reduzir o seu ensino a questões puramente metodológicas, linguísticas e sociopsicológicas de motivação.

Como visto, todos os respondentes demonstram, em certo nível, estarem conscientes do que seja ensinar o inglês sob a perspectiva do ILF. Mas será que já estão preparados para tal tarefa? Com o intento de obter uma resposta para essa pergunta, formulamos a segunda questão<sup>17</sup> do questionário. A seguir apresentamos as respostas obtidas:

*Penso que nenhum docente está, ou estará um dia “preparado” quando se trata de ensinar, pois, o processo de formação do professor é constante, contínuo, uma vez que o próprio conhecimento está sempre em transformação. Há muitas questões que perpassam o ensino de inglês como língua estrangeira, língua global, língua franca. A cada dia, com novos estudos e transformações na prática pedagógica, precisamos inovar e modificar nossas ações para contemplar os anseios e necessidades da sociedade contemporânea e seu constante estado de transição. Com o ensino de ILF não seria diferente, sinto necessidade de orientações mais amplas na abordagem do mesmo. (Anastácia)*

*Eu ensino inglês como LE, considerando a importância de reconhecer esta língua como global, internacional e a existência do ILF, mostrando para meus alunos que esta perspectiva é aceitável e possível, mesmo não se tratando de um inglês formal. (Hermione)*

*O fato de eu ter consciência da necessidade de adotar uma abordagem intercultural em minhas aulas pode não significar total preparação, mas um bom princípio. (João)*

*Ainda não. Muito me incomoda sobre a questão geopolítica da língua inglesa. Acredito que o termo ILF esconde questões de desdobramentos sociais, ideológicos e políticos inerentes a determinado(s) país(es) X ou Y. (Marcos)*

As respostas dadas permitem-nos afirmar que os professores investigados ainda não se sentem totalmente preparados para a missão de ensinar o inglês sob a perspectiva do ILF. Com a finalidade de se sentir mais confiante para adotar aspectos relacionados ao ILF em suas aulas, Anastácia revela que precisa de orientações mais consistentes sobre esse paradigma de ensino. A respondente enfatiza ainda que o processo de formação é permanente e, por essa razão, faz-se necessário estar sempre se atualizando. Pela resposta

---

<sup>17</sup> Você se sente preparado(a) para ensinar o inglês sob a perspectiva do ILF? Por quê (não)?

de Hermione, entendemos que ela já leva em conta a perspectiva do ILF em sua sala de aula, contudo, deixa transparecer que as características desse paradigma só são implementadas às margens de sua prática, pois, como atesta a própria respondente, a prioridade é dada ao ensino de ILE.

A resposta de João, por outro lado, remete-nos ao que Jenkins (2007) tem insistentemente afirmado: mesmo que o professor já tenha plena consciência do papel do inglês no mundo em um nível teórico, muito pouco tem mudado na prática. Porém, obviamente, como indica o próprio docente pesquisado, o reconhecimento da necessidade de mudança pelos professores é, efetivamente, “um bom princípio”. Marcos admite que ainda não se sente preparado para incluir questões relacionadas ao ILF em sua prática de ensino e externa a sua dificuldade em lidar com os aspectos geopolíticos da língua.

Para dar consecução ao desenho de nossa pesquisa, perguntamos aos informantes se o inglês que eles falam possui características do inglês americano, britânico, ou se possui outra(s) marca(s). Os respondentes assim se manifestam:

*Quando comecei a estudar a língua inglesa em cursos de idiomas, o material adotado era elaborado sob uma perspectiva do inglês americano. Mas, por desejar apenas aprender a língua não me apeguei a esses fatores, só algum tempo depois, após algumas leituras teóricas é que me atentei a essas particularidades linguísticas. No momento em que estava aprendendo, o inglês era só inglês. (Anastácia)*

*O meu inglês tem características dos falantes brasileiros. Mesmo tendo um grande contato com o inglês americano, eu falo “Brazilian English”. (Hermione)*

*Eu tive experiência com a LI falada por falantes nativos americanos e britânicos, contudo nunca me preocupei em definir uma marca. (João)*

*Acredito que meu inglês tem características estadunidenses. Aprendi inglês assistindo telejornais, filmes, clipes de músicas, etc., lendo artigos, livros (inglês estadunidense) e falando com pessoas oriundas dos Estados Unidos da América, ou seja, o inglês estadunidense esteve muito presente em meus momentos de formação. (Marcos)*

Os dados auferidos nessa terceira questão<sup>18</sup> do questionário nos possibilitou elaborar o quadro 2 abaixo constando as variedades que os informantes tiveram contato no processo de aprendizagem da língua:

---

<sup>18</sup> O seu inglês tem características dos falantes nativos americanos, britânicos ou possui outra(s) marca(s)? Explique.

**Quadro 2. Variedades de inglês com as quais os informantes tiveram contato no processo de aprendizagem da língua**

	Inglês americano	Inglês britânico	Outros “ingleses”
Anastácia	X		
Hermione	X		
João	X	X	
Marcos	X		

Como podemos notar, todos os professores pesquisados aprenderam a LI embasados nos modelos linguísticos hegemônicos. Os quatro respondentes demonstraram que tiveram contato com as normas do inglês americano, sendo que um deles relatou ter tido também uma experiência considerável com o padrão britânico da língua. Nenhuma outra variedade, dentre tantas que se proliferam com a mundialização do inglês, parece ter feito parte do processo de aprendizagem dos docentes. Se sim, eles não as particularizaram. Esse dado é relevante porque sobreleva uma das razões pelas quais os professores não conseguem abandonar tão facilmente as atitudes enraizadas e visões tradicionais instauradas da autoridade do falante nativo.

Quanto às marcas inerentes ao inglês falado pelos informantes, a partir das respostas dadas, verificamos que Anastácia e João não se mostram preocupados com as características do inglês falado por eles, embora relatem que receberam influências dos padrões nativos da língua. Já Marcos assume que seu inglês traz no seu falar fortes marcas da variante estadunidense e explica que todo contato com o idioma sempre esteve diretamente ligado à variedade padrão daquele país. Apenas Hermione faz menção às marcas deixadas por sua própria identidade nacional no inglês que ela utiliza e afirma que fala *Brazilian English*, apesar de ter tido um grande contato com o inglês americano. Ao se colocar dessa maneira, a docente está assegurando as suas próprias reivindicações relativas à propriedade da língua como um autêntico meio de comunicação internacional. A esse respeito, Assis-Peterson e Cox (2013, p. 154) acentuam que o inglês

[a]o 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.

Visto que o inglês se encontra desterritorializado de sua origem anglo-saxônica, sugere-se aos professores que repensem a premissa de que o falante americano ou britânico culto é o modelo a que seus alunos devem aspirar. Para tanto, o processo de formação é de suma importância para as tomadas de decisão e compreensão dos fatores que influenciam as práticas pedagógicas que espelham e atendam às tendências atuais. Vimos que os professores pesquisados não tiveram uma exposição substancial a outras variedades do inglês em suas experiências prévias como aprendizes, o que nos parece uma situação natural no Brasil e em muitos países onde a LI não circula livremente. Posto isso, trazemos à tona os dados da quarta questão<sup>19</sup> que busca investigar se os professores já participaram de eventos acadêmicos (minicurso, conferência ou outra modalidade) cujas discussões giravam em torno do ILF. As respostas seguem abaixo:

*Participei em um evento no ano passado no qual tais questões foram discutidas. Um dos aspectos positivos que me atentei foi o fato de como o dia-a-dia dos alunos pode ser utilizado para trabalhar o ILF. No referido evento, foi enfatizado como, às vezes, a língua inglesa é utilizada atrelada ao conhecimento de mundo dos estudantes, podendo este ser um ótimo ponto de partida para trabalhar a LI sobre uma perspectiva de língua franca. (Anastácia)*

*Sim. Este tipo de discussão é sempre enriquecedor e nos faz refletir a respeito do papel da LI como um instrumento para integração de diversas culturas. É interessante pensar sobre a negociação de significados que envolve o ILF e a importância de valorizar as maneiras de se expressar de cada um. (Hermione)*

*Eu fiz um curso de 7 semanas oferecido pela CAPES na Universidade de Londres e as discussões eram sempre em torno da relevância do ensino do ILF. Algo que chamou minha atenção é que os ingleses também têm essa inquietação com o ILF, mundo globalizado e abordagem intercultural no ensino de LI. (João)*

*Não. O que eu sei sobre ILF vem de minhas leituras. (Marcos)*

De uma forma ou de outra, todos os informantes tiveram a oportunidade de conhecer melhor a proposta do ILF. Anastácia, Hermione e João já estiveram presentes em eventos e/ou cursos que possibilitaram uma reflexão mais aprofundada acerca dos princípios do referido paradigma. Somente Marcos declara nunca ter participado de

---

<sup>19</sup> Você já participou de algum evento acadêmico (minicurso, conferência ou outra modalidade) cujas discussões giravam em torno do ILF? Em caso afirmativo, quando? Registre algo significativo que você trouxe do evento.

eventos que tratavam do tema, mas, em contrapartida, o docente revela que tem se atualizado quanto a essas questões por meio de leituras realizadas de forma autônoma.

Além disso, não podemos deixar de enfatizar duas das dimensões que emergiram das respostas dos informantes. A importância de considerar a realidade dos aprendizes como ponto de partida para o ensino do inglês sob a perspectiva do ILF, destacado por Anastácia, é uma delas. A esse respeito, Widdowson (1994) assinala que o contexto de aprendizagem, enredado dentro da sala de aula, deve ser informado, de alguma maneira, pelas atitudes, crenças e valores do mundo cultural dos alunos. A resposta de Hermione desencadeia outro ponto que também merece ser analisado, a saber, a necessidade de valorizar as diferentes maneiras de se expressar dos aprendizes. Para nos ajudar a ampliar o entendimento sobre esse aspecto, recorreremos a Seidlhofer (2011) que declara que o interessante não é centrar a atenção na língua como produto, mas na maneira como os aprendizes utilizam o que eles sabem da língua. Portanto, na sala de aula, o que importa é conceber o inglês como conteúdo da perspectiva do aprendiz e não da perspectiva do professor. “Aqui não é o nível de competência que conta, mas a capacidade de usar a língua explorando o seu potencial comunicativo”<sup>20</sup> (SEIDLHOFER, 2011, p. 202).

Em seguida, foi perguntado aos docentes se eles apresentam o inglês como LE ou como LF em sala de aula. Para subsidiar a análise dos dados dessa questão, retomamos a principal diferença entre a perspectiva do ILE e aquela do ILF. El Kadri e Gimenez (2013, p. 125) sintetizam a discussão ao dizerem que “enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um ‘nativo imperfeito’, a do inglês como ‘língua franca’ requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico”.

À vista disso, as respostas concedidas à quinta questão<sup>21</sup>, acima anunciada, apontam que os participantes da pesquisa não só estão conscientes do papel que a LI desempenha em escala planetária, como também tentam colocar em prática alguns dos pressupostos sustentados pelo paradigma do ILF:

---

<sup>20</sup> *Here it is not the level of competence that counts but the capability for using the language by exploiting its communicative potential.*

<sup>21</sup> Em suas aulas, o inglês é apresentado como Língua Estrangeira ou como Língua Franca? Esclareça a sua resposta.

*Tento ensinar a língua sobre a perspectiva da comunicação global, deixando sempre claro aos estudantes a multiplicidade de aspectos linguísticos e culturais envolvidos em tal processo. Normalmente não faço tais distinções entre termos a menos que os estudantes tenham maturidade e conhecimento teórico para percebê-las e fundamentá-las. (Anastácia)*

*Como LE, considerando-o uma língua internacional que faz parte da vida de milhares de pessoas de diferentes partes do mundo, que possuem realidades e culturas distintas. O ILF aparece naturalmente através da fala dos próprios alunos ou, até mesmo, da minha, ou dos muitos exemplos que discutimos na sala de aula. (Hermione)*

*Eu não me prendo na diferença de LE ou LF. Busco valorizar a cultura de meus alunos e não exaltar a cultura americana ou britânica. O conhecimento de outras culturas pode ser útil para a valorização da própria cultura. (João)*

*Em minhas aulas o inglês é apresentado como língua estrangeira. Minha asserção baseia-se no fato de essa língua não ser usada por uma comunidade de prática fora do ambiente escolar. Porém tento fazer de meu espaço de ensino um lugar de prática. Tento desestrangeirizá-la na medida do possível, observando a necessidade e a realidade de meus alunos e de minhas alunas. (Marcos)*

É possível perceber que dois dos sujeitos pesquisados (Anastácia e João) não se prendem à distinção de termos. Para eles, o que importa é ensinar a língua sob uma perspectiva que englobe a multiplicidade linguística e cultural da LI. Os outros dois respondentes (Hermione e Marcos) afirmam de modo resolutivo que o ILE é a perspectiva de ensino adotada em suas práticas. Contrariamente, porém, ao desdobrarem as respostas dadas, os docentes explicitam ações e atitudes tomadas em suas salas de aula (Hermione apresenta o inglês como “*uma língua internacional que faz parte da vida de milhares de pessoas de diferentes partes do mundo, que possuem realidades e culturas distintas*”; e Marcos procura desestrangeirizar a LI, observando a necessidade e a realidade dos alunos) que estão em concordância com as ações e atitudes tomadas por aqueles que se subscrevem ao modelo de ensino baseado nos objetivos do ILF.

Inferimos que, na verdade, os quatro professores pesquisados compartilham da ideia de que “[o] aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres” (GIMENEZ, 2011, p. 50).



A sexta questão<sup>22</sup> ocupa-se em descobrir como os informantes lidam com os desvios do inglês padrão decorrentes de pronúncia e gramática quando os alunos se expressam oralmente em LI. Vejamos abaixo as respostas obtidas:

*Tento conduzir minhas aulas considerando o erro como parte da construção do conhecimento. Sei que em alguns momentos a correção excessiva do erro oral pode inibir o aluno e deixá-lo receoso a voltar a falar e ser corrigido publicamente. Normalmente procuro não interromper o aluno durante as construções, ou orientá-los na elaboração da sentença para se expressar. Quando o erro é algo generalizado, reviso o conteúdo com a turma, trabalho as pronúncias e construções com desvios recorrentes. Em casos mais delicados, tento trabalhar individualmente. Com relação a pronúncias, sugiro sempre aos alunos para ouvirem músicas, filmes, séries em língua inglesa, orientando-os a se atentarem aos diferentes ‘Englishes’ que encontram nesses contextos, enfatizando sempre que o mais importante é se comunicar, entender e se fazer entendido. (Anastácia)*

*Lido naturalmente, evito ficar corrigindo-os demais, mas incentivo cada um deles a tentar se expressar de tal maneira que sejam bem compreendidos. (Hermione)*

*Eu busco enfatizar que há uma diferença entre inferência de sotaque e desvio de pronúncia quando falamos inglês. O sotaque não significa problema para a comunicação, enquanto desvio de pronúncia pode dificultar a compreensão no ato de fala. Todo falante precisa buscar expressar bem e ser claro na pronúncia, isso não significa adquirir identidade americana, ou britânica para falar inglês. (João)*

*Tento incentivar a comunicação entre meus alunos. Em minhas aulas o mais importante é a comunicação, sempre esclareço que a questão gramatical está subordinada à atividade comunicativa. Desvios do inglês padrão decorrentes de pronúncia e gramática são tolerados e problematizados. (Marcos)*

Reunidas essas respostas, observamos que todos os professores pesquisados estão em sintonia ao concordarem que é mais importante focar na comunicação bem sucedida do que centrar-se na habilidade de imitar o inglês dos falantes nativos. A resposta de Anastácia é representativa dessa opinião: ela esclarece que costuma incentivar os futuros professores a adquirirem a capacidade de colocar a língua que eles estão aprendendo em efetivo uso comunicativo e demonstra estar consciente de que insistir que os aprendizes estejam limitados a obedecer à norma padrão dos nativos só pode inibi-los de desenvolver tal habilidade. João suscita em sua fala a questão do sotaque e o que ele declara harmoniza com as ideias de Seidlhofer (2011), quando ela argumenta que o sotaque é algo natural e, até mesmo, desejável como uma expressão de identidade. Sob uma perspectiva mais

---

<sup>22</sup> Em sua sala de aula, como você lida com os desvios do inglês padrão decorrentes de pronúncia e gramática quando os alunos se expressam oralmente em LI?

democrática de aquisição de uma nova língua, é importante ter em mente que o que estamos buscando é a garantia da inteligibilidade na comunicação.

Os informantes parecem concordar que é preciso reconhecer que pelo menos os erros mais recorrentes dos alunos brasileiros são precisamente os pontos cuja identidade desses falantes é expressa na língua. Afinal, “[a] língua não é um sistema impermeável; qualquer língua (e especificamente o inglês) é penetrável, absorvendo e incorporando aspectos locais de práticas linguísticas, culturais e sociais de maneira a transformá-las”<sup>23</sup> (DEWEY, LEUNG, 2010, p.4). Na concepção de Widdowson (2012, p. 23),

O que é mais difícil, e mais resistente à correção do professor, é, provavelmente, o que é mais dispensável. Mas essas são as características que os professores tendem a gastar mais tempo tentando, em vão, ensinar. Os aprendizes constroem a sua própria versão da língua que está sendo ensinada e isso fica patente quando eles escapam da sala de aula e se tornam usuários do ILF. Esta versão é geralmente considerada uma interlíngua, uma fase intermediária e inadequada de aquisição. Neste ponto de vista, a tarefa pedagógica é conduzir os alunos em direção ao objetivo final da competência do falante nativo, [...] o objetivo é inatingível, não somente porque é uma ilusão. E não somente inatingível, mas irrelevante de qualquer forma.<sup>24</sup>

A essas considerações, acrescenta-se que os aprendizes, naturalmente, priorizam o que é funcionalmente saliente e desconsideram o que é prescindível ao requisito comunicativo, desenvolvendo, dessa forma, a sua própria gramática funcional. Diante disso, segundo Widdowson (2012), o que faz sentido é tentar entender como os aprendizes utilizam a língua, para, então, identificar o que deve ser incentivado para o seu uso efetivo e não o que deve ser inútil e repetidamente corrigido.

## Considerações Finais

Tendo chegado a este ponto do artigo, vimos que os professores formadores, além de reconhecerem o paradigma do ILF como legítimo, também o enxergam positivamente,

---

<sup>23</sup> *Language is not an impermeable system; any language (and especially English) is pervious, absorbing and incorporating local aspects of linguistic, cultural, and social practices in ways that transform it.*

<sup>24</sup> *What is most difficult, and most resistant to teacher correction, is probably what is most dispensable. But these are the very features that teachers tend to spend most time trying, in vain, to teach. Learners construct their own version of the language they are being taught and this gets carried over and developed further when they escape from the classroom and become ELF users. This version is generally taken to be an interlanguage, an interim and inadequate stage of acquisition. The pedagogic task is, in this view, to move learners on towards the final goal of native speaker competence, [...] the goal is unattainable, not least because it is an illusion. And not only unattainable, but irrelevant anyway.*

considerando-o como um estímulo necessário e relevante ao processo de ensino e aprendizagem de LI na atualidade. Contudo, os participantes não negam que se encontram em uma espécie de “limbo da insegurança” (SEIDLHOFER, 2011, p. 56) e que sentem dificuldades de traçar novos critérios de ensino que atendam aos pressupostos do ILF, principalmente aqueles que questionam a suposta superioridade das normas atreladas ao modelo do falante nativo.

Dito de outro modo, apesar de já terem desenvolvido uma conceitualização coerente do que seja o inglês que seus alunos devem ser encorajados a aprender, os professores pesquisados ainda não se consideram totalmente prontos para abordar a diversidade da LI em sala de aula. Quem sabe, reflexões como esta que ora trazemos, a partir de realidades e contextos locais, possam, de alguma maneira, servir de estímulo para que, de fato, experimentemos o que Kumaravadivelu (2012) veio chamar de “ruptura epistêmica (*epistemic break*) na área de ELI. O próprio avanço global da língua inglesa e sua consequente (des)(re)territorialização vêm nos impondo tal demanda. Não fechemos nossos olhos e mentes para tão importante chamado.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A de; COX, M. I. P. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

\_\_\_\_\_. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópico*, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.

DEWEY, M.; LEUNG, C. English in English Language Teaching: shifting values and assumptions in changing circumstance. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2010.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum: Language & Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, Abril/Jun., 2013.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

GRADDOL, D. *English next*. London: British Council, 2006.

HÜLMBAUER, C; BÖHRINGER, H; SEIDLHOFER, B. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*, n. 3, p. 25-36, 2008.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. de J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W; HU, G.; MCKAY, S. L. (Eds.). *Teaching English as an international language: principles and practices* New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

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

\_\_\_\_\_. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, 2004. p. 209-239.

\_\_\_\_\_. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK/China: Oxford University Press, 2011.

SIFAKIS, N. C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*. v. 3, p. 317–335, Ago. 2014.

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

\_\_\_\_\_. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n. 1, p. 5-26, Mar. 2012.

Recebido em: 25 de outubro de 2018  
Aprovado em: 04 de dezembro de 2018

## **SOBRE OS AUTORES**

**Polyanna Castro Rocha Alves** é uma pesquisadora e professora brasileira vinculada aos Grupos de Pesquisa Inglês como Língua Franca (ILF): Crítica, Atitude e Identidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Rede Brasileira sobre Inglês como Língua Franca. Ela tem experiência em Linguística Aplicada com ênfase no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, Inglês como Língua Franca e interculturalidade

**Sávio Siqueira** é um pesquisador e professor brasileiro líder do Grupos de Pesquisa Inglês como Língua Franca (ILF): Crítica, Atitude e Identidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ele possui interesse especial nas seguintes áreas e temas: formação de professores de línguas, Estudos Culturais e Educação Linguística, ensino de inglês como língua internacional (LI) ou língua franca (LF), "World Englishes", abordagens críticas ao ensino de ILI/ILF, sociolinguística da língua inglesa, imperialismo linguístico, estudos pós-coloniais de língua inglesa, pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas, inter(trans)culturalidade e LE, além de práticas reflexivas no ensino e na aprendizagem de línguas