

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UM RELATO DE PRÁTICAS

André Luiz Galor¹
Camila Haus²

RESUMO: A atual realidade fluida, heterogênea e imediata das relações comunicativas que envolvem a língua inglesa implica na necessidade de repensar as concepções que regem o ensino-aprendizagem deste idioma, a fim de encaminhar práticas pedagógicas em direção a uma perspectiva menos monolíngue e moderna. Dentre diversos novos olhares, apresentamos a função do Inglês como Língua Franca (ILF) sob uma perspectiva translíngue. A partir da reflexão a respeito de possíveis caminhos para o ensino de inglês, bem como da posição de professores, trazemos um relato de experiência que envolveu a elaboração e aplicação de atividades pensadas com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre ILF. Esse processo ocorreu em um centro de idiomas de Curitiba durante um semestre. Ao refletirmos sobre tais práticas, identificamos algumas limitações, assim como caminhos possíveis na perspectiva de ILF e de práticas translíngues. Esperamos que as considerações apresentadas nesse artigo possam contribuir com outras pesquisas que buscam levar a perspectiva do ILF para salas de aula de contextos similares.

PALAVRAS-CHAVE: ILF. Práticas translíngues. Ensino de inglês. Relato de experiência.

ABSTRACT: The current fluent, heterogeneous, and immediate reality of the communicative relations involving English implicates on the necessity of rethinking conceptions which rule the teaching and learning of this language, in order to guide pedagogical practices towards a less monolingual and modern perspective. Among diverse new views, we present the function of English as a Lingua Franca (ELF) under a translingual perspective. From the reflection on possible paths to English teaching, as well as from our position as teachers, we bring a report of an experience that involved the elaboration and application of activities thought with the goal of promoting the critical reflection upon ELF. This process took place in a language school of Curitiba during a semester. When reflecting on these practices, we identified possible limitations, as well as possible paths towards the perspectives of ELF and translingual practices. We hope that the considerations presented in this article can contribute to other research whose goal is to take the ELF perspective to classrooms of similar context.

KEY-WORDS: ELF. Translingual practices. English teaching. Experience report.

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba – PR, Brasil. E-mail: andre.galor@gmail.com.

² Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba – PR, Brasil. E-mail: camila.haus@gmail.com.

Introdução

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, muito se tem discutido sobre a realidade pós-moderna globalizada e o quanto ela evidencia a existência de situações comunicativas fluentes, efêmeras, heterogêneas, nas quais se fazem presente diferentes identidades e culturas. Dentro destas discussões, diversos termos vão surgindo para designar o papel que a língua inglesa está desempenhando em algumas destas interações, como *World Englishes* (WE), Inglês como Língua Internacional (ILI) ou Franca (ILF) etc. Entretanto, apesar destas formas alternativas de olhar para essa realidade, percebemos que a orientação monolíngue, a perspectiva moderna de língua e a tradição do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) prevalecem, seja no contexto brasileiro de escolas de idiomas e ensino regular, seja em outros países cuja realidade é acessada através de textos teóricos. Nesses cenários, o desenvolvimento de materiais e avaliações ainda são guiados por crenças na comunicação como dependente de uma língua comum e compartilhada, de uma norma a qual pertence e é regida pelo falante nativo (KUBOTA, 2012; CANAGARAJAH, 2013; DEWEY, 2014; JENKINS, 2015). Dessa forma, aprendizes de inglês ainda se veem encorajados, ou mesmo movidos, a alcançar um modelo considerado nativo. Além disso, a orientação monolíngue nos condiciona a conceber as línguas como sistemas fechados, pertencentes a determinados povos ou países, considerando a mistura entre elas como algo negativo.

Este trabalho se situa, portanto, em uma realidade caracterizada pelo conflito entre dois discursos. Por um lado, os pressupostos do ILE e do pensamento moderno que regem políticas linguísticas, currículos, metodologias e formação de professores, e por outro, caminhos alternativos orientados para as múltiplas línguas, culturas e identidades presentes nas interações. Dentro desse cenário, considerando nossa realidade de professores de inglês no Brasil, desenvolvemos uma experiência prática de elaboração e aplicação de atividades para nossos alunos, pensadas com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre ILF. Pretendemos apresentar um relato de tal experiência e as reflexões resultantes dessa prática, considerando que as mesmas possam contribuir para outros pesquisadores e professores que buscam caminhos em direção a um ensino voltado à realidade de ILF como prática translíngue.

Inglês como Língua Franca e a perspectiva translíngue

Atualmente, o termo ILF é largamente utilizado por diversos autores com pressupostos, conceitos e objetivos diferentes. Desse modo, é preciso deixar claro a que nos referimos neste

trabalho: um conceito de ILF construído com base em diversas leituras (MATSUDA; FRIEDRICH, 2010; JORDÃO, 2014; SHARIFIAN, 2009; JENKINS, 2015) e principalmente pautado em uma perspectiva translíngua (CANAGARAJAH, 2007, 2013; PENNYCOOK, 2007). Reconhecemos que tais pesquisadores não usam os mesmos termos e até mesmo se posicionam em desacordo, mas acreditamos em pontos semelhantes que, como um todo, constituem uma perspectiva que concorda com a realidade das relações comunicativas atuais. A fim de explicitar o conceito de ILF neste texto, apresentamos três características fundamentais:

a) Visão de língua: existem três pontos principais que norteiam esta perspectiva. Primeiramente, línguas não são entidades separadas, pois como apontam Makoni e Pennycook (2007) as línguas codificadas enquanto sistemas organizados e pertencentes a locais e/ou pessoas foram inventadas, “particularmente como parte dos projetos cristão/colonial e nacionalista em diferentes partes do globo” (p. 01, tradução nossa³). Em situações de ILF, Jenkins (2015) afirma que além do que chamamos de inglês, todos os recursos linguísticos (provenientes dos construtos que definimos como línguas) do falante estão presentes. Isso porque existe o que a autora chama de *language leakage*: “potencial influência mútua (...) de todas as línguas presentes” (JENKINS, 2015, p.75). A segunda característica desta visão de língua é o reconhecimento de que a comunicação vai além do uso de recursos linguísticos. Canagarajah (2007, 2013) destaca que existem diversos recursos semióticos e modos os quais trabalham conjuntamente na construção de significado, sendo essa construção situada em um ambiente físico e social. Friedrich e Matsuda (2010) também defendem essa característica, levantando “a importância de fatores não-linguísticos (por exemplo: uso de estratégias) na comunicação” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 22). Por fim, linguagem é prática social, pois não existe um produto ou um sistema comum utilizado pelos falantes ou presente em suas mentes, mas um processo sendo constantemente recriado como forma de ação (CANAGARAJAH, 2007, 2013; PENNYCOOK, 2008).

b) Negociação: outra característica desta visão de ILF é a importância da negociação nas interações. Uma vez que a língua não é uma entidade separada e autônoma, muito menos um sistema comum entre os falantes, a construção de sentido e a inteligibilidade não ocorre através de formas compartilhadas, mas sim de estratégias utilizadas pelos participantes de uma interação. Logo, mesmo usos agramaticais ou desvios da forma padrão podem gerar sentidos que podem ser

³ Todas as traduções da língua inglesa para o português no presente texto foram feitas pelos autores. Os originais em inglês não foram incluídos devido a limitações de espaço.

negociados e renegociados com base nos objetivos e interesses comunicativos da situação (CANAGARAJAH 2007, 2013; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Em outras palavras, no translíngualismo a negociação não é secundária ao sentido, mas sim primária, uma vez que a gramática é gerada na prática, e não pré-existente a esta. Todavia, é importante ressaltar que estão presentes nas interações tanto relações de poder quanto diferentes níveis de abertura à negociação, fatores que podem dificultar ou mesmo impossibilitar a comunicação.

c) Zonas de contato: Canagarajah (2013, 2014) e Jenkins (2015) destacam que não somente a gramática, mas também práticas comuns entre indivíduos não são necessariamente indispensáveis ou preexistentes para que uma interação ocorra. O que é compartilhado não está posto, mas interlocutores constroem “na prática, baseados na mistura específica de falantes, línguas e interesses em seus próprios contextos. Com o tempo, se algumas destas interações se tornam rotina, [...] se tornam gramáticas localmente compartilhadas” (CANAGARAJAH, 2014, p. 771). A fim de buscar uma definição para estas interações entre os falantes, esses mesmos autores propõem *zonas de contato*, ou seja, “espaços sociais onde culturas se encontram, se chocam, e se agarram umas nas outras, frequentemente em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como colonialismo, escravidão, ou suas consequências” (PRATT, 1999, p. 02). Este conceito dá conta das características de ILF, pois evidencia uma construção “entre falantes de diversas origens multilíngues, que estão envolvidos em encontros únicos ou raros ao invés de em encontros de grupos mais duráveis com (até certo ponto) repertórios compartilhados pré-existent” (JENKINS, 2015, p. 76).

O ensino do inglês nessa perspectiva

Ao alterar certas concepções fundamentais de língua, faz-se necessário também alterar as práticas que regem o ensino e aprendizagem dela. Devido à inconsistência em permanecer ensinando inglês seguindo as filosofias provenientes de uma visão moderna, surgem estudos voltados para implicações pedagógicas (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; JENKINS, 2013; DEWEY, 2014; CANAGARAJAH, 2014; MCKAY; BROWN, 2016; etc.), inclusive sendo feitos especificamente no contexto brasileiro (SIQUEIRA, 2008; GONÇALVES; MOTTER, 2012; SIQUEIRA; SOUZA, 2014; FILHO; VOLPATO; GIL, 2016, etc.). Entretanto, tais investigações ainda têm pouca influência na prática da maioria dos professores, que se veem cercados de dúvidas quanto à materialização dessas reflexões em sala de aula (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). É

importante destacar que, frequentemente, a dificuldade surge dada a particularidade e unicidade das circunstâncias de ensino e aprendizagem. Aprendizizes têm diferentes objetivos e investimentos (NORTON; TOOHEY, 2011), espaços fornecem condições variadas, certos materiais podem estar disponíveis ou não, entre outros inúmeros fatores. Desse modo, apontamos a seguir componentes que acreditamos ser fundamentais para o desenvolvimento de uma competência translíngue e um currículo de ILF (os quais guiaram o desenvolvimento de nossa prática), mas que não devem ser vistos como uma metodologia, e sim como reflexões que podem orientar o ensino nessa perspectiva. Cada realidade deve ser estudada para a construção de políticas e pedagogias adequadas ao local (KUMARAVADIVELU, 2012).

a) Deslocamento do foco na forma para a prática: tradicionalmente, o ensino tem considerado línguas como estruturas relativamente fixas as quais um falante pode dominar. No ensino de ILF, “o foco não deveria ser em forma compartilhada, mas nas estratégias pragmáticas que as pessoas usam para negociar a diferença e alcançar inteligibilidade” (CANAGARAJAH, 2013, p. 14). Isso não quer dizer, entretanto, que as noções de gramática ou sistema sejam completamente descartáveis. Canagarajah (2013) afirma que essas são redefinidas de acordo com uma perspectiva baseada na prática, não sendo autônomas ou primárias e não tendo os mesmos papéis que nos modelos tradicionais, pois interlocutores negociam normas que funcionam localmente. Em outras palavras, normas vão funcionar num contexto particular e podem não ser efetivas em outros. Dessa forma, são as práticas que dão origem aos registros, gramáticas e discursos, sendo que essas formas sempre estão reconstituindo-se e transformando-se.

b) Valorização da presença de outras línguas: ao invés da presença da língua materna no aprendizado ser vista como uma interferência, como é no caso da perspectiva monolíngue, todas as línguas (construtos “inventados”) possivelmente presentes no repertório dos falantes são recurso. Portanto, professores deveriam “usar de forma sensata as outras línguas dos aprendizes para promover o aprendizado de inglês, bem como encorajar um melhor entendimento do papel que todas as línguas dos alunos desempenham em suas identidades pessoal e social” (MCKAY 2012a, p. 36-37). Os recursos semióticos frutos dos outros repertórios linguísticos dos alunos passam a ser utilizados em sala de aula como auxiliares no aprendizado de recursos novos. Pennycook (2008), tal como Canagarajah (2007), comenta sobre substituir o foco do monolingualismo pelo desenvolvimento de uma aptidão para as situações de contato

transnacionais, isto é, “explorar os diversos sentidos possíveis que podem começar a fluir de dentro e fora das línguas em relação ao inglês” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4).

c) Consciência linguística: McKay (2012b) explica que consciência linguística significa ter conhecimento “de noções como inovação linguística, normas linguísticas e pragmáticas variáveis, estratégias de negociação, e sensibilidade social no uso da língua” (MCKAY, 2012b, p. 345). Por sua vez, Canagarajah (2014) afirma que é o entendimento “sobre como gramáticas geralmente funcionam em todas as línguas” (CANAGARAJAH, 2014, p. 772). Ambos autores destacam a importância de alunos compreenderem língua como um processo e não um produto, comunicação como performativa ao invés de formada por sentidos pré-fabricados através das palavras. Finalmente, Matsuda e Friedrich (2011) complementam com a habilidade de perceber que a

comunicação é uma via de mão-dupla. Isto é, fazer uma mensagem clara e tentar entender outros é não somente responsabilidade do falante não nativo ou dos falantes de variedade de inglês ‘menos padrão’ (como quer que isso seja definido). Todos são responsáveis pelo sucesso total da comunicação, seja internacional ou não. (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011, p. 340).

De acordo com Canagarajah (2007), desenvolver uma consciência linguística significa dar suporte aos falantes para lidar com as múltiplas formas emergentes em situações de contato, uma vez que estariam cientes da relatividade das normas. Por fim, Kubota (2012) destaca o quanto ter consciência linguística “[e]ncoraja aprendizes a explorar os recursos linguísticos e culturais disponíveis para buscar múltiplas estratégias para alcançar objetivos comunicativos” (KUBOTA, 2012, p. 59).

d) Consciência intercultural: a perspectiva de ILE incorpora o ensino de cultura como o aprendizado dos hábitos, atitudes e produtos (principalmente de americanos e britânicos). Porém, zonas de contato internacionais envolvem diferentes nacionalidades, e assim se caracterizam como “engajamento ativo, crítico, e reflexivo na comunicação através de diversas diferenças étnicas, raciais, linguísticas e socioeconômicas” (KUBOTA, 2012, p. 63). Acreditamos, portanto, em quatro aspectos fundamentais: (i) sensibilidade cultural: saber evitar expressões específicas de sua cultura ou usá-las de forma apropriada (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (ii) atitudes positivas para a diferença: estar apto a se comunicar através de diferenças sociais, raciais, linguísticas e étnicas, evitar o julgamento e ver toda cultura como igualmente legítima (SIQUEIRA, 2008; GONÇALVES; MOTTER, 2012; KUBOTA, 2012); (iii) conhecimento de mundo: compreender questões globais da sociedade e aprender sobre diferentes países e regiões (SIQUEIRA, 2008;

MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (iv) percepção de sua própria cultura: expressar sua cultura para falantes de outras origens, estabelecendo relações de respeito mútuo (idem);

e) Consciência crítica da linguagem: envolve três aspectos principais: (i) ciência das relações de poder (MCKAY, 2012a; KUBOTA, 2012): perceber e contestar relações desiguais de raça, gênero, classe e etnia que se manifestam através da língua (MCKAY, 2012a); (ii) análise crítica do status do inglês (MCKAY, 2012a; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011): entender o papel desse idioma de forma crítica, estudando questões de língua, poder e dos diferentes valores atribuídos ao inglês e suas variedades, reconhecendo que nem todos os aprendizes de ILF conseguem alcançar vantagens econômicas, educacionais e sociais; (iii) sensibilidade retórica (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; CANAGARAJAH, 2013, 2014): enquanto certas práticas translíngues podem ser aceitas em determinados contextos, formas mais próximas do que é considerado padrão podem ser exigidas em outros, devido às convenções definidas por instituições ou grupos sociais dominantes. Por isso, um falante competente é aquele que identifica em qual espaço ele pode ser mais ou menos criativo, reconhecendo também que a abertura para a negociação pode não existir por parte de outro interlocutor.

f) Estratégias de negociação: na visão translíngue, um dos principais fatores de inteligibilidade é a negociação. Logo, as estratégias as quais indivíduos lançam mão ao negociar sentidos não podem deixar de estar presentes no currículo. Diversos autores advogam por um ensino focado em habilidades para lidar com possíveis equívocos, para ajustar os recursos linguísticos pessoais de acordo com a situação, para ouvir de forma mais solidária e para se comunicar com interlocutores com normas e valores diferentes (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; MCKAY, 2012b; KUBOTA, 2012; CANAGARAJAH 2014; DEWEY 2014). Destacamos que não são usadas sempre as mesmas estratégias, pois falantes trazem aquelas “valorizadas em suas próprias comunidades para facilitar a comunicação com estrangeiros. Estas estratégias são [...] culturalmente específicas que complementam a comunicação intercultural” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926 – 927). Professores precisam reconhecer tais estratégias em situações de ILF e auxiliar alunos a se equiparem com estes recursos, fornecendo oportunidades de prática em sala de aula.

Levando em consideração o arcabouço teórico acima exposto, planejamos, aplicamos e analisamos uma sequência de práticas em sala de aula, cuja metodologia apresentaremos a seguir.

Metodologia

A experiência relatada nesse trabalho foi realizada de março a junho de 2018, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin - UFPR). Este centro atende às comunidades interna e externa da universidade, sendo a maioria do público composta por alunos da graduação. Dentro desse espaço, aplicamos e analisamos atividades em duas turmas de nível Pré-Intermediário 3, ou seja, o sexto semestre de inglês no Celin (cada semestre tendo um total de 60 horas). A turma 1 tinha seus encontros aos sábados, das 08h30min às 12h10 e era composta por 16 alunos. A turma 2 se encontrava nas terças das 14h às 17h40min com 14 alunos⁴. Como professores desses grupos, ministramos 3 atividades produzidas a partir dos temas propostos pelo livro didático⁵, buscando incluir aspectos fundamentais para um ensino voltado à realidade de ILF, apresentados na parte teórica deste trabalho. Durante as aplicações, fizemos anotações de nossas impressões pessoais sobre o andamento das práticas. Além disso, também foram registrados momentos através de gravação de áudio (primeira e terceira atividades) e de uma produção escrita dos alunos (segunda atividade). Resumidamente, apresentamos as atividades na tabela a seguir:

Tabela 1: Atividades

Atividade	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Unidade do livro	<i>Global Affairs</i> (assuntos globais)	<i>Environment</i> (meio-ambiente)	<i>Sports</i> (esportes)
Material	<i>World Humanitarian Day</i> (anexo 1)	<i>Why It Is Crucially Important To Talk With Native Speakers</i> - Texto de blog (anexo 2)	Discurso de Oscar Schmidt
Registro dos dados	Gravações de áudio	Produção de texto	Gravações de áudio

Fonte: Produzido pelos autores.

Na seção seguinte desse artigo, explicaremos de forma mais detalhada a estruturação de cada atividade, apresentando nossas anotações e reflexões a respeito dos registros das duas turmas.

Relatos das práticas - atividade 1

⁴ As turmas passarão a ser referidas como T1 (turma 1) e T2 (turma 2).

⁵ LEBEAU, Ian; REES, Gareth. *New Language Leader Pre-Intermediate Coursebook*. Pearson Longman, 2014.

A primeira atividade que aplicamos teve como base a unidade intitulada *Global Affairs*. Uma vez que o livro didático apresentava um pequeno texto sobre as Nações Unidas, trouxemos uma leitura sobre o *World Humanitarian Day* (anexo 1) de 2013 e 2017 e suas respectivas campanhas. Após a leitura, assistimos aos vídeos de divulgação⁶ e das falas dos Secretários Gerais de cada ano⁷, sendo que em 2013 o secretário era Ban Ki-moon, de nacionalidade sul-coreana, e em 2017 o atual António Guterres, de nacionalidade portuguesa. Além das discussões acerca da temática e das impressões dos textos e dos vídeos, para cada ano também propusemos uma produção, conforme é possível observar na parte “*Share your word*” do exercício. Por fim, dividimos os alunos em grupos, nos quais eles deveriam discutir as seguintes questões (apresentadas a eles em inglês): (a) O que é as Nações Unidas? Qual o seu propósito? Quantos países fazem parte dela? (b) Quem eram os secretários gerais de 2013 e 2017? Quais eram suas nacionalidades? (c) Baseado nas duas campanhas, a quem elas eram destinadas? Qual língua foi utilizada? Por quê? Quais foram suas impressões ao ouvir? Depois, escolhiam um representante para compartilhar para o resto da turma de forma resumida tal discussão, momento que foi gravado em áudio.

Durante a elaboração das respostas, notamos que os alunos utilizaram português e inglês para preparar o que seria dito pelo porta voz de cada grupo, demonstrando habilidade em transitar entre uma e outra língua. Por outro lado, mesmo tendo sido expostos a vídeos nos quais os falantes não nativos tinham seu inglês caracterizado por sotaques locais, alguns alunos da T1 foram autocríticos quanto a sua própria produção, sendo que um dos alunos chegou a afirmar que sua fala foi “dois minutos de um inglês terrível”, enquanto alunos da T2 deslegitimaram seus próprios usos classificando-os como apenas uma tentativa: “*we speaking English, or trying to speak [risos]*”⁸.

Quando responderam às perguntas feitas a eles, os alunos das duas turmas foram unânimes ao afirmar que as campanhas se dirigiam ao mundo todo e que o inglês foi a língua escolhida para tal divulgação. O motivo de se utilizar a língua inglesa foi de ela poder ser considerada: “*the most*

⁶ *World Humanitarian Day 2013 - The World Needs More...* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rJ4LJ0n13sY>

Civilians are #NotATarget. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMIuWqaDnnw>

⁷ *UN Secretary General Ban Ki-moon: Official address for World Humanitarian Day 2013.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vC5y9T3R0fk>

António Guterres (UN Secretary-General) video message on World Humanitarian Day 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a1WcNrFWqmA>

⁸ As falas dos alunos não foram traduzidas a fim de manter questões de identidade e posicionamento marcadas pelos usos linguísticos.

popular language” (T1), “*a global language*” (T2), “*a kind of “official” language around the world*” (T1), “*a language we can reach people*” (T2). Neste aspecto, percebemos apenas a constatação da hegemonia do inglês, mas não observamos nenhum questionamento por parte dos alunos das razões ou das implicações de tal posição da língua na sociedade.

Além de demonstrarem estar cientes sobre o papel da língua inglesa no cenário atual, exemplificado por comunicações oficiais como as das Nações Unidas, os alunos também reconheceram que o inglês que aparecia nos vídeos era “diferente” do padrão visto no livro didático, uma vez que eles consideraram a fala do sul-coreano Ban Ki-Moon como caracterizada por um sotaque mais forte e, na fala do secretário português, identificaram certa similaridade com a forma como eles mesmos falam, ou seja, com certa influência de elementos do português (“*They talk with a really strong accent, and it’s difficult to understand sometimes. And the second, I don’t think, I liked, they say is Portuguese, so I don’t have this feeling of don’t understand nothing [risos]*” - T2). Contudo, mesmo identificando os sotaques diferentes, nenhum aluno pareceu considerar tal uso errado ou menos válido. Os comentários feitos sobre tal assunto foram apenas em relação à dificuldade de compreensão em alguns casos, devido à menor familiaridade (“*a different pronunciation, especially the Ban Ki-Moon... Very different*” - T2).

Os alunos também levantaram a importância dos aspectos semióticos da experiência, posto que os diferentes recursos presentes nos vídeos e os textos lidos anteriormente os auxiliaram a entender a mensagem transmitida. A música de fundo, tom de voz e imagens presentes nos vídeos os auxiliaram na compreensão total (“*mesmo quem não fala pode entender pelo vídeo*” - T1).

Em suma, nesta atividade buscamos: (a) trabalhar temas relevantes na atualidade e refletir de maneira crítica sobre eles; (b) evidenciar e questionar o espaço da língua inglesa no mundo; (c) observar a fala de não nativos e refletir sobre os efeitos de seus sotaques em determinados contextos; (d) trazer diversos recursos a fim de trabalhar de forma multimodal. Em vista desses objetivos, percebemos nos discursos dos alunos tanto o interesse pelos assuntos tratados e o valor dos mesmos para a sociedade atual, quanto questões como o papel da língua inglesa (até o momento desta atividade sem muito questionamento sobre as conseqüentes relações desiguais de poder), as diferentes formas de uso do inglês por não nativos de diferentes nacionalidades, (sendo que esses usos parecem ser legitimados pelos alunos, ao mesmo tempo em que julgam os seus próprios) e o reconhecimento da importância dos diversos recursos semióticos na construção de sentidos.

Relatos das práticas - atividade 2

A unidade seguinte apresentada pelo livro possuía o título *Environment*. Considerando a ideia de ambiente como contexto e meio em que algo se situa, decidimos trabalhar a questão do espaço de aprendizagem de inglês e a presença ou não do falante nativo. Para isso, trouxemos um texto de blog: “*Why It Is Crucially Important To Talk With Native Speakers*” (anexo 2), no qual o autor apresenta argumentos sustentando a necessidade da interação com falantes nativos para um aprendizado eficiente da língua inglesa. Primeiro, os alunos leram o texto em casa e fizeram exercícios de interpretação. Depois, em sala de aula, discutimos sobre as opiniões deles a respeito da leitura e levantamos questionamentos sobre ILF e o papel do falante nativo. Por fim, os alunos produziram um e-mail destinado ao autor do blog, com o objetivo de relatar suas opiniões a favor ou contra os argumentos do texto. Trazemos a seguir as nossas considerações sobre a discussão em sala e sobre nossas leituras dos textos produzidos.

Nessa atividade, no momento de sala de aula, ficou muito evidente o conflito dos alunos entre aquilo que o autor afirmava como essencial para se aprender inglês e a forma como nós, professores, queríamos que eles vissem o texto, uma vez que, ao levantarmos questionamentos sobre ILF, deixamos claro nosso posicionamento de discordância com o conteúdo do blog. Considerando que os alunos estão expostos ao forte discurso de ILE, conforme citamos na parte teórica deste trabalho, percebemos esse conflito também em suas produções escritas. Ao mesmo tempo em que discordaram do texto a partir dos questionamentos que levantamos e das associações que faziam com suas experiências de aprendizes e falantes, eles também reforçaram aspectos dessa abordagem, como o papel do falante nativo e a estrutura como fundamental:

(1) “*even if we travel to another country to learn, it’s not certain that there will only be natives*” (T1);

(2) “*talk with someone from the country of the language you are learning shows the real form of the language*” (T2);

(3) “*if the native speaker has a poor English? The student may learn a lot of wrong things*” (T2);

(4) “*The spoken language has many mistakes and sometimes doesn’t follow the grammar rules. And grammar is very important.*” (T1);

(5) “*Grammar rules, punctuation and structures are very important and they are emphasized in schools*” (T1).

Por outro lado, alguns aspectos como a valorização do local na aprendizagem, o papel do falante multilíngue (não nativo) e a importância da negociação e dos recursos semióticos, para além da gramática perfeita, também foram destacados pelos alunos, como demonstrado nos trechos a seguir:

(1) *“My process of learning a foreign language is due to my Brazilian teachers who have taught me and the experiences that I have had with my Brazilian classmates”* (T2);

(2) *“that opportunity only comes when speaking with someone with knowledge of both languages”* (T1);

(3) *“another student is going through the same learning process”* (T2);

(4) *“when someone doesn’t know how to speak or to write something, we joke and create an imaginary way to solve the problem. After that, we don’t forget that anymore”* (T1);

(5) *“communication is spontaneous and involves collaboration between people”* (T2);

(6) *“I believe it’s natural to use our body to communicate in some countries and cultures. When you need to make yourself clear, the body helps you communicate”* (T1).

Outra característica interessante nas falas de alguns dos alunos foi a questão das relações de poder entre nativos e não nativos:

(1) *“we make up our own vocabulary. That is, after all, how every language evolves and changes through time. Sure, foreign speakers don’t have the legitimacy to create new words”* (T2);

(2) *“They need to use their body language to continue the communication and I think that the native needs to have patience to help these people, and I really don’t see a problem”* (T1);

(3) *“I agree when you talk to a native the language improve. But for that the native must be receptive. And cmon, we don’t live in a perfect world, xenophobia is there”* (T1).

No primeiro trecho citado, observamos por um lado o reconhecimento do caráter fluido e criativo do uso da língua e por outro a falta de legitimidade dada ao estrangeiro. Nos demais, vemos a necessidade de adaptação do nativo às interações multinacionais, ao mesmo tempo em que se identifica a existência de relações de poder e preconceito.

Nossos objetivos com a atividade 2 estavam focados em (a) apresentar discursos recorrentes na mídia e nas redes sociais sobre o papel do falante nativo; (b) questionar os mesmos, trazendo reflexões sobre o empoderamento dos falantes não nativos e a independência do modelo nativo nas situações de ILF. Essa atividade permitiu evidenciar que aspectos do ILE, como a importância dada ao falante nativo irreal (mesmo que questionado – visto que alguns alunos levantaram a

possibilidade desse nativo não “falar tão bem” (T1)) e à estrutura, ainda são elementos vistos como essenciais na aprendizagem da língua. Em contrapartida, ela também mostrou que os alunos consideram o ambiente de aprendizado brasileiro como espaço produtivo, bem como reconhecem relações de poder e a comunicação como mais do que a fala correta, pois envolve uso de recursos semióticos, como gestos e linguagem corporal.

Relatos das práticas - atividade 3

A última atividade realizada para essa pesquisa teve como inspiração a unidade *Sports*. Próximo ao fim do semestre, apresentamos às turmas um vídeo do discurso de Oscar Schmidt, em uma cerimônia em 2013 quando ele entra para o Hall da Fama do basquete em Massachusetts, nos Estados Unidos⁹. Nós propusemos aos alunos que se posicionassem como professores e avaliassem a fala do jogador, utilizando uma tabela de critérios empregada por diversos professores do Celin e que se divide em comentários sobre quatro aspectos: gramática, pronúncia, fluência e outros. Após o término do vídeo, pedimos para que eles discutissem brevemente em duplas sobre a experiência. Em seguida, trouxemos a discussão para o grupo todo (momento gravado em áudio), tendo como base os seguintes questionamentos (apresentados a eles em inglês): (a) Como foi a experiência de avaliar a fala dele? Como você se sentiu? (b) Você teve alguma dificuldade em entender a fala? (c) Qual você acredita que foi a impressão do público? (d) Você corrigiu questões de gramática e pronúncia? Você acredita que quaisquer destes aspectos afetaram a mensagem que ele estava tentando transmitir? (e) Quais você acha que seriam as coisas mais importantes a serem consideradas para que ele fizesse um bom discurso?

O primeiro aspecto que é importante destacar nessa atividade é o quão desconfortável os alunos ficaram na posição de avaliar a fala de alguém, e como vários deles desistiram de tal tarefa e decidiram apenas assistir o vídeo. Vários deles foram “tocados” pela fala de Oscar, reagindo do mesmo modo que a plateia.

Quando deram seu *feedback*, eles ressaltaram a dificuldade da tarefa:

(1) “*It’s very difficult, you have to pay attention to a lot of things*” (T1);

(2) “*It’s difficult because we have to choose if we pay attention to the words or in, in mistakes and we have to pay attention to a lot of things... Grammar and pronunciation, fluency*

⁹ *Oscar Schmidt's Basketball Hall of Fame Enshrinement Speech*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8HMco6nizJk&t=47s>, acesso em 16 de julho de 2019.

and other stuff [risos] and pay attention in the, in the meaning” (T2);

(3) *“I am not able to do this... I think if Oscar was making mistakes of grammar or pronunciation, it’s the same mistakes that I do, then, it’s ok, it’s normal! [risos]” (T2).*

Nestes momentos, acreditamos que os alunos tenham percebido que a compreensão do vídeo e a atividade de avaliar a fala são atividades distintas e que, talvez, uma delas não dependa da outra. Essa independência fica evidente quando os alunos ressaltam que a comunicação e a mensagem foram transmitidas e sentidas pela plateia independente dos desvios da norma padrão que possam ter aparecido (embora alguns alunos tenham destacado tais desvios, como por exemplo: *“he made some mistakes not using the past, used second conditional in the wrong way” (T1)).*

Algumas falas que destacam esse aspecto são:

(1) *“The message was more important than the grammar” (T1);*

(2) *“The audience liked, they cried, they laughed...” (T1);*

(3) *“Little mistakes does not make you misunderstand him” (T2);*

(4) *“His feelings when he was speaking were so true that his mistakes don’t matter” (T1).*

Além desses aspectos, os alunos valorizaram outros dois elementos que auxiliaram na compreensão: primeiro, o fato de Oscar ser brasileiro, destacando que *“he don’t speak so quickly” (T2); “he speaks easily” (T2).* Segundo, o uso de recursos além da fala: *“sometimes he gesticulated and it facilitated communication” (T1).* Por fim, entre os comentários apareceu a consciência da posição do Oscar como falante de inglês, ou seja, as implicações de quem é Oscar, onde ele está falando e para quem ele está falando. Esse reconhecimento, expressado da seguinte forma *“he’s knowed by everyone, yes? It’s different if one of us be there” (T2),* deixa claro o entendimento de que os desvios gramaticais e de pronúncia que o jogador possa ter cometido seriam irrelevantes para a plateia, dada a identidade dele e a situação na qual se encontrava (recebendo um prêmio). Em outras palavras, percebemos nessa fala a consciência de que o sentido é mais importante do que a forma, mas que ao mesmo tempo existem relações de poder nas legitimações dos usos de inglês.

Resumidamente, a atividade 3 teve como propósito trazer um falante brasileiro de inglês bem-sucedido em uma determinada situação, a fim de refletir com os alunos sobre (a) a descentralização da forma na comunicação, (b) a valorização de recursos extralinguísticos e (c) a legitimação da fala de não nativos, mais especificamente de um brasileiro. Notamos que tais

questões foram percebidas pelos alunos, tanto ao tentarem avaliar a fala de Oscar quanto ao observarem as reações da plateia à fala dele.

Considerações finais

Neste trabalho, partimos da percepção de que as atuais relações comunicativas que envolvem a língua inglesa implicam na necessidade de repensar as concepções que regem o ensino-aprendizagem, uma vez que a realidade parece não condizer com uma prática pedagógica monolíngue e moderna. Desse modo, trouxemos reflexões teóricas e práticas sobre possíveis caminhos que orientem o ensino sob uma diferente perspectiva, a qual não significa ensinar algo que chamamos de ILF, mas sim alterar concepções (língua, erro, competência, avaliação, etc) e trabalhar com os elementos fundamentais que apresentamos aqui.

Durante o desenvolvimento das atividades, alguns aspectos de ILE pareceram fortemente enraizados nos alunos. O modelo idealizado de falante nativo e a importância dada à gramática ficaram evidentes em vários momentos. Por outro lado, eles destacaram positivamente o uso de gestos e linguagem corporal na comunicação, bem como a importância daquilo que se pretende dizer e do contexto de aprendizado local. Ademais, ao construir as atividades e ao abordar o tema com os alunos, optamos por não explicitar o que seria ILF e suas implicações, nem mesmo o *status* da língua inglesa, esperando que eles mesmos, baseados em suas experiências, evidenciassem aspectos dessa abordagem. Alguns deles foram de fato evidenciados, como o foco na prática, a valorização de outras línguas (uso do português), a consciência linguística e crítica da linguagem e a negociação.

Como professores, pudemos refletir sobre como essa mudança de paradigma precisa acontecer em todas as aulas e momentos, e não apenas em atividades específicas. Além disso, há um contraste muito evidente entre a tentativa de um discurso ILF e a rigidez de certos elementos institucionais, como determinadas atividades do livro didático ou as próprias avaliações. Uma alternativa interessante talvez seja o que Pennycook (2012) apresenta como *critical moments*, ou seja, “pequenos, inesperados momentos para abrir a porta a uma perspectiva mais crítica” (p. 147). De qualquer forma, considerando a particularidade de cada situação e contexto de ensino, profissionais envolvidos no processo precisam estar engajados em seu espaço a fim de desenvolver práticas adequadas ao local. Acreditamos ser importante que o ensino de língua inglesa adote uma postura ao mesmo tempo universal e particular.

Referências

- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, 2007, p. 923-939.
- _____. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. NY, Routledge, 2013.
- _____. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal* v. 5, n. 4, 2014, p.767 – 785.
- DEWEY, M. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. *ATLANTIS - Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, v. 36, n.2, 2014, p. 11-30.
- FILHO, J. A. R., VOLPATO, M.; GIL, G. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, R. M. K; SEVERO, C. G; GÖRSKI, E. M. (org.) *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. Blucher, 1 ed, 2016, p. 225 – 243.
- FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n. 1, 2010, p.20-30.
- GONÇALVES, A. R.; MOTTER, R. M. B. Sobre o ensino de língua inglesa no contexto global: língua franca, hibridismo linguístico e homogeneização cultural. *E-escrita – Revista do Curso de Letras da Uniabeu*, v. 3, n. 3A, 2012, p. 1-14.
- JENKINS, J. Conversations with international students. In: _____. *English as a Lingua Franca in the International University*. Routledge, 2013, p. 156-193.
- _____. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v.14, n. 1, 2014, p. 13-40.
- KUBOTA, R. The Politics of EIL: Toward Border-crossing Communication in and beyond English. In MATSUDA, A. *Principles and practices of teaching English as an international language*. Buffalo, Multilingual Matters, 2012, p. 55-69.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language - The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S; HU, G; REVANDYA, W. A. (org.) *Principles and practices for teaching English as an International Language*. New York, Routledge, 2012, p. 9-27.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In _____ (ed). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 1 – 37.

MATSUDA, A; FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, v. 30, n. 3, 2011, p. 332–344.

MCKAY, S. L. Pragmatics and EIL Pedagogy. In SHARIFIAN, F. *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 227 - 241

_____. Principles of Teaching English as an International Language. In ALSAGOFF, L. et al (ed). *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. NY, Routledge, 2012a, p. 28 - 46.

_____. English as an International Language: A time for change. In ALSAGOFF, L. et al (ed). *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. NY, Routledge, 2012b, p. 337 - 346.

MCKAY, S; BROWN, J. D. *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*, ESL & Applied Linguistics Professional Series, Routledge, 2016.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. v. 44, n. 4, 2011, p. 412 – 446.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. *Ways of Reading*, 5th ed. David Bartholomae and Anthony Petrofsky (New York Bedford/St.Martin's), 1999. Disponível em: <http://www2.fiu.edu/~ereserve/010035191-1.pdf> Acesso em: 12/09/2017

PENNYCOOK, A. Translingual English. *Australian review of applied linguistics*, v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9

_____. Thirteen ways of looking of looking at a blackboard. In _____. *Language and Mobility*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 2012, p. 127 - 149.

SHARIFIAN, F. English as an International Language: An Overview. In: _____. *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 1-18.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural*. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P; SOUZA, J. S. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, 2014, p. 31 - 64.

Anexo 1

Pre-Intermediate 3 – Language Leader – Unit 10



World Humanitarian Day
19 August

"Every year on World Humanitarian Day, we shine a spotlight on the millions of civilians around the world whose lives have been caught up in conflict. On this day we also take a moment to honor the brave health and aid workers who are targeted or obstructed as they set out to help people in need, and pay tribute to the government employees, members of civil society and representatives of international organizations and agencies who risk their lives to provide humanitarian aid and protection."

Secretary-General, António Guterres

Secretary-General's Message for 2013

This year's commemoration marks the 10th anniversary of the attack on UN headquarters in Baghdad that killed Special Representative Sergio Vieira de Mello and 21 other United Nations colleagues and partners. That tragedy was among the inspirations for this Day.

Sergio was a vocal advocate of the values and mission of the United Nations. He touched the lives of all who met him, and helped millions of poor and vulnerable people in a life of service on several continents. His death was a great loss to the United Nations, but his legacy has motivated many people to pursue humanitarian work.

This year, our World Humanitarian Day campaign is calling on people to answer a question: What do you think the world needs more of? I urge people everywhere to go to www.worldhumanitarianaday.org and tell us, in one word, what you think.

My word is "teamwork." In a time of global challenges, people and countries need to work together in common cause for peace, justice, dignity and development. That is the humanitarian spirit. That is the humanitarian imperative of the United Nations. *Former Secretary-General, Ban Ki-moon*

Share your word: What do you think the world needs more?

2017 WHD campaign: #NotATarget

Around the world, conflict is exacting a massive toll on people's lives. Trapped in wars that are not of their making, millions of civilians are forced to hide or run for their lives. Children are taken out of school, families are displaced from their homes, and communities are torn apart, while the world is not doing enough to stop their suffering. At the same time, health and aid workers – who risk their lives to care for people affected by violence – are increasingly being targeted.

For WHD 2017, humanitarian partners are coming together to reaffirm that civilians caught in conflict are #NotATarget. Through a global online campaign featuring an innovative partnership with Facebook Live, together with events held around the world, we will raise our voices to advocate for those most vulnerable in war zones, and demand that world leaders do everything in their power to protect civilians in conflict.

This campaign follows on the UN Secretary-General's report on protection of civilians, which was launched earlier this year. Laying out his 'path to protection', the Secretary-General calls for enhanced respect for international humanitarian and human rights law, and protection of civilians, including humanitarian and medical workers as well as civilian infrastructure.





Share your word:

Imagine you and your colleagues are working for the Secretary-General and he wants to advertise the campaign. Create a slogan and a sketch of a poster to present to his team.

Anexo 2

Pré-3 – New Language Leader – English Speaking Environment

Why It Is Crucially Important To Talk With Native Speakers

Michael 18 dez, 2016

Adapted from: <https://www.italki.com/article/911/Why-It-Is-Crucially-Important-To-Talk-With-Native-Speakers>

(1) Learning a foreign language is difficult. You have to do so many things: read and learn all the grammar rules, learn punctuation, pronunciation, and read a lot to extend your vocabulary. Doing these things is a sure way to learn a language very well because they make you aware of the rules and principles that are considered important by the native speakers of that language.

(2) Another learning technique is speaking with native speakers. It is a legitimate technique that is considered to be one of the most important ones. **This is because when the person is placed into an environment with natives, they do not have any other choice but to speak.** This can be nerve wracking but also encouraging.

(3) It is very easy to embarrass yourself when talking with a native speaker because you are only a student of that language. Therefore should you care to engage in such an interaction? **Moreover, many language teachers say that the best way to learn a foreign language is to speak it. Is this a myth?**

(4) To understand why we should care to talk to native speakers, let's explain the situation a little bit. Indeed, some language courses rush their students into speaking the foreign language because they think this is the best way to learn it. However, this is not the case, because speaking is an imitation of language. Think about it: **when you speak your own native language, you do not make your own vocabulary or phrases, but rather you imitate others in learning and hearing your native language.**

(5) **If you are surrounded by students who cannot speak as well as natives, you are likely not gaining any new vocabulary or skills because they are around the same language level as you.** However, when you talk to native speakers, you have a great opportunity to learn a variety of useful phrases, sentences, structures, vocabulary, and tones to pronounce. The more you engage with native speakers, the more you learn.

(6) As a result, you end up with a huge new knowledge base that allows you to develop skills of building your own sentences in the foreign language. Moreover, you are able to take your

fluency to another level by learning new grammar, vocabulary, pronunciation, and other things. Furthermore, it is an exciting experience to talk with someone from the country of the language you are learning, because often you might be fascinated with the culture and traditions. Last but not least, a final advantage of interacting with native speakers is the opportunity to expose the gaps in your knowledge that you need to train further.

(7) An interaction with native speakers of your target language is profoundly important because it introduces you to a new world full of new emotions and discoveries. You will find that the pronunciation patterns and overall mannerisms of speech are completely different, which is a great experience overall. However, being able to take advantage of such interactions require you to be very careful and prepared, because otherwise you can be embarrassed in front of the person you are conversing with. No one wants to take a long pause and then try to explain the forgotten word with a show of hands, right?

1. Why does the author consider speaking with natives “crucially important”?

2. What opinions would the author support and why?

- () I can completely learn a foreign language without leaving my country
- () I focus a lot on speaking. This is the most important skill.
- () I don’t like interacting with my classmates. I don’t feel like I learn from them.
- () I found a website which matches you with native speakers. I’m learning a lot from them.
- () I talk with my hands a lot. I can’t stop them. Actually, when I speak, I use my hands, facial expressions, intonation, everything I can to send my message

3. Look at the highlighted sentences in the text. Those are some of the arguments the author uses to support his opinion. However, they can be countered by some other arguments. Match the sentences below to the paragraph they are countering.

- () “I’m Brazilian and I stayed in California for 4 months. There were many Brazilians and Mexicans around so I didn’t need to use much English”
- () “I’m a high level English student and I’ve learned English from reading books, playing games and listening to music and movies”
- () “Me and my friends have lots of words and phrases that have a special meaning for us. People from outside our group never understand why we laugh when people say ‘silver tape’ around us”
- () “Even though me and my classmates are all in the same level, there are people from many different areas and with different abilities, so we always learn something new”
- () “I study English because it’s an important language for global communication, however, I really don’t like the United States. I think they represent all the capitalism and wrong concepts”

() “I see no problem in using body language when communicating in a foreign language. We do it when we speak our mother language, so why would it be different?”

4. What are the counter arguments that based the sentences from exercise 3? Summarize them using your own words:
