Acta Scientiarum

http://www.uem.br/acta
ISSN printed: 1983-4675
ISSN on-line: 1983-4683
Doi: 10.4025/actascilangcult.v35i2.14958

Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca

Michele Salles El Kadri* **e Telma Gimenez**

*Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380, Campos Universitário, Cx. Postal 10011, 86057-970, Londrina, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: misalles@yahoo.com.br*

RESUMO. Embora as pesquisas sobre o inglês como língua franca ainda sejam incipientes no Brasil, pode-se afirmar que tem havido um crescente interesse por esta perspectiva nos últimos anos. Neste artigo objetivamos discutir dúvidas legítimas de quem foi convidado a engajar-se na discussão das distinções entre inglês como língua estrangeira e como língua franca. Apontamos os desafios para a formação de professores e apresentamos alguns parâmetros a serem levados em conta em programas de formação de professores que tratem deste estatuto da língua inglesa.

Palavras-chave: inglês como língua franca, formação de professores, ensino.

Educating English language teachers for the English as a lingua franca context

ABSTRACT. Although researches on lingua franca are at early stages in Brazil, there has been a growing interest on this perspective. In this paper, we aim at discussing the legitimate doubts raised by those engaged in the discussion of the distinctions between English as a foreign language and English as lingua franca. We stress the challenges for teacher education courses and present some parameters to be taken into account in teacher education courses including such status.

Keywords: English as a lingua franca, teacher education, teaching.

Introdução

> E, mesmo assim, as práticas cotidianas da maioria dos milhões de professores ao redor do mundo parecem permanecer intocadas por este desenvolvimento: poucos professores participam desta discussão neste nível amplo e boa parte do ensino mudou muito pouco quando comparado com as mudanças ocorridas em nível de discurso'[1] (SEIDLHOFER, 2001, p. 134, tradução nossa).

Embora as pesquisas sobre o inglês como língua franca[2] (ILF) ainda sejam incipientes no Brasil, pode-se afirmar que tem havido um crescente interesse por essa perspectiva nos últimos anos (BERTO, 2009; CALVO et al., 2009a e b; EL KADRI, 2010; GIMENEZ, 2002, 2005; GIMENEZ et al., 2011; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2009, 2010; SIQUEIRA, 2008, dentre outros).

Para quem atua com o ensino de inglês são pertinentes as considerações sobre língua franca[3] e língua estrangeira que vêm sendo debatidas em ampla literatura publicada no exterior (MCKAY, 2002; SEIDLHOFER, 2004; DEWEY, 2007; JENKINS, 2005, 2006, dentre outros). Entretanto, estamos ainda distantes de alcançar um consenso a respeito das implicações pedagógicas para o ensino de inglês que leva em conta essas denominações. Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística (EL KADRI, 2010, p. 13). Isso porque, 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. A formação inicial de professores tem privilegiado - como é tradicional no ensino de língua estrangeira - a norma advinda de países que são 'desenvolvedores de normas', como exemplo, os Estados Unidos ou a Inglaterra (EL KADRI, 2010, p. 14). Nossa atuação em

[1]And yet, the daily practices of most of the millions of teachers of English worldwide seem to remain untouched by this development: very few teachers 'on the ground' take part in this meta-level discussion, and most classroom language teaching per se has changed remarkably little considering how the discourse about it has.

[2]Nesta perspectiva, a língua inglesa é tomada como a língua do 'terceiro espaço', isto é, a língua de comunicação entre falantes não nativos.

[3]Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).

cursos de formação inicial[4] e continuada[5] de professores tem revelado que futuros docentes e profissionais já atuantes ainda estão confusos com relação à possibilidade de se considerar o inglês não mais como língua estrangeira, mas sim como uma língua franca.

A maior parte das dúvidas gira em torno das seguintes questões: 1) quem seria o profissional mais qualificado para ensinar inglês: um falante nativo ou professor não nativo?; 2) quais as características dessa língua: haveria uma variedade de inglês chamada 'língua franca?' Nesse caso, seria o ILF uma variedade neutra e apolítica?; 3) como lidar com isso no ensino: não se pode mais ensinar o inglês norte-americano ou britânico?; 4) temos de ensinar todas as variedades de inglês? O que pode ser qualificado como erro?.

Essas questões são dúvidas legítimas de quem foi convidado a engajar-se na discussão das distinções entre inglês como língua estrangeira e como língua franca. Assim, neste trabalho, pretendemos discutir tais questões, apontando os desafios para a formação de professores e apresentando parâmetros a serem levados em conta em programas de formação de professores que consideram este estatuto da língua inglesa.

O professor bilíngue

Qualquer que seja o referencial que se adote para discutir a dinamicidade da língua inglesa em contextos em que é usada pelos chamados 'falantes não nativos', quando tratamos de contextos de ensino-aprendizagem, são necessárias explicitações sobre as decisões e posicionamentos relacionados a objetivos, conteúdos e processos avaliativos por parte de professores.

Na perspectiva do inglês ensinado a falantes bilíngues que o usam primordialmente para comunicar-se com outros falantes bilíngues, perdem força as vantagens normalmente atribuídas ao professor nativo. Estes, geralmente, são julgados como os de melhores condições para falar de sua própria cultura e de julgar/estabelecer a norma para o ensino/aprendizagem de sua língua. Se, contudo, considerarmos a língua inglesa com o estatuto de língua franca e a existência de múltiplos ingleses, ter um professor não nativo traria mais vantagens aos aprendizes. Esse professor já teria passado pelo processo de aprendizado da mesma língua de seus alunos e, por isso, saberia o que é ter se apropriado da língua adicional para algum propósito específico (SEIDLHOFER, 1999) e ser um aprendiz de sucesso (MCKAY, 2002). Da mesma forma, estaria atento à maneira como o inglês se encaixa no repertório linguístico dos aprendizes, ao possuírem um conhecimento da cultura local (MCKAY, 2002). Entretanto, como aponta Jordão (2011), a crença de que um falante nativo é o professor mais bem preparado permanece forte, especialmente no setor privado.

Seidlhofer (1999) salienta que professores não nativos de inglês são altamente inseguros e autocríticos se comparados a professores de outras disciplinas; eles expressam descontentamento com seu conhecimento da língua e dizem que se sentem, de alguma maneira, 'deficientes' em relação aos professores nativos. Uma redefinição dos objetivos de ensino com conceitos mais realistas – como o de objetivar uma competência linguística não comparada à do falante nativo, talvez levasse os professores a se sentirem um pouco mais seguros e capazes.

Também em nosso contexto podemos perceber esse sentimento de insegurança. Como bem salientado na tese de Fernandes (2006), professores de inglês revelam ter sua identidade como falantes da língua construída por uma posição de desprestígio e desconforto perante falantes nativos.

Muitos defensores do *World English*[6] e do ILF[7] acreditam que essas duas perspectivas fornecem vantagens para os professores não nativos porque possibilitam novas opções para o modo como eles se veem e se definem: em vez de serem falantes não nativos propensos a erros, eles podem ser considerados usuários competentes do inglês como língua franca. Portanto, uma primeira consequência de se considerar o inglês dessa maneira seria produzir um sentimento de mais confiança por parte dos professores. Isto, entretanto, não implica que qualquer desempenho linguístico ou conhecimento sobre a língua tenha a mesma validade. A proposta é que esse professor 'não nativo/bilíngue'[8] tenha um nível de proficiência compatível com as demandas da profissão. Assim, longe de parecer **'**mais fácil**'** a tarefa de ensinar inglês como língua franca se torna mais complexa, por exigir outros conhecimentos que normalmente não são abordados em cursos de formação profissional.

Diversos autores citados em Ann-Snow et al. (2006) enfatizam a necessidade de a formação de professores promover a consciência de questões

[4]Nossa experiência se deu em um Curso de Letras-Inglês, por meio da disciplina curricular Língua Inglesa para a sala de aula.

[5]Experiência fundamentada no Curso de Especialização em Língua Inglesa, com a disciplina Inglês no mundo contemporâneo e cursos para professores envolvidos com um programa de formação continuada no Estado do Paraná - PDE.

[6]Rajagopalan (2010, p. 281) salienta que utiliza o termo World English (e não no plural, World Englishes) porque está interessado em ressaltar não o que os diferentes ingleses têm de diferente, mas o que eles têm em comum para servir como uma língua franca (EL KADRI, 2010, p 12).

[7]Conforme El Kadri (2010), questões terminológicas, no entanto, não estão resolvidas: há aqueles que preferem 'língua internacional' (MCKAY, 2002); 'língua franca' (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001); World English (RAJAGOPALAN, 2004, 2010). Nesta pesquisa, utilizamos os termos como sinônimos. Ver Rajagopalan (2012) para uma ampla discussão sobre a terminologia escolhida.

[8]O termo professor bilíngue tem sido proposto porque o uso do termo 'nativo' tem sido questionado no âmbito da discussão do inglês como língua franca, ao se referir aos profissionais pela negativa, pelo que não são, em vez de uma identificação positiva, como a de um falante bilíngue.

relacionadas ao ensino de inglês como língua franca, como o de reduzir a ênfase em padrões que privilegiam a norma de falantes nativos e tirar proveito dos pontos fortes do professor não nativo, promovendo consciência das vantagens que eles trazem para a sala de aula como profissionais bilíngues.

Segundo Seidlhofer (2004), ao questionarmos a deferência às normas hegemônicas dos falantes nativos em todos os contextos, ao enfatizarmos a legitimidade do uso das variações em diferentes comunidades e ao salientarmos a necessidade de discutir as implicações da expansão do inglês global, estaríamos favorecendo o modo como os professores não nativos são vistos: de uma posição de desprestígio para uma de falante bilíngue competente.

Pesquisadores ressaltam que o grande desafio para a formação de professores será justamente como lidar com as reconceituações de ensino ensejadas pelos pressupostos do inglês como língua franca, principalmente a descentralização do falante nativo. Seidlhofer (2004) capta a relevância dessas mudanças para a formação de professores:

> [...] o ensino de inglês está atravessando uma fase pós-moderna nas quais as formas e asserções antigas estão sendo rejeitadas, embora nenhuma outra nova ortodoxia esteja sendo oferecida no lugar. Este estado de coisas torna a distinção entre educação e treinamento mais relevante do que nunca: ao invés de somente ser treinado em um conjunto restrito de técnicas pré-formuladas para contextos de ensino específicos, professores precisarão de uma formação mais abrangente que os possibilite a julgar as implicações do fenômeno do ILF para seus próprios contextos e adaptar o ensino para as exigências específicas dos alunos. Tal formação de professores fomentaria uma compreensão do processo de variação linguística e mudança, o relacionamento entre língua e identidade, a importância dos fatores sócio-psicológicos na comunicação intercultural e a natureza suspeita de qualquer solução supostamente universal para problemas pedagógicos (SEIDLHOFER 2004, p. 228, tradução nossa).[9]

Como se vê, o perfil profissional para operar no contexto de inglês como língua franca traz um grau de complexidade maior, ao requerer expansão da base de conhecimentos e possibilitando o trabalho com as diferentes variedades da língua.

O ILF e a formação de professores no Brasil

O debate sobre o ILF na formação de professores no contexto brasileiro vem crescendo consideravelmente nos últimos cinco anos. Os movimentos em direção a esta perspectiva têm se dado tanto por meio de pesquisas acadêmicas quanto por iniciativas que, embora ainda isoladas, demonstram interesse em propiciar oportunidades para esta problematização. No entanto, como já indicado em Calvo e El Kadri (2011), estas pesquisas parecem centradas na verificação de atitudes, crenças ou representações de professores em formação sobre esse estatuto. Pouco se tem pesquisado sobre a formação continuada, conforme os estudos elencados neste texto demonstram. Pensamos que, no contexto brasileiro, considerar esse estatuto implicaria a redefinição de objetivos para o ensino nas escolas da educação básica – e em reformulações curriculares para os cursos de formação de professores.

Em relação às reformulações curriculares, se, por um lado, há pesquisas que demonstram uma predisposição para se ensinar o inglês dissociado dos países do Círculo Interno[10] (BERTO, 2009; PASSONI et. al., 2009; EL KADRI, 2010), por outro lado, a tese de Siqueira (2008) revela dificuldades para essa implementação. O autor evidencia, com base nos 15 informantes de diferentes contextos de ensino pesquisados, que 1) o professor de língua inglesa de Salvador está consciente das novas demandas que lhe têm sido impostas pelo fato de o inglês não representar somente a língua de alguns privilegiados países hegemônicos; 2) eles compreendem o cenário do Inglês como Língua Internacional, posicionando-se a favor da revisão de muitos preceitos ideológicos e metodológicos que têm orientado o ensino de língua estrangeira (LE) e 3) demonstram vontade de discutir e aprofundar-se no assunto. No entanto, a prática destes professores parece não evidenciar o mesmo nível de consciência. O autor ressalta que, mesmo reconhecendo as implicações de se ensinar uma língua internacional, o professor ainda encontra dificuldades para incorporá-la à sua prática.

Parece, portanto, que embora se possa ter uma compreensão das implicações pedagógicas de se considerar o ILF, as práticas de sala de aula revelam as dificuldades de sua transposição didática. A fim de

[9]As a result, the teaching of English is going through a truly postmodern phase in which old forms and assumptions are being rejected while no new orthodoxy can be offered in their place. This state of affairs makes the familiar distinction between education and training more relevant than ever: rather than just being trained in as restrict set of pre-formulated techniques for specific teaching contexts, teachers will need a more comprehensive education with enables them to judge the implications of the Elf phenomenon for their own teaching contexts and to adapt their teaching to the particular requirements of their learners. Such teacher education would foster an understanding of the process of language variation and change, the relationship between language and identity, the importance of social-psychological factors in intercultural communication and the suspect nature of any supposedly universal solution to pedagogic problems.

[10]Denominação de acordo com o modelo de divisão de países elaborado por Kachru (1985) – três círculos concêntricos do inglês - em que estes são divididos por três diferentes círculos, a saber: o 'circulo interno' (países que falam a língua como língua materna, por exemplo, Canadá, USA, Austrália, Inglaterra, etc...); o 'circulo externo' (países que adotam a língua inglesa como segunda língua, por exemplo Índia, Singapura, Filipinas etc...) e o 'círculo em expansão' (os países que adotam e ensinam a língua inglesa em caráter de língua estrangeira, como é o caso de países como o Brasil, Japão, China etc...)

averiguar de que modo futuros professores se posicionavam frente a essa perspectiva, Mott-Fernandez e Fogaça (2009) investigaram dois programas de formação inicial no Norte do Paraná. Seu estudo teve como objetivo verificar: 1) as crenças dos alunos de Letras sobre o ensino universitário em relação ao inglês como língua internacional e 2) as crenças dos alunos de Letras em relação a como deveria ser o ensino de inglês voltado para a internacionalidade.

Ao serem questionados se o ensino de língua inglesa na universidade contemplava o inglês como língua internacional, as opiniões dos alunos se dividiram. Para aqueles que achavam que sim, este era internacional porque: 1) não havia ênfase em qualquer variedade linguística específica, tampouco em aspectos culturais dos países do Círculo Interno; 2) a ênfase recaía não apenas nas variantes americana ou britânica, as quais ainda servem como parâmetro aos alunos quando se questiona qual inglês deve ser ensinado na universidade, 3) o fato de o inglês ensinado abordar as pronúncias americana e britânica. A falta de uma posição unânime se revelou também quando questionados sobre como deveria ser o ensino voltado para a internacionalidade. Para aqueles que achavam que o ensino na universidade não a contemplava, deveria haver a preocupação com o ensino da cultura dos povos onde o inglês é falado como língua nativa, ao passo que, para outros, isso não deveria acontecer. Os alunos afirmaram que o ensino de alguma variedade da língua inglesa ou o ensino voltado para a internacionalidade depende muito do professor. Os autores ressaltam a importância de fazer os alunos refletirem, desde o primeiro ano do curso de graduação, sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, sobre questões de ideologia e de identidade cultural. Para eles, esse deve ser um esforço conjunto do corpo docente, que precisa discutir a importância de problematizar as diferentes perspectivas do papel da língua inglesa no mundo, bem como elaborar um projeto pedagógico reflexivo que explore a interculturalidade.

A pesquisa de Passoni et al. (2009) teve por objetivo apresentar – por meio de análises de postagens em um blog – como alunos-professores do terceiro ano do curso de Letras compreendiam e se identificavam com as diferentes perspectivas para o uso e ensino de língua inglesa no mundo e quais delas adotariam em sua prática. Os resultados indicaram que o tratamento dessa questão por parte dos alunos-professores ainda era recente e imaturo naquele curso de formação de professores. Isso porque o primeiro contato com o tema foi proporcionado somente no terceiro ano, quando os alunos já tinham iniciado suas práticas pedagógicas (por meio do estágio supervisionado ou da atuação em escolas privadas). A pesquisa também evidenciou que os alunos-professores consideraram o ensino de ILF mais adequado às escolas da educação básica; apresentaram maior tolerância em relação às implicações linguísticas do ILF no que se refere a aspectos de pronúncia, e não revelaram uma atitude positiva em relação a outras mudanças linguísticas, como as gramaticais, decorrentes da apropriação do Inglês. Parece-nos, contudo, que não há uma compreensão clara em relação às implicações para o ensino, especialmente a do ILF: sua principal implicação – a descentralização do falante nativo – não parece ter sido levada em conta pelos alunos. De qualquer forma, segundo as autoras, parece imprescindível que as diferentes visões para o ensino de língua inglesa (Inglês como língua estrangeira, Inglês como língua internacional, Inglês como língua franca e World English) sejam ensinadas anteriormente à prática de estágio supervisionado, para que alunos-professores possam compreender, de maneira mais abrangente, as implicações de se privilegiar qualquer uma dessas perspectivas.

Os trabalhos de El Kadri (2010) e Souza et al. (2011) também investigam atitudes de professores em relação a este estatuto no mesmo contexto de ensino, embora a posição dos alunos nesses dois trabalhos tenha sofrido alterações. El Kadri (2010) apontou a necessidade de trabalhos futuros que objetivem: 1) discutir o inglês sob diferentes perspectivas, tais como a visão de nativos, de não nativos e as perspectivas do Inglês como língua internacional, Inglês como língua franca, Inglês como língua estrangeira e World English; 2) descrever interações entre falantes de inglês não nativos brasileiros com outros falantes não nativos de outras nacionalidades; 3) compreender as atitudes em relação ao ILF na sociedade em geral/mercado de trabalho/ outras instituições; 4) trabalhar com as implicações deste estatuto na formação inicial e continuada de professores; 5) problematizar a descentralização do falante nativo e de competências interculturais nas aulas de língua inglesa; 6) contribuir para políticas linguísticas que levem em consideração tal estatuto.

No primeiro estudo, com dados coletados em 2008, o resultado da análise indicou que os alunos do curso não conseguiam diferenciar língua estrangeira e língua franca em termos conceituais e estavam fortemente vinculados às normas dos falantes nativos. Já em 2011, na pesquisa de Souza e colaboradores, realizada no mesmo contexto, os futuros professores consideravam

os falantes nativos e não nativos em 'pé de igualdade', reconhecendo que havia dilemas entre tratar o inglês como língua franca ou como língua estrangeira. Reforçaram o fato de que o currículo, entendido como o caminho a ser percorrido, é responsável pelas identidades desses professores. Além disso, foram capazes de utilizar termos específicos da área, demonstrando compreensão dos conceitos problematizados. O trabalho de Souza et al. (2011) confirma a hipótese de El Kadri (2010) quando esta salienta que, se amplamente discutido e problematizado, o curso pode sofrer algumas mudanças futuras relacionadas a seus objetivos. Tais mudanças podem ser exemplificadas com a inserção de uma disciplina intitulada 'Inglês como língua franca[11]', inclusão da discussão do ILF em disciplinas de Estágio e Linguística Aplicada e a realização de um projeto de extensão.

Há, portanto, de se reconhecer avanços em relação ao desenvolvimento da perspectiva do ILF em nível teórico, mas também há de se reconhecer que disciplinas com foco na produção e compreensão oral da língua inglesa ainda não foram reconceituadas. De extrema importância seria a incorporação desta perspectiva nas aulas de língua inglesa dos cursos de formação se acreditamos que as crenças têm relação intrínseca com as experiências vividas (GIMENEZ, 1994).

Outras iniciativas que vem propiciando espaços para o desenvolvimento da questão do ILF no cenário brasileiro tem se dado por meio de projetos. Na Universidade Federal de Campo Grande (UFCG), há o projeto de pesquisa 'Inglês como língua franca e a formação do professor[12]'; na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o projeto de pesquisa 'Inglês como língua franca: crítica, atitude e identidade'[13] e na Universidade Estadual de Londrina, o projeto de extensão 'Desenvolvimento de professores: implicações do inglês como língua franca'[14]. Estas são iniciativas atuais no âmbito da formação inicial que pretendem compreender melhor como lidar com as implicações do ILF para o ensino nas escolas.

As pesquisas mencionadas sugerem que são necessárias transformações na formação de professores para que o ILF se torne objeto de reflexões e sejam encontradas alternativas para o ensino de inglês.

O currículo da língua franca

Tanto para a sala de aula quanto para a formação inicial de professores, a descentralização ou destronamento do falante nativo traria a necessidade de revisão curricular. Isto indica que os cursos de formação de professores que desejassem formar profissionais preparados para lidar com os desafios do contexto internacional, deveriam privilegiar em seus currículos questões que problematizassem o ILF. Isto poderia ser feito por meio de discussões do que seria ensinar inglês na atualidade, tanto no currículo obrigatório quanto nos espaços concebidos para formação complementar. No currículo obrigatório, a comparação da perspectiva do ILF em relação à perspectiva do ensino de inglês como língua estrangeira poderia gerar discussões interessantes em todas as disciplinas, cada uma abordando este aspecto de acordo com seus objetivos gerais. No currículo complementar, esta problematização poderia ser feita através de projetos, minicursos e de disciplinas optativas.

Dewey (2007, p. 346) reforça que os principais desafios de se considerar o ILF para a educação de professores estão relacionados às implicações de não se considerar o falante nativo como um modelo a ser copiado. Para este autor, os professores estão acostumados a trabalhar com um conjunto de recursos definidos e ligados a um grupo sociocultural. Eles geralmente consideram as normas linguísticas como fixas e pré-determinadas, mas a globalização promove a crescente diversidade cultural e linguística do inglês e de muitas outras línguas e, assim, esses professores precisam reavaliar suas práticas em relação à seleção de materiais didáticos, métodos e abordagens avaliativas.

Matsuda (2003 apud ANN-SNOW et al., 2006) ressalta que os alunos deveriam ser expostos à produção de falantes de inglês de vários *backgrounds*; a instrução deveria centrar-se na eficácia da comunicação (em vez dos conhecimentos gramaticais de acordo com as normas dos falantes nativos); deveria haver integração de materiais que representassem as diferentes variedades dos *World Englishes*. Esses materiais seriam usados com o propósito de aumentar a consciência sobre o papel do inglês nas diferentes regiões do mundo e privilegiar a referência cruzada de temas-chave de diferentes assuntos para aumentar a consciência sobre o mundo e sobre o papel do inglês. Assim, para as autoras, um currículo que problematizasse o ILF deveria levar em conta o contexto de ensino, sempre observando 'quem adota o que, onde, quando, por que e como'. Este currículo deveria expor os professores a variedades além daquelas do Círculo Interno. Seu papel seria também o de ajudar alunos a desconstruir o mito do falante nativo e oferecer oportunidades para se reconhecerem como

[11]Disciplina ministrada pela Prof. Dra. Telma Gimenez.
[12]Coordenado por Neide de Fátima Cesar da Cruz.
[13]Coordenado por Domingos Sávio Pimentel Siqueira.
[14]Coordenado por Michele Salles El Kadri.

falantes interculturais. Deveria, ainda, integrar atividades localmente valorizadas e refletir os interesses e necessidades dos alunos, e, ainda, ser guiado por conceituações locais a respeito do que constitui a profissão/profissionalismo. Além do exposto, também caberia ao professor promover o desenvolvimento linguístico dos alunos por meio de maior exposição à língua-alvo.

Pela mesma perspectiva, Seidlhofer (2004, p. 226) ressalta as consequências prováveis para o ensino e formação de professores que poderia surgir de uma mudança de currículo: a reorientação do inglês longe do fascínio da língua nativa em direção ao papel intercultural do ILF (seria interessante trabalhar com os estudos de comunicação intercultural e consciência crítica da linguagem); o abandono de noções irreais como a de se alcançar a comunicação perfeita por meio da proficiência do falante nativo; o foco nas capacidades (que são cruciais para o ILF e não a 'fluência perfeita', como as estratégias de comunicação e habilidades de acomodação) e a exposição de professores a diferentes variedades do inglês por meio de uma abordagem comparativa multilíngue (pois provavelmente facilitariam a aquisição das habilidades comunicativas).

A questão, no entanto, se torna complexa pelas decisões que requer: afinal, quais variedades de inglês incluir? Conforme aponta Crystal (2012), é preciso distinguir o que é recepção do que é produção. Embora seja necessário compreender diferentes variedades e tomá-las como exemplos da diversidade linguística, na sua produção, não há como fugir da ideia de se adotar uma variedade de ampla circulação como as dos países do chamado Círculo Interno.

Parte do temor de que o ILF fecha as possibilidades para o aprendizado de outras línguas é efeito de interpretações que parecem concebê-lo como uma variedade independente com o mesmo status das variedades nacionais, mas comum a todas as nações. Este é um ponto bastante controverso porque há, dentre alguns autores, o entendimento de que existe a possibilidade de caracterização do ILF como uma nova variedade da língua. Como exemplo, citamos o projeto *Vienna-Oxford international Corpus of English* (2009)[15], que busca descrever usos mais contemporâneos do inglês ao fornecer um corpus de interações de falantes não nativos em diferentes contextos acessíveis a pesquisadores, além do trabalho de Jenkins (2000), ao sugerir um núcleo de língua franca[16] que deveria direcionar o ensino da pronúncia. Tais trabalhos também se tornaram alvo de crítica e foram interpretadas como tentativas de caracterizar o ILF como variedade única. No entanto, Canagarajah (2006) esclarece esta confusão quando relembra que, na verdade, os pesquisadores de ILF estão mais interessados e focados nas estratégias de negociação de falantes multilíngues do que na construção de outra variedade 'livre de cultura'.

Rajagopalan (2009), por exemplo, apresenta sérias reservas em relação à proposta de Jenkins (2000) em "[...] buscar um núcleo mínimo de inteligibilidade entre os falantes de diferentes formas de falar em inglês" RAJAGOPALAN, 2009, p. 44). Isto porque, segundo o autor, a questão não é simples assim: "[...] não basta cuidar da forma da fala que a comunicação entre as pessoas fluirá sem quaisquer impedimentos [...]" (RAJAGOPALAN, 2009, p. 44) e, segundo, porque é preciso questionar: "[...] Inteligibilidade para quem?" (RAJAGOPALAN, 2009, p. 44). Para esse autor, a busca pela inteligibilidade reflete a tentação de continuarmos utilizando as mesmas categorias fixas que predominaram até então. Por isso, ressalta que inteligibilidade deve ser encarada em termos relativos, como se fosse uma escala, em vez de pensá-la em termos de 'sim e não'. Também questionamos a possibilidade de se ter um núcleo central que garanta a inteligibilidade: se é relativa, até que ponto haveria a possibilidade de se determinar um núcleo comum? Comum a quem? Como se vê, a inteligibilidade não é um conceito que pode ser estabelecido de forma absoluta, até porque os autores não conseguem chegar a um consenso sobre o que a impede ou a facilita. Para nós, a decisão dependerá de uma série de fatores, inclusive da disponibilidade de recursos para se expor os alunos a essas diferentes variedades.

Juntamente com a preocupação de qual variedade ensinar, um dos aspectos que preocupa os professores é a questão do erro: o que pode e deve ser corrigido na produção dos alunos? Para Jenkins (2000), por exemplo, erro seria aquilo que impede a comunicação entre falantes não nativos, ou seja, o que torna a comunicação ininteligível. Na sala de aula onde os aprendizes compartilham de uma língua materna, no entanto, o professor não poderia considerar como erro apenas o que não fosse inteligível. O que está em jogo é a própria definição de proficiência e sua avaliação em contextos comunicativos autênticos.

Tendo abordado os aspectos que mais têm preocupado os (futuros) professores de inglês, na próxima seção trataremos de algumas pesquisas que já se debruçaram sobre esse assunto.

[15]Compilado pelo Department of English da University of *Vienna*, possui um corpus de cerca de 1 milhão de palavras faladas nos domínios profissional, educacional e de lazer.

[16]No 'lingua franca core', normas pluricêntricas podem ser ensinadas, mas seguindo um núcleo central para que a inteligibilidade seja garantida. Jenkins (2000, p. 216) sugere, por exemplo, que deveria ser enfatizado o inventário de consoantes (com exceção das fricativas dentais /θ/ e /ð/, e o alofone 'dark l' porque nenhum deles causou qualquer problema de inteligibilidade nos dados da língua franca) e a manutenção do contraste entre vogais longas e curtas, como em /I / e /i:/ nas palavras live e leave.

ILF na formação de professores: uma proposta

Levando-se em conta que futuros professores terão grandes desafios[17], a consideração do ILF vem a ser uma perspectiva relevante. Isto porque essa perspectiva questiona certos pressupostos do inglês como língua estrangeira e implica a reavaliação da proficiência linguística, da competência do falante competente e da base de conhecimento mais adequada para o professor de língua inglesa.

Daí a necessidade de privilegiar discussões sobre qual inglês ensinar e o porquê em cursos de formação, a fim de que futuros professores possam ter subsídios para fundamentar suas escolhas. Isto quer dizer que questões relacionadas ao ensino de ILF, tais como: o estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade, deveriam ser focalizadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Uma experiência em nosso contexto pode ser um exemplo de uma reconfiguração da formação inicial, tanto em termos de currículo quanto do posicionamento dos professores em formação. No curso de graduação em Letras-Inglês estudado por El Kadri (2010) apenas quatro disciplinas pareciam problematizar a questão, entre elas: Estágio I e II (3º. e 4º. anos), Linguística Aplicada (2º. ano) e Língua Inglesa para a sala de aula (4º. ano). A mesma análise realizada no ano de 2011, já com o currículo reformulado, indicou que, além das disciplinas citadas acima, as de Compreensão e Produção Escrita I e II contemplavam a perspectiva do World English na escolha dos textos; a disciplina de Fonologia contrastava a mudança dos aspectos fonológicos do ILF em relação à norma do falante nativo; uma disciplina especial[18] e um projeto de extensão objetivavam problematizar a questão em termos teóricos e práticos.

Um possível currículo que indique movimentos em relação ao reconhecimento do ILF teria a preocupação de maneira transversal com: 1) a promoção de consciência das vantagens que professores não nativos/bilíngues trazem para a sala de aula; 2) o desafio à noção de que as variedades dos países do Círculo Interno são as únicas variedades válidas; 3) a possibilidade de estudo/contato de diferentes variedades de inglês; 4) a análise e produção de materiais que representam as diferentes variedades dos World Englishes (tais como busca de fontes que possam subsidiar este ensino e elaboração de atividades didáticas que reconheçam o caráter de ILF); 5) a possibilidade de estudo sobre conceitos interculturais no ensino de inglês; 6) as oportunidades para que futuros professores se reconheçam e se valorizem como falantes interculturais; 7) as reflexões sobre questões de identidade e propriedade do inglês como língua franca; 8) a criação de espaços para o estudo da consciência crítica da linguagem; 9) o incentivo às pesquisas que problematizem o ILF em qualquer segmento (descrição, base de conhecimento do professor ou implicações); 10) a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos; 11) a criação de uma pedagogia local para dar conta dessas mudanças e 12) a inclusão de variedades linguísticas nas aulas de produção e compreensão oral e escrita.

Um modo de incorporar a perspectiva do ILF na formação inicial é, por exemplo, o que El Kadri (2010) propôs a partir das disciplinas de curso de graduação em Letras com conceito 4 no ENADE e com habilitação em inglês[19], onde atuamos como formadoras. Na disciplina de Léxico-Gramática, por exemplo, as consequências provenientes de mudanças morfossintáticas ocorridas na língua devido à sua expansão e o contraste das interações entre inglês como língua estrangeira e inglês como língua franca poderiam ser um tópico acrescido ao seu escopo. A disciplina de Produção e Compreensão Oral poderia ser um espaço significativo para a problematização da questão fonológica, ao enfatizar o conhecimento/contraste/ discussão sobre 'Língua Franca nuclear', diante de suas implicações e relevância no que concerne ao tempo dedicado às aulas de pronúncia. Na disciplina de Ensino de Inglês na Educação Básica I e II**,** esta questão poderia ser tratada na discussão de objetivos, de conteúdos e de quais habilidades privilegiar no ensino, bem como a questão da transposição didática das implicações do uso do ILF, contrastando-as com as sugestões contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e nas orientações curriculares. Estas são sugestões que, a nosso ver, possibilitariam um início sobre o debate do ILF nos cursos de formação inicial.

Algumas experiências têm se revelado eficazes para o início da discussão e da problematização com alunos dos cursos de Letras. Ao ministrarmos minicursos, aulas em cursos de especialização e aulas em cursos de

[17]Por exemplo, realizar escolhas pedagógicas para o ensino de inglês no seu próprio contexto, justificar esse ensino e ter consciência do caráter político de suas escolhas.
[18]Inglês como língua franca.

[19]é uma licenciatura única com carga horária total de 3.120 (três mil cento e vinte) horas relativas ao currículo pleno proposto, incluindo as destinadas ao cumprimento de atividades acadêmicas complementares, denominadas de formação livre.

graduação temos usado, por exemplo, vídeos tais como *The Pink Panther - Inspector Clouseau Learning English* (2009) e *The Italian Man who went to Malta* (2009) para promover nos alunos a necessidade de se pensar a respeito das implicações pedagógicas do ILF, tais como: objetivos para o ensino, a questão de erro e a descentralização do conceito de falante nativo. Nesse sentido, a internet tem se mostrado como ferramenta poderosa para tal discussão, por fornecer inúmeros vídeos que podem ser utilizados tanto para a problematização em nível conceitual (por exemplo, a entrevista dada pelo professor Sávio Siqueira (SIQUEIRA, 2011) e inúmeros vídeos com variedades linguísticas de países do círculo externo e do círculo em expansão. Propostas didáticas que podem colaborar para a discussão e a construção de um currículo que privilegie esta perspectiva podem ser, por exemplo, o *Intercultural Resource pack Latin America* (MATOS et. al., 2009)[20]. Por outro lado, futuros professores podem se engajar em atividades de produção de materiais, como a experiência na disciplina optativa Inglês como Língua Franca (GIMENEZ et al., 2012).

Considerações finais

Neste texto procuramos abordar aspectos da formação de professores no contexto do ILF. A partir do posicionamento de autores que vêm discutindo a língua inglesa no mundo contemporâneo, trouxemos exemplos de iniciativas em nosso país que têm revelado intersecções com essas discussões.

Convém relembrar que o nosso foco não é defender que o ensino de língua inglesa na formação inicial deveria ser o ensino de inglês como língua franca (no sentido de uma variedade única a ser ensinada, como querem autores como Seidlhofer). Defendemos que este estatuto traz a necessidade de considerar o inglês como um fenômeno linguístico e de valorizar suas múltiplas formas, focando em estratégias e habilidades interculturais. Longe de ignorar os efeitos nocivos desta perspectiva (por exemplo, o fato de que as variedades exonormativas do inglês não apagam os problemas de privilégio e de poder), acreditamos na necessidade de se discutirem as implicações pedagógicas do ILF, por considerarmos que os sentidos do inglês no mundo têm se alterado, e por consequência, também os sentidos para seu aprendizado.

Conforme a epígrafe por Seidlhofer (2001), a discussão sobre ILF ainda está restrita a alguns acadêmicos. O que estes têm defendido é que a reflexão sobre a nova realidade da língua inglesa deveria fazer parte da formação dos profissionais da linguagem, pois estes irão, possivelmente, enfrentar esses desafios nos próximos anos. Isso indica ser desejável que os cursos de formação: a) propiciassem espaços de discussão sobre os objetivos e abordagens de ensino, levando em consideração as implicações linguísticas, educacionais, sociais e políticas do ILF, e b) explicitassem a diversidade encoberta pelo manto da homogeneidade linguística nas aulas de língua inglesa, por meio da exposição, em nível de recepção, dos diferentes ingleses.

[20]Material produzido pelo British Council com a contribuição de professores da América Latina que tem como foco a perspectiva intercultural. A proposta objetiva desenvolver a competência intercultural nas aulas de língua inglesa e foi produzido por um time de cinco profissionais da Argentina, Brasil e Venezuela que criaram várias atividades em seus próprios contextos de ensino.

Referências

ANN-SNOW, M.; KAMHI-STEIN, L. D.; BRINTON, D. M. Teacher training for English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 26, n. 1, p. 261-281, 2006.

BERTO, P. L. **English a lingua franca**: a study of Brazilian English teachers' attitudes and opinions towards it. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

CALVO, L. C. S.; OHUSHI, M. C. G.; EL KADRI, M. S.; RIOS-REGISTRO, E. S. Inglês como língua franca: o que pensam profissionais e estudantes de várias áreas do mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO DO CELLIP – UNIOESTE, 19., 2009. Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2009a. p. 1-12.

CALVO, L. C. S.; OHUSHI, M. C. G.; EL KADRI, M. S.; RIOS-REGISTRO, E. S. Percepções de estudantes e profissionais chineses sobre o status do inglês como língua franca. **Revista X?**, v. 2, n.1, p. 1-21, 2009b.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Editora Pontes, 2011. p. 17-44.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a língua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 26, n. 1, p. 197-218, 2006.

CRYSTAL, D. Should English be taught as a 'global' language? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>. Acesso em: 20 maio, 2012.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization; an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

EL KADRI, M. R. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como Língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers**: an exploratory study on the beliefs held by prospective and practicing ELF teachers in Brazil. 1994. 346f. Tese (Doutorado em Linguistics and Modern English Language)-Lancaster University, 1994.

GIMENEZ, T. Competência intercultural na língua inglesa. **Boletim NAPDATE**, v. 1, n. 12, p. 3-4, 2002.

GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 91-104.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Ed. Pontes, 2011.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. Beyond Madonna: the creation of materials for teaching English as a língua franca. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGLISH AS A LINGUA FRANCA, 5th, 2012, Istanbul. **Conference…** Istanbul, 2012.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Implementing as international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 535-543, 2005.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Editora Pontes, 2011. p. 221-252.

KACHRU, B. **Standards, codification and sociolinguistic realism**: the English language in the outer circle. English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**: rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MATOS, A. A.; APARICIO, N.; MOBILIA, S.; MARTINS, T. **Intercultural resource pack**: Latin America Perspectives. Disponível em: <http://interculturalvoices.wordpress.com>. Acesso em: 1 jul., 2009.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 279.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem e Ensino**, v. 12, n. 1, p. 195-225, 2009.

PASSONI, T.; D'ALMAS, J.; AUDI, L. C. C. O estatuto atual da língua inglesa: como alunos-professores do curso de Letras compreendem e se identificam com as diferentes perspectivas de uso e ensino do idioma. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2009.

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.

RAJAGOPALAN, K. The 'outer circle' as a role model for the 'expanding circle' in dealing with the spread of English. **English Today**, v. 25, n. 4, p. 59-64, 2010.

RAJAGOPALAN, K. 'World English' or 'World Englishes'? Does it make any difference?. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, n. 4, p. 374-391, 2012.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 33-58, 1999.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 209-239, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. O inglês do mundo: uma língua franca, 2011. Disponível em: <http://www.sala.org.br/tv-sala/o-ingles-do-mundo-uma-língua-franca>. Acesso em: 1 jul., 2012.

SOUZA, A. F.; BARCARO, C.; GRANDE, G. C. As representações de alunas-professoras de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franca. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Ed. Pontes, 2011. p. 193-220.

THE PINK PANTHER - Inspector Clouseau Learning English. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dphayJDCzog>. Acesso em: 1 jul., 2009.

THE ITALIAN MAN WHO WENT TO MALTA. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=m1TnzCiUSI0&feature=related>. Acesso em: 1 jul., 2009.

VIENNA-OXFORD INTERNATIONAL CORPUS OF ENGLISH – VOICE. What is Voice. 2009. Disponível em: <http://voice.univie.ac.at>. Acesso em: 7 jul., 2009.

Received on July 17, 2012.
Accepted October 3, 2012.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.