



INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A ESQUIZOFRENIA DO PROFESSOR

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA
AND TEACHER SCHIZOPHRENY

Domingos Sávio Pimentel Siqueira¹

Juliana da Silva Souza²

Universidade Federal da Bahia

Resumo: À medida que a conscientização sobre o status do inglês como língua global se consolida entre professores e aprendizes, novos desafios começam a surgir na área de Ensino de Língua Inglesa (ELI). As variedades do chamado inglês padrão começam a ter sua supremacia questionada, e uma real aceitação do Inglês como Língua Franca (ILF) deve requerer uma enorme mudança psicológica (JENKINS, 2007), provocando uma possível dissolução do estado de esquizofrenia do professor em relação a que inglês seria o mais legítimo para se ensinar. Uma vez que a pesquisa sobre ILF progride de forma sólida, demonstrando que as implicações pedagógicas de seus achados precisam ser melhor exploradas, até mesmo aqueles professores sensíveis ao ILF se veem divididos entre as reais necessidades de comunicação de seus alunos e o atrelamento ao modelo do Inglês como Língua Nativa (ILN) como exemplo de um inglês ‘melhor’ (SEIDLHOFER, 2011). É nesse cenário que um breve estudo foi conduzido com professores em pré-serviço, no nível universitário, em Salvador, Bahia. O objetivo da investigação foi saber de que forma o conhecimento sobre o paradigma do ILF afeta a visão dos professores no tocante à própria língua e também suas práticas de sala de aula. Os *insights* fornecidos pelos respondentes revelaram o grande potencial que o ILF apresenta para redimensionar crenças e atitudes no tocante ao Ensino de Língua Inglesa (ELI) em tal contexto, e o quão seguros esses professores em formação se sentem em termos de compreensão do fato de que, uma vez que seus estudantes são estimulados a se tornarem verdadeiros falantes “linguajeiros” (*languageers*) no uso do ILF, eles (os professores) serão capazes de minimizar ou até eliminar os efeitos do dilema que tem alcançado o nível de uma quase esquizofrenia.

Palavras-Chave: Inglês como Língua Franca (ILF); Inglês com Língua Nativa (ILN); Ensino de Língua Inglesa (ELI); Esquizofrenia do professor.

¹ saviosiqueira@hotmail.com

² juls8410@gmail.com

Abstract: *As greater awareness of the status of English as a global language develops solidly amongst teachers and students, new challenges are to arise in the field of English Language Teaching (ELT). The so-called standard English varieties begin to have their supremacy questioned, and an actual acceptance of English as a Lingua Franca (ELF) should demand a huge psychological shift (JENKINS, 2007), provoking a possible dissolution of teachers' state of schizophrenia concerning which English is the most legitimate to teach. As ELF research solidly progresses, showing that the pedagogical implications of the findings need more exploration, even ELF-aware teachers see themselves divided between students' real world communication needs and the attachment to the English as a Native Language (ENL) model as a 'better' English (SEIDLHOFER, 2011). It is in this scenario that a brief study was conducted with pre-service teachers at the tertiary level in Salvador, Bahia. The aim was to investigate in which way the knowledge of the ELF paradigm affects teachers' view of the language itself and their classroom practices. Respondents' insights revealed the great potential ELF holds to reshape beliefs and attitudes towards ELT in such a context, and how secure these teachers feel in terms of understanding that once their students are stimulated to become real language users using ELF, they (the teachers) will be able to minimize or even eliminate the effects of this dilemma which has reached the level of an almost schizophrenia.*

Keywords: *English as a lingua franca (ELF); English as a Native Language (ENL); English Language Teaching (ELT); Teacher schizophrenia.*

A pergunta 'A quem pertence o inglês que devemos ensinar aos nossos alunos?' tem sido feita muitas vezes ao longo do tempo, e pelo que se vê, continuará a ser levantada. O que não deveríamos ignorar é o fato de que essa questão tem a ver com a sociologia das relações de poder. Consequentemente, não há respostas para ela a serem justificadas no terreno linguístico. (RAJAGOPALAN, 1999, p. 203)³

INTRODUÇÃO

O século XXI mal acabou de completar uma década e meia e, em inúmeras frentes, já testemunhamos, nesse breve espaço de tempo, incontáveis mudanças para a humanidade nos mais diversos níveis e áreas. Na era da internet e da comunicação planetária em que vivemos atualmente, a noção de globalização tem se expandido de forma muito mais ampla do que o que se refere simplesmente ao viajar, ao se deslocar, cruzar espaços geográficos e, por exemplo, fazer negócios por entre fronteiras. As tecnologias de informação e comunicação, sem sombra de dúvidas, têm materializado muitas idas e vindas para uma boa quantidade de pessoas que, potencialmente, não teriam como sair de seus países de origem para interagir em um ambiente internacional. É nesse contexto que o inglês emerge como a língua de contato mais usada por falantes

³ *The question 'Whose English ought we to be teaching our students?' has been raised time and time again, and, from the looks of it, it will continue to be raised for some time to come. What we should not overlook is the fact that the question has to do with the sociology of power relations. Therefore there are no answers to it that can be justified on linguistic grounds.*

de idiomas maternos distintos na condução das mais diversas atividades, exercendo, portanto, a função de língua franca global (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; COGO; DEWEY, 2012, etc.).

Enquanto na vida real aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e/ou Inglês como Segunda Língua (ISL)⁴, potencialmente, usarão o inglês para se comunicar com falantes não-nativos do idioma (CRYSTAL, 1996), o poder da tradição do Inglês como Língua Nativa (ILN)⁵ ainda se faz bastante presente nas hostes de nosso campo de trabalho. Embora, hoje em dia, um número considerável de professores, na sua formação básica, seja razoavelmente bem informado sobre o status global da língua inglesa e suas implicações para o ensino, principalmente, por incrível que pareça, nesse contexto, ainda emerge uma importante contradição no lidar com teoria e na prática diária de sala de aula (JENKINS, 2007). Tal fato, de certa forma, revela que, conceber e planejar aulas a partir de uma orientação para o paradigma do Inglês como Língua Franca (ILF) e ensinar conteúdos programáticos ancorados em uma orientação oposta, para o Inglês como Língua nativa (ILN), portanto, emergem, não poderia ser diferente, como duas abordagens conflitantes no Ensino de Língua Inglesa (ELI).

É nesse cenário que um breve estudo acadêmico foi conduzido com estudantes de graduação, futuros professores de língua inglesa, oriundos de um curso de Licenciatura em Letras com Inglês, da Universidade Federal da Bahia, localizada em Salvador, Bahia. O objetivo do trabalho foi investigar de que maneira o conhecimento sobre o paradigma Inglês como Língua Franca afeta a visão desses profissionais de ELI em pré-serviço e suas práticas de sala de aula. As respostas, sem provocar muita surpresa, deixaram vir à tona informações interessantes sobre o grande potencial que o ILF traz em seu bojo para poder contribuir para um repensar de crenças e atitudes relacionadas ao ELI, em especial nos contextos dos países do chamado Círculo em Expansão (KACHRU, 1985)⁶, como é o caso do nosso país, o Brasil.

Assim, a proposta deste artigo, tendo como base os achados do referido estudo, é discutir a temática acima explanada, buscando sinalizar que o momento exige mudanças de certos rumos no ensino da língua global. Nesse

⁴ Em inglês, *English as a Foreign Language* (EFL) and *English as a Second Language* (ESL).

⁵ Em inglês, *English as a Native Language* (ENL).

⁶ Segundo Kachru (1985), que teorizou a ideia dos círculos concêntricos no paradigma dos *World Englishes*, países onde o inglês é estudado e falado como uma língua estrangeira, sem status oficial (China, Croácia, Japão, Portugal, para citar alguns).

contexto, é importante lembrar que aqueles professores que tentam embarcar numa transição entre as práticas tradicionais de ELI e uma abordagem mais realista, voltada para a condição do idioma na atualidade, parecem apresentar traços de uma certa esquizofrenia⁷ no tocante a suas posturas e tomadas de decisão. A expansão brutal do inglês pelo mundo, entre outras implicações, trouxe as coisas a tal ponto de ebulição que demandas para mudança na sua pedagogia não podem mais continuar a ser ignoradas. Na nossa visão, o surgimento do paradigma Inglês como Língua Franca (ILF) pode nos ajudar a lançar luz sobre tal questão e, de alguma sorte, contribuir para desatar alguns nós que, em muitas circunstâncias, aprisionam e desestabilizam, principalmente, o professor não-nativo de língua inglesa.

INGLÊS, ESSA LÍNGUA FRANCA PECULIAR

Na atual fase do fenômeno de globalização, a internet, principalmente, além de outras poderosas e influentes tecnologias de informação e comunicação (TIC), por força política, econômica e militar de países hegemônicos como os Estados Unidos da América, adotaram o inglês como a língua mais comumente usada para as interações em nível internacional. O idioma se transformou em um produto de altíssimo valor e de grande desejo e, por conseguinte, tem sido apropriado por pessoas de todas as partes do planeta que dele fazem uso corriqueiro em um grande número de atividades, como turismo, acesso a publicações científicas, navegação e compras online, transações comerciais internacionais, fazer amigos online oriundos de diferentes cantos do globo.

A expansão do inglês pelo mundo não deixa de ser algo impressionante e, mesmo a humanidade já tendo vivenciado outros momentos históricos em que uma língua natural alcançou vastos territórios, jamais houve algo como o que tem acontecido com o inglês. É esta, verdadeiramente, uma língua global. Segundo estatísticas, o inglês possui, atualmente, para cada falante nativo, quatro não-nativos, sendo importante lembrar, que esses novos falantes não estão meramente absorvendo e reproduzindo o inglês falado nos centros de influência; ao contrário, o estão reinterpretando, reformulando e redefinindo, tanto oralmente como por escrito (NAULT, 2006).

⁷ Certamente, não estamos aqui nos referindo à patologia, à desordem psicótica, mas aos comportamentos e atitudes antagônicos e contraditórios e, até certo ponto, aos conflitos internos regulares.

Muito rapidamente, faz-se interessante discutir como o inglês se tornou a língua franca global da atualidade. Tomando a já mencionada teorização dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) como ponto de partida, podemos facilmente entender que, ao longo de pouco mais de um século, o inglês partiu dos países do *Círculo Interno* (onde o inglês é a língua nativa) para o *Círculo Externo* (onde o inglês tem status oficial em ambientes multilíngues) e, então, para o *Círculo em Expansão* (onde o inglês é língua estrangeira). A sua trajetória externa se estendeu para muito além daquela do latim, francês ou qualquer outra língua franca. Catapultado pela força, poder, influência e dominação exercidos pela Grã-Bretanha e, mais tarde, pelos Estados Unidos da América, o processo de viajar mundo afora, para bem além de seus limites territoriais, mostra uma progressiva e intensa desterritorialização da língua, embora, em vários domínios, incluindo o de ELI, tal condição esteja longe de ser uma unanimidade. Ao contrário, no caso da indústria multibilionária que se formou em torno da língua inglesa, a sua custódia é requerida a todo momento, seja de forma direta ou subliminar. Para muita gente, há, sim, donos perenes da língua.

Como toda e qualquer língua natural, sabe-se muito bem, o inglês nunca gozou de qualquer homogeneidade. A língua que se espalhou pelo planeta, na realidade, desde os primórdios, foi fruto da mistura de muitas outras línguas. Seu hibridismo começou bem antes de ela romper as fronteiras nacionais, com a combinação de vários dialetos falados pelos nativos e invasores das ilhas britânicas. Atualmente, na formação do seu léxico, o inglês conta com contribuições oriundas de mais de cem línguas. Na sua jornada pelo mundo, o inglês foi sendo apropriado e recebeu a influência de muitas línguas locais, dando, no contato direto, origem a “outros” ingleses, em especial naquelas sociedades que passaram pelo jugo colonialista da Inglaterra. É exatamente por isso que hoje se reconhecem ingleses como *Singlish* (falado em Cingapura), *Hinglish* (falado na Índia), *Swahinglish* (falado no Quênia e Tanzânia), entre outros. Entretanto, devido ao poder ubíquo do ILN, muitos desses chamados ‘novos ingleses’, falados correntemente nesses e tantos outros locais, ainda são vistos de forma preconceituosa, como se fossem ‘filhos bastardos’ de um inglês puro sangue, tendo, portanto, sua legitimidade sempre questionada, quando não negada, de forma incontestável.

Com ou sem resistência, como assinala Pennycook (2001, p. 78), “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês”. Em outras palavras, na nossa sociedade global contemporânea, quando duas pessoas não compartilham a

mesma primeira língua, o inglês se torna muito mais que desejado, na verdade, ele foi alçado ao status de “língua franca mundial por excelência” (NORTHRUP, 2013, p. 13)⁸, ou como afirmaria McArthur (2002, p. 13), “o modo de comunicação global por excelência”⁹. Talvez seja exatamente esta condição que transforme o inglês em uma língua franca tão peculiar hoje em dia, uma vez que, dependendo da ótica sob a qual sua trajetória e características são analisadas e discutidas, sempre haverá espaço para disputas e debates bastante acalorados. Como se pode prever, tentar-se-á explicar o fenômeno sempre a partir de alguma perspectiva, incluindo a mais ultrapassada de todas, aquela que enxerga uma língua franca como uma língua de contato neutra, desculturalizada e ideologicamente oca. Outras definições, contudo, já se apresentam, incluindo a que analisa o conceito a partir da ‘função’ de língua franca (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER 2011; COGO; DEWEY, 2012).

É fato notório que o fenômeno de expansão global da língua inglesa tem sido concebido e estudado por diferentes pesquisadores em várias partes do mundo e das mais diversas formas: *Inglês como Língua Internacional* (MCKAY, 2002), *Inglês como Língua Franca* (SEIDLHOFER, 2011), *Inglês como Língua Global* (CRYSTAL, 2003), *World Englishes* (KACHRU, 1985), *World English* (RAJAGOPALAN, 2004), *Inglês Internacional*, *Globish* (MCCRUM, 2010), entre muitos outros. Alguns desses rótulos e, portanto, diferentes óticas de se observar o fenômeno, de certa forma, contribuíram para o surgimento, por exemplo, de dois paradigmas muito em voga atualmente, o *World Englishes* (WEs) e o *English as a Lingua Franca* (ELF). Debruçando-se sobre o mesmo objeto de pesquisa, eles se filiam a diferentes, mas, não necessariamente, excludentes, perspectivas para explicar e discutir o status peculiar da língua inglesa na contemporaneidade. Apesar de ostentarem orientações e pontos de vista específicos, eles convergem em muitas questões, especialmente, no tocante à descentralização da posse da língua inglesa, uma vez que se entende que uma língua global pertence àqueles que a dominam, embora o poder de suas variantes tidas como padrão (e, portanto, de maior prestígio) se mantenha firme nas mentes e nas atitudes daqueles usuários que não fazem parte dos supostamente ‘abençoados’ grupos de falantes nativos. É sobre este “super dialeto”, alcunhado de *Standard English* (Inglês Padrão) e as práticas arraigadas na tradição do ELI que a próxima seção se ocupará.

⁸ *The default global lingua franca.*

⁹ *The world's default mode for communication.*

O STATUS SOCIAL DO INGLÊS PADRÃO E O ELI

Como bem aponta Bamgbose (1998, p. 11), “devemos nos lembrar de que todas as variedades do inglês, nativas e não-nativas, continuam sendo dialetos da língua inglesa”¹⁰. Apesar de tal obviedade, não é raro encontrarmos falantes não-nativos de inglês, mesmo ostentando altíssimos níveis de competência, preocupados e pedindo desculpas por seu, diríamos, inglês “defeituoso”. A razão por que tal atitude se perenize, mesmo em tempo de expansão mundial do inglês, é simples: o inglês nativo (ou o mais próximo dele) ainda se apresenta (in)conscientemente como o principal objetivo a ser atingido pela maioria dos falantes de inglês, sejam eles usuários em contextos de ILE ou ISL. E eles não estão sozinhos. Podemos afirmar que as variedades padrão de alto prestígio são almejadas tanto por nativos quanto por não-nativos, uma vez que, mesmo aqueles falantes nativos que se veem como não educados ou escolarizados o suficiente, se sentem muito mal por falarem um inglês supostamente fraco, ruim, tosco, pobre. Por conta disso, faz-se pertinente uma singela e importante indagação: O que, por exemplo, faz o inglês padrão americano ou britânico tão especial quando comparado com as outras (e inúmeras) variedades da língua inglesa? Sabemos, as respostas podem ser muitas. Mas no centro de qualquer uma delas estará sempre um elemento crucial e que jamais deve ser esquecido quando discutimos questões de língua: poder.

A crença compartilhada de que variedades padrão de prestígio são mesmo melhores que outras variedades que não gozam de certo *status* é consequência de uma perversa e excludente ideologia da língua padrão, embora, como se sabe, linguisticamente infundada. Puristas da língua, essas figuras incômodas e anacrônicas que nunca deixam de existir, defendem que, sem uma variedade padrão, a comunicação se tornaria impossível devido à existência de muitas outras variedades. Na verdade, o que esses advogados da pureza linguística se esquecem de considerar é que não existe, nem nunca existirá, algo como um padrão monolítico de uma determinada língua. A ideia de um padrão, por si só, já é completamente arbitrária, e como ressalta Bamgbose (1998, p. 11), o ponto geralmente esquecido nesses embates é que “são pessoas, não códigos linguísticos, que compreendem umas às outras, e as

¹⁰ *It must be remembered that all varieties of English, native and non-native, remain dialects of the English language.*

peças usam as variedades que elas falam com funções específicas”¹¹. Além disso, um padrão nacional, em tese, deve dar conta de todas as necessidades de uma determinada comunidade, ou seja, diante da realidade de expansão da língua inglesa pelo planeta, um padrão nacional como o inglês britânico ou americano nem de longe será capaz de abarcar todas as possibilidades relacionadas às demandas comunicativas de um espaço geográfico como o mundo.

Como critica Anchimbe (2009, p. 336), muitos dos argumentos dos puristas derivam de uma concepção geral de que as variedades não padrão ou, para sermos mais específicos, os ‘novos ingleses’, em especial aqueles que emergiram nas ex-colônias, “são variedades meninas que [ainda] estão no processo de crescimento a caminho da perfeição refletidas nas variedades adultas”¹² (grifo nosso). Em outras palavras, complementa Anchimbe (2009, p. 336),

Essas variedades podem, na realidade, ainda ser “órfãs linguísticas na busca por seus pais” (Kachru, 1992, p. 66), mas fica também muito nítido que elas “não mais perseguem os pais estrangeiros nos moldes do inglês britânico ou americano; ao contrário, elas se alimentam extensivamente do repertório de suas sociedades misturadas para se tornarem entidades independentes, através das quais os falantes não só se comunicam, mas também constroem identidades” (Anchimbe 2006, p. 183)¹³.

Assumir que sem uma variedade padrão a comunicação entre falantes vai se desintegrar é, no mínimo, ignorar o papel da acomodação nas interações linguísticas (SEIDLHOFER, 2011). Como se sabe, em qualquer interação, as pessoas geralmente cooperam entre si simplesmente porque é do interesse delas que a troca de mensagem aconteça (GILES; COUPLAND, 1991), embora seja fato que qualquer demonstração de má vontade para acomodar-se na relação dialógica ameaça a inteligibilidade (SEIDLHOFER, 2011). Consequentemente, é muito mais uma atitude negativa no tocante a variedades não-padrão que podem tornar a comunicação mais difícil, ou até impossível, de se realizar.

¹¹ [...] it is people, not language codes, that understand one another, and people use the varieties they speak for specific functions.

¹² [...] are infant varieties that are growing towards the perfection reflected in the parent varieties.

¹³ These varieties may truly still be “linguistic orphans in search of their parents” (Kachru 1992: 66) but it is also clear that they “no longer chase the foreign parents in the likes of British English and American English but dig extensively from the repertoire of their mixed societies to make themselves independent entities, through which speakers not only communicate but also construct identities” (Anchimbe 2006: 183).

A prática tradicional de tomar como referência as variedades-padrão britânica e americana nos institutos de língua em países pós-colonizados e do Círculo em Expansão é motivada, principalmente, pelo alto prestígio conferido a essas variedades, não por qualquer outro valor linguístico a elas inerente. Enquanto as justificativas para se usar o inglês padrão como base para o ELI são, na realidade, discutíveis, Ur (2010, p. 86) elenca cinco plausíveis razões pragmáticas para *não* se usar esta variedade no contexto específico: (a) os nativos fazem parte da minoria dos atuais falantes de inglês em todo o mundo; (b) os próprios falantes nativos não usam a mesma variedade de inglês; (c) a maioria dos professores de língua inglesa são não-nativos e contam com alunos que, primordialmente, vão usar o inglês como língua franca; (d) o status do modelo do falante nativo condena todos os aprendizes a um fracasso iminente (COOK, 1999) e (e) tem havido um crescimento significativo de falantes não-nativos de inglês com altíssima competência na língua.

Como a variedade padrão, por si só, não é melhor que qualquer outra variedade, e pelas razões apresentadas por Ur (2010) acima, podemos afirmar que persistir com a prática de ensinar apenas as variedades-padrão hegemônicas do inglês é, basicamente, uma questão de conforto e manutenção de prestígio e privilégio. Implica também uma falsa demonstração de supostas exigências para a comunicação global na atualidade. Ou seja, pensando num nível mais ideológico, tal postura reforça o temor de se correr riscos, de se aventurar em romper com certas amarras e se distanciar do já consagrado e estabelecido *status quo*. Assim, os aprendizes de inglês mais desavisados continuarão a ser deficientemente preparados para as interações na vida real que eles deverão de encontrar fora dos seus “cubículos fechados”¹⁴ (PENNYCOOK, 2000), a sala de aula de ELI, emergindo do processo, como muitas dessas práticas tradicionais de ensino têm mostrado, totalmente equipados para serem o mais livresco possível na sua competência na língua.

Entretanto, podemos assinalar que há alternativas que podem, tranquilamente, se opor a esta tradição. Se não, necessariamente, para substituí-la por completo, pelo menos para requerer a divisão de espaço, dando oportunidades para que outros caminhos e outras possibilidades sejam trilhados e aproveitados. Na realidade, muito desse processo passa pelo que poderíamos chamar de uma ‘descolonização do ELI’, o que, para nós, principalmente da fronteira dos falantes não-nativos, significa descongelar o

¹⁴ “Closed boxes”, no original.

potencial de quem vive uma situação perene de subalternidade e pensar de forma diferente (KUMARAVADIVELU, no prelo). O início de um pensar (e agir) de forma diferente, para nós, é trazer o ILF para o centro das discussões relacionadas à sala de aula. É o que nos propomos a fazer na sequência.

POR QUE O ILF DEVE CHEGAR À SALA DE AULA

Como aponta Dewey (2015, p. 121), está na “hora de acordar alguns cães”¹⁵, ou seja, são chegados os tempos de mudança de cultura no Ensino de Língua Inglesa (ELI). Os princípios e práticas predominantes do ELI já há bastante tempo estão em conflito com as realidades sociolinguísticas da maioria dos contextos de ensino, aprendizagem e uso da língua inglesa. Embora considerado um paradigma relativamente recente, o ILF, como campo de pesquisa, já dispõe de um considerável repositório de conhecimento sobre as propriedades das interações em língua franca, e isso, por exemplo, já poderia tranquilamente ser trazido para a sala de aula. Como é bom lembrar, “a interação em ILF envolve um tipo bem diferente de inglês que aquele tipicamente descrito nos materiais e manuais de ELI”¹⁶ (DEWEY, 2015, p. 121), e a pesquisa que se tem feito em ILF é, por natureza, intercultural, mais ainda, transcultural, já que “se interessa pela comunicação que ocorre entre falantes oriundos dos variados backgrounds linguístico-culturais”¹⁷ (COGO; DEWEY, 2012, p. 26).

O “mundo plástico” de anglo-saxões bem-sucedidos e felizes, frequentemente representado nos livros didáticos de inglês comercializados internacionalmente, não tem que ser a realidade comum e predominante nas salas de ELI pelo planeta afora (SIQUEIRA, 2012). Como qualquer sala de aula de línguas, a de inglês, mesmo em contextos monolíngues, será sempre um ambiente multifacetado, tanto linguística quanto culturalmente, e para que a prática educacional ali perpetrada faça sentido para os envolvidos, tanto dentro quanto fora do ambiente instrucional, esses importantes aspectos precisam ser levados em consideração.

¹⁵ No original, *time to wake up some dogs*.

¹⁶ [...] *ELF interaction involves a very different kind of English than that typically described in ELT materials and teaching manuals*.

¹⁷ [...] *concerns communication that takes place among speakers from various linguacultural backgrounds*.

Para dar conta da realidade cada vez mais plural em que vivemos, o professor, no caso de língua inglesa, precisa ao menos orientar-se por uma abordagem de base intercultural, fundada em atitudes democráticas e de acolhimento às diferenças, assim como cercar-se de uma firme crença em práticas dialógicas que venham explorar e valorizar a diversidade inerente a toda e qualquer sala de aula. Além disso, sob essa ótica, esse docente deve compreender e valorizar os diferentes e complexos usos do inglês na sua *função* de língua franca para que, na sua sala de aula, se dissipe, de uma vez por todas, a falsa premissa de que a “principal, senão a única, razão para se aprender uma língua adicional é se comunicar com seus falantes nativos”¹⁸ (DEWEY, 2015, p. 121).

Ou seja, trata-se mesmo de mudança de cultura nos mais diversos níveis, uma vez que, como mencionado anteriormente, a pesquisa em ILF tem avançado a passos largos, embora, infelizmente, seus achados e resultados ainda tenham influência mínima na prática da maioria dos professores de inglês em todo o mundo. Mas isso não é por falta de produção de conhecimento na área, já que uma boa parte do interesse dos pesquisadores de ILF é, de fato, lançar luz sobre as implicações pedagógicas e a aplicação de ILF no ensino e aprendizagem da língua inglesa (COGO; DEWEY, 2012; SIFAKIS, 2014).

Um dos mais recentes e interessantes trabalhos nessa linha é o volume escrito por Robin Walker, intitulado *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca* (2010), que se ancora na teorização proposta por Jenkins (2000), no volume *The Phonology of English as an international language* (2000). Uma outra importante e significativa iniciativa é o trabalho de Barbara Seidlhofer, da Universidade de Viena, Áustria, à frente do projeto VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*). A intenção do grupo responsável pelo VOICE é catalogar interações orais oriundas de muitos países nos mais diversos contextos, visando compilar um robusto *corpus* que indique em que e como o inglês está sendo usado internacionalmente. Com base em *corpora* desse tipo, será possível, além de trazermos para a sala de aula exemplos de ocorrências específicas encontradas em interações reais entre falantes do ILF em confronto com as regras do inglês padrão¹⁹, desenvolvermos ideias e materiais de ensino a

¹⁸ [...] *the principal, if not only, reason to learn an additional language is to communicate with its NSs.*

¹⁹ Por exemplo, já há uma quantidade sólida de registros mostrando que em muitas interações mundo afora com falantes internacionais de inglês, itens lexicais como “information”, “advice”, “furniture” etc., que no inglês padrão são considerados substantivos incontáveis,

ser publicados num futuro breve. Também, os dados ali registrados se tornam uma fonte preciosa de recursos para teses, dissertações e artigos no tocante a elaborações teóricas sobre o uso global do ILF e as suas implicações pedagógicas, políticas, ideológicas, etc.

Tal estratégia, de certa forma, rivaliza com a prática tradicional adotada pela maioria das grandes editoras de materiais para o ELI. Como é sabido, muitas coleções didáticas de ELI que nos chegam às mãos alegam que os seus respectivos programas são criados a partir do “inglês real” tirado de diversos *corpora*. Contudo, a propaganda oficial desses grandes conglomerados omite o fato de que os *corpora* que geralmente servem de base para seus produtos são aqueles que trazem amostras da linguagem escrita e oral de falantes nativos. Não é à toa que *corpora* como *The Cambridge English Corpus* (CEC) e o *Collins Birmingham University International Language Database* (COBUILD), entre outros, são usados como fonte para materiais didáticos de grandes conglomerados editoriais no sentido de, supostamente, se imprimir aos programas a noção de “autenticidade”, como critica Dewey (2015). Sob a perspectiva do ILF, nos diz o mesmo Dewey (2015), esta estratégia de usar um *corpus* com dados de falantes nativos com o objetivo de levar aprendizes de inglês a desenvolver sua proficiência comunicativa em ambientes internacionais é altamente questionável:

Em primeiro lugar, porque em um *corpus* [como o CEC, por exemplo,] predominam muito mais dados da linguagem escrita do que da linguagem oral (1 bilhão contra 70 milhões de palavras respectivamente. [...] Em segundo lugar, os componentes orais e escritos do *corpus* são ambos baseados exclusivamente em textos e conversações oriundos do inglês britânico ou americano (DEWEY, 2015, p. 124).²⁰

Por outro lado, não se pode deixar de lembrar que os *corpora* de falantes nativos não ignoram totalmente a presença do falante não-nativo de inglês. Contudo, é relevante entender qual o papel da presença desses dados nesses super-compêndios de dados linguísticos largamente utilizados pela indústria do ELI. Em um *corpus* como o CEC, por exemplo, há uma subseção que traz várias amostras de falantes não-nativos. Não por acaso, ela é muito menor em

são usados na forma regular de plural, ou seja, “informations”, “advices”, “furnitures”, etc. (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011).

²⁰ *First, the Corpus is predominantly a written one rather than a spoken one (1 billion words and 70 million words respectively). [...] Second, the written and spoken components of the corpus are both based exclusively on British and American English texts and conversations.*

comparação com o volume total do *corpus* e, problemática, por se chamar o Corpus Cambridge do *Aprendiz* (Cambridge *Learner Corpus*). Na realidade, como ressalta Dewey (2015, p. 124), “o objetivo desse *corpus* [secundário] é realçar os ‘erros’ típicos produzidos por aprendizes de inglês, a partir de análises de exames passados do Cambridge para falantes não-nativos de inglês”²¹.

O interessante nessa discussão é que boa parte dessas informações e achados não tem chegado ao professor comum de língua inglesa ao redor do mundo. O que tem ocorrido até o momento, em muitos contextos, quando o conhecimento sai da esfera acadêmica e chega à escola, por exemplo, é uma tomada de consciência no tocante à existência de diferentes ingleses e o valor de tal condição. Porém, pela quantidade de tempo gasto no processo de se imitar o modelo do falante nativo nas centenas de milhares de salas de aula de inglês em todo o planeta, pode-se afirmar que o caminho para a mudança com base nessas premissas ainda está para ser trilhado.

Mas nem tudo é má notícia. Pode-se afirmar que tem havido muitas e boas provocações visando o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico do docente, e materiais tradicionais, outrora intocáveis, estão sendo utilizados e (re)avaliados através de lentes menos ingênuas e, certamente, adaptados para que se tornem muito mais interculturais do que apenas multiculturais (MENDES, 2008). Em outras palavras, diante da propagação (lenta, é bem verdade) dos achados das pesquisas relacionadas ao ILF, *World Englishes*, interculturalidade, pedagogia crítica e ensino de línguas, por exemplo, os professores estão se sentindo empoderados para, quem sabe, irem além do mero reconhecimento de diferenças linguísticas e culturais, buscando se apoiar em materiais interculturalmente sensíveis (e “de dentro”, como defende Scheyerl, 2012) que possam ajudá-los a conduzir sua prática, acima de tudo, no diálogo de culturas.

Não se pode negar que certo avanço tem ocorrido no tocante aos aspectos culturais, por exemplo, em materiais de ELI. Contudo, características inerentes ao ILF e as suas interações, até o momento, têm sido ignoradas quando, por exemplo, lida-se com os aspectos linguísticos e pragmáticos do inglês, mantendo-se quase intocada a hegemonia do inglês padrão, o que, como iremos discutir adiante, contribui para colocar o professor em um verdadeiro

²¹ *The purpose of this corpus is to highlight typical ‘errors’ that English language students produce, examples of which are taken from analysis of Cambridge ESOL exam scripts.*

estado de esquizofrenia, sem saber que caminho seguir. Meios e maneiras de suprir essas e outras lacunas são apenas alguns dos desafios que aguardam os profissionais de ensino de inglês alinhados com o complexo cenário global contemporâneo de zonas de contato e de fluxos transculturais (PENNYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2013).

O atual cenário globalizado nos mostra claramente que o inglês já é mais falado no mundo como língua franca do que como primeira língua. Embora já tenhamos argumentos e evidências bastante convincentes para trazer o ILF para a sala de aula, fazendo uso de várias de suas características, é prudente admitir que, em um processo que envolve reconceitualizações e mudanças de atitude, tempo de maturação deve sempre ser levado em consideração. Como salientam Cogo e Dewey (2012, p. 171), já “há muitas implicações pedagógicas de amplo alcance da pesquisa sobre ILF, incluindo conteúdo programático, avaliação, métodos e materiais de ensino, assim como a natureza da educação docente”²². Esta é uma realidade alvissareira, porém, muitas dúvidas ainda nos cercam no tocante a como materializar tais achados da pesquisa acadêmica na sala de aula de língua inglesa no sentido de levar os professores (futuros e em-serviço) a compreenderem o ILF nos seus mais diversos domínios e começarem a se sentir capazes de discutir o ensino desta língua a partir de aspectos diferentes que, certamente, irão desembocar em diferentes práticas. No caso do ILF, um desses aspectos diz respeito exatamente à sua “ensinabilidade”²³, como será discutido na seção a seguir.

A “ENSINABILIDADE” DO ILF

Uma questão bastante recorrente oriunda daqueles que ouvem falar do ILF é se este é ‘ensinável’ e, decorre dessa uma outra questão referente a quem está capacitado para ensiná-lo. Tais indagações não são de surpreender totalmente, uma vez que ainda é mais que verdadeiro o fato de que “profissionais de ELI são treinados para enxergarem a língua basicamente a partir da noção de correção, sendo esta priorizada acima de qualquer outra noção” (COGO; DEWEY, 2010, p. 173)²⁴.

²² *There are many far-reaching pedagogic implications of ELF research, including syllabus content, language assessment, teaching materials and methods, as well as the nature of teacher education.*

²³ Trocadilho com a palavra correlata em inglês “teachability”.

²⁴ *ELT professionals are trained to look at language primarily with regard to notions of correctness, with accuracy prioritized above all else.*

Quando trazemos à baila a questão da “ensinabilidade” do ILF, o aspecto híbrido evidente de uma língua que é construída *ad hoc* (SEIDLHOFER, 2011) interpõe uma decisão problemática exatamente no tocante ao que ensinar. Afinal de contas, se todas as variedades do inglês que, porventura, se fazem presentes nas interações em ILF recebem o mesmo valor de importância, por onde então começaria o professor? Até o momento, podemos afirmar que não há uma resposta totalmente fechada para este questionamento, mesmo estando nós conscientes de que “debater criticamente a abordagem normativa da linguagem com base no falante nativo na sala de aula requer uma intervenção considerável”²⁵ (DEWEY, 2015, p. 122). Nesse pormenor, como afirma o próprio Dewey (2015, p. 122), muitos achados de pesquisas sugerem que “a absorção do ILF na pedagogia, por enquanto, tem sido relativamente mínima”²⁶.

Entretanto, felizmente, a investigação científica sobre o ILF caminha a passos largos e, a partir de seu estabelecimento como um verdadeiro paradigma de pesquisa²⁷, muitas discussões com base em significativos resultados em diversos contextos mundiais têm fortalecido a proposta de, cada vez mais, nos articularmos para trazer o ILF para a sala de aula em definitivo, assim como fortalecer o conceito e trabalhá-lo de forma sistemática nos cursos de formação de professores. Como mencionado anteriormente, já há uma quantidade razoável de descrição de características do ILF em diversos níveis (léxico-gramatical, fonológico, pragmático, etc.) a partir do trabalho com *corpora*, o que, sem sombra de dúvidas, pode, tranquilamente, suplementar tanto a prática do professor nas suas intervenções diárias quanto os conteúdos de materiais didáticos que, como é de praxe, ainda ignoram tais acepções, mantendo o direcionamento para os dialetos-padrão hegemônicos.

Numa outra frente, estão aqueles professores tidos como sensíveis ao ILF (*ELF-aware*) que já deram um passo além e se engajaram no trabalho de desenvolver as competências pragmática e intercultural para comunicação internacional dos seus alunos (KRAMSCH, 1993; COGO; DEWEY, 2006; MURRAY, 2012). Se desenvolver competências é o bastante para equipar os usuários de língua inglesa para um século XXI de tamanha complexidade, só o tempo dirá. Por enquanto, é plausível afirmar que sim, é uma estratégia que,

²⁵ *Critically addressing the NS-based normative approach to language in the classroom requires considerable intervention.*

²⁶ [...] *uptake of ELF in pedagogy has so far been relatively minimal.*

²⁷ Para Cogo e Dewey (2012), o ILF pode ser delineado a partir de três níveis principais: (1) seus contextos, (2) sua função, e também como um (3) paradigma de pesquisa.

definitivamente, vale a pena encampar. E, de alguma sorte, tal postura fomenta uma certa autonomia no professor, o qual, tendo esta consciência, pode decidir que métodos, no seu ponto de vista, são culturalmente sensíveis e produtivos para seus aprendizes. Exemplo disso é o que defende Yano (2009, p. 253 apud SIFAKIS, 2014, p. 320), ao sugerir que, dependendo das circunstâncias, podemos ensinar padrões gramaticais e itens lexicais mais voltados para uma “cultura geral” (*cultural-general*). Para o autor, esses aspectos são mais facilmente compreensíveis em interações entre não-nativos, sendo, então, recomendável deixar aqueles itens mais específicos (*culture-specific*), como expressões idiomáticas, por exemplo, para um estágio mais avançado do aprendizado, e caso seja de interesse do aprendiz (YANO, 2009 apud SIFAKIS, 2014).

Dos anos 1970 para até mais ou menos uma década atrás, quando o Ensino Comunicativo dominava a área de ELI como a abordagem mais adotada em praticamente todos os quadrantes do globo, não havia qualquer disputa no tocante ao fato de os nativos de língua inglesa serem considerados os professores mais capacitados para ensinar a língua, uma vez que ainda vivíamos o período de emulação do modelo nativo por todos os falantes de inglês. Sob o jugo de tal concepção, desde o princípio, o professor não-nativo, supostamente, já teria que lidar com algum tipo de desvantagem, pois, mesmo atestando sua proficiência na língua, um detalhe de nascimento o colocava em posição inferior. Nos tempos atuais, porém, à medida que as variedades nativas hegemônicas são descentralizadas e perdem sua predominância no contexto de comunicação internacional, ou seja, num ambiente em que as interações, na sua maioria, ocorrem entre usuários não-nativos, contratar um professor bilíngue ou não-nativo, ao contrário, deve ser algo visto como uma vantagem (MCKAY, 2002; JENKINS, 2007; DEWEY, 2012).

Professores bilíngues de inglês estão capacitados não apenas para compreender os estágios e as dificuldades reais que seus aprendizes terão que enfrentar, mas eles também se destacam como um modelo mais inteligível no tocante a sotaque e pronúncia, por exemplo. Segundo Jenkins (2000) e Kachru *et al* (2006), falantes não-nativos, sem sombra de dúvidas, são muito mais inteligíveis para outros falantes não-nativos. Assim, fazer uso desse trunfo na sala de aula, de uma maneira sistemática e inovadora, é um passo importante e considerável para aqueles professores que, porventura, decidam ensinar inglês sob uma perspectiva do ILF.

Portanto, embora não sistematizado como uma variedade a ser ensinada em alternativa ao inglês padrão tão caro às aulas de ILE (Inglês como Língua Estrangeira), é importante que os nossos professores comecem a entender que a “ensinabilidade” do ILF está em mostrar que há inúmeras alternativas a este “único” e “irreal” inglês que vem se ensinado ao longo de décadas nas nossas sala de aulas, tendo como elemento idealizado um falante nativo cada vez mais distante da realidade a ser encontrada nas interações globais. “Acordar novos cães”, como preconiza Dewey (2012) e Sifakis (2014), não necessariamente significa apagar tudo o que existe ou desqualificar o que foi feito até agora na área, mas ampliar o escopo de conhecimento e, acima de tudo, enxergar para além do modelo único, entender que a dinâmica da língua está o tempo todo a romper fronteiras e, por fim, lembrar que considerar o diferente como “errado” é sempre perigoso quando a realidade mostra que são os falantes que dominam a língua, não a língua que dominam os falantes. É o que discutiremos brevemente na próxima seção.

ERROS OU INOVAÇÕES

À medida que as consequências da trajetória global da língua inglesa tomam corpo, o conceito do ILF passa a ser cada vez mais debatido e aceito em muitos espaços acadêmicos, inclusive no nível ideológico, trazendo à baila, entre outros aspectos, discussões importantes relacionadas, por exemplo, a políticas linguísticas. Porém, não podemos negar, na sala de aula, o ILF ainda não encontrou seu lugar, ou seja, como já ressaltado, o professor comum de língua inglesa ainda está distanciado de muitas dessas questões que vão para muito além das ‘tecnicidades’ do ofício de ensinar.

O novo, de certa forma, leva tempo para ser abraçado, mas ele vem e pouco se pode fazer para não deixá-lo aparecer. No nosso caso específico de ensino de inglês num país periférico, onde a influência da tradição do ELI é avassaladora, o contato com as novas concepções sobre o que significa ensinar uma língua desterritorializada, há de se esperar, provoca significativas desestabilizações. Não há dúvida que, à medida que o professor começa a se familiarizar com a noção de descentralização da posse da língua inglesa, por exemplo, uma série de conflitos no seio de suas crenças começa a se materializar. Afinal, sua zona de conforto há muito tempo estava garantida. Imitar as variedades americana ou britânica e, supostamente, aprender fatos

isolados sobre suas culturas parecia mais lógico, mais simples e mais seguro (se isso funcionava ou não, é uma outra história). No bojo dessa discussão sobre a posse ou custódia do inglês, ainda que antiga, vale a pertinente reflexão de Widdowson (1994, p. 385):

Causa grande orgulho e satisfação a falantes nativos de inglês saberem que sua língua é um meio de comunicação internacional. Contudo, o certo é que ela só é internacional à medida que deixa de ser deles. Não se trata de uma possessão que se aluga para outras pessoas, enquanto ainda se detêm o controle. As pessoas [que a usam], de fato, a tomam para si²⁸.

O desafio mais evidente, portanto, está em mudar a atitude no tocante à variedade padrão ensinada ao longo dos anos e, conseqüentemente, abrir espaço para as variedades outras, incluindo dar vazão ao que possa emergir na sala de aula, no tocante a sotaque, pronúncia, inovação lexical, entre outras. Não se pode esquecer que, na nossa realidade, o próprio professor deve ter aprendido inglês tendo como base o paradigma do inglês padrão. Não é difícil imaginar que este professor deve ter feito um grande esforço para tentar atingir uma certa competência numa língua que era o tempo todo medida em relação a um inglês padrão, ancorado, claro, no modelo do falante nativo. Conseqüentemente, diante desse histórico tão comum, para muitos professores bilíngües de ILE ou ISL, mesmo aqueles que “sofreram” para atingir o quase inatingível, ou seja, a competência do falante nativo, abandonar ou, ao menos, relativizar a centralidade do inglês padrão no processo de ensino poderá significar, de alguma sorte, negligenciar o seu próprio mérito como aprendiz, assim como pôr em cheque a concepção prévia fortemente propagada do que seria um “bom” inglês (MCKAY, 2002). Está aqui mais uma fonte de conflito.

Abrir mão de poder não é uma tarefa fácil para ninguém, inclusive para um professor de línguas. Ceder espaço para uma produção em sala de aula considerada não-padrão, até mesmo com a interferência direta da língua nativa do aprendiz (como acontece no mundo real onde as línguas se misturam ao inglês o tempo inteiro), pode simplesmente demonstrar que o poder que ficava solenemente concentrado nas mãos do professor passa para aqueles novos e

²⁸ *It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it.*

legítimos artífices ‘linguageiros’ de ILF (*languagers*)²⁹ (JØRGENSEN, 2008; SEIDLHOFER, 2011). Em outras palavras, permitir que os aprendizes exerçam sua criatividade e se apropriem da língua que eles estão estudando em um nível mais profundo, tendo a maioria como objetivo primordial a comunicação internacional e não a aquisição de uma variedade padrão, significa empoderá-los no sentido de se tornarem bem menos dependentes do professor.

Contudo há de se considerar peculiaridades importantes nesse cenário. Uma vez estando o professor propenso a se engajar em tal prática, certamente mais democrática e flexível, mais cedo ou mais tarde, ele se depara com certos questionamentos. Por exemplo, o que seus alunos produzem em sala de aula será considerado um erro, uma inovação ou uma ocorrência de acomodação? Dependendo das crenças que esse professor traga consigo, o caminho a ser trilhado, com certeza, fará muita diferença, tanto para a dinâmica quanto para a moral da sala de aula. Como salientam Cogo e Dewey (2012, p. 19), sabe-se que tudo “o que não está em conformidade com a norma do falante-nativo é simplesmente tomado como erro”³⁰. Precisaremos saber lidar com isso.

Então, se a variedade padrão deixar de ser o mais importante alvo (na verdade, mais um), que tipos de ocorrências poderão vir a ser consideradas “erros”? Tal postura seria válida tanto para a produção oral quanto escrita? Que grau de tolerância adotaria o professor para os chamados “desvios” da norma padrão? Na verdade, são questões bastante complexas e, não tenhamos dúvida, deverão ser abordadas de frente nos estudos contemporâneos de ELI, uma vez que, ao tomarmos a língua inglesa na sua função de língua franca mundial, os falantes bem-sucedidos serão exatamente aqueles capazes de afinar o seu inglês de acordo com seu interlocutor. Isso significa romper com o que deixa bem explícito Dewey (2015, p. 126) ao afirmar que,

O discurso que permeia o ELI continua a caracterizar língua a partir do que se pode descrever como uma perspectiva ‘normativa’ [aspas simples no original]. Nessa abordagem de língua, o conhecimento gramatical é tomado como uma pré-

²⁹ *Languager* é um termo de difícil tradução para o português e, portanto, esta foi a solução que encontramos, embora outras sejam possíveis. Segundo Jørgensen (2008, p. 169), o termo *linguaging* é usado para se referir ao comportamento que usuários de uma determinada língua apresentam ao empregar quaisquer elementos linguísticos que estejam a seu dispor, seja na L1 ou na L2, com o objetivo de realizar a comunicação. Isso significa, inclusive, dispor de certas estratégias no uso criativo da língua e, para muitos, o que daí advém pode ser visto como um erro grosseiro ou algo que simplesmente não existe, não funciona.

³⁰ [...] *not conforming to a native-speaker norm is regarded simply as an error.*

condição para comunicação, ficando a inteligibilidade mútua atrelada à adoção irrestrita de normas pré-determinadas³¹.

Na realidade, esse novo e mais realista paradigma tem seu foco no sucesso do evento comunicativo, indo além de uma suposta correção, normalmente associada a uma variedade padrão. De maneira geral, o paradigma do ILF invalida o conceito de “erro” da forma que estamos acostumados a conceber no ELI. Dito de outra forma, somente se o objetivo de quem está estudando inglês é realmente aprender o inglês padrão, o que, hoje em dia, parece ser algo basicamente raro, no ensino de ILF, apenas aquilo que cause algum tipo de impedimento da comunicação deverá ser corrigido.

No paradigma de ILF, um termo de grande importância é o que chamamos de “inovação”. De acordo com Dewey (2006, p. 201) inovação em língua, por incrível que pareça, ainda está “comumente associada, crença popular, a uma erosão de um passado idealizado onde uso da língua era [supostamente] mais ‘puro’”³². Quando confrontada com as normas consolidadas de uma variedade tida como padrão, a inovação é frequentemente atrelada ao conceito de “erro”, como já colocado. Entretanto, a coleta de dados nos mais diversos *corpora* de uso do ILF tem demonstrado que inovações em ILF estão acontecendo de forma bastante rápida, e para Dewey (2006, p. 131), “os exemplos mais característicos podem ser observados operando em quatro diferentes níveis linguísticos: sintaxe, semântica, morfologia e no discurso”³³.

Estudos têm demonstrado também que as ocorrências mais comuns de inovação em ILF são geralmente provocadas pelo significado do discurso. Desta forma, as áreas mencionadas por Dewey (2006) acima estão mais susceptíveis a variação e mudança, “com os falantes explorando ativamente os significados semânticos sem se importar com as propriedades formais presentes nas variedades de inglês nativo”³⁴ (DEWEY, 2006, p. 143).

³¹ The discourse of ELT resources continues to characterize language from what we might describe as a ‘normative’ perspective. In this approach to language, grammar is regarded as a precondition for communication, with mutual intelligibility thought to be dependent on close adherence to predetermined norms.

³² [...] associated most often in popular beliefs with an erosion of an idealized past where language use was more ‘pure’.

³³ [...] the most characteristic examples can be observed to be operating on four different linguistic levels: grammar and syntax; semantics; morphology; and at the level of discourse.

³⁴ [...] with speakers actively exploiting semantic meaning regardless of the formal properties displayed in ENL varieties.

Um típico exemplo dessas inovações para nós, brasileiros, seria o uso do item lexical “outdoor” que, no inglês padrão tem a função de adjetivo (*outdoor sports*) e, no nosso repertório de ILF, tantas vezes negligenciado na sala de aula, ele assume a função de substantivo (*Look at that nice outdoor!*). Nesse pormenor, quantas vezes corrigimos nossos alunos alegando que eles deveriam usar a palavra *billboard* ao invés de *outdoor*, mesmo o aprendiz não demonstrando nenhum problema que viesse a causar uma quebra no fluxo da comunicação? O problema aqui não está em chamar a atenção para o vocábulo comum (não o correto e/ou único!) numa variedade padrão, mas não considerar o vocábulo apresentado como uma alternativa de uso de ILF e, não raramente, partir para a estigmatização deste uso criativo da língua com base em um contexto local. Portanto, como preconiza Sifakis (2014), não se trata de colocar ILE e ILF em trincheiras totalmente separadas; na realidade, o sensato é conceber o ILE trabalhando ao lado do ILF e vice-versa, já que esses conceitos e orientações não são totalmente excludentes. Pode-se, sim, trabalhar em comunhão em certos aspectos desde que a tradição reveja e repense alguns de seus princípios, que, na nossa visão, não mais condizem com o cenário mundial contemporâneo.

Entretanto, voltando à discussão anterior, é relativamente fácil imaginar que tais particularidades do ILF, para dizer o mínimo, ostentam o potencial de desestabilizar uma prática de sala de aula fundada nas orientações do ILN. É possível que, num primeiro momento, o paradigma do ILF surja como uma ameaça à zona de conforto de muitos professores e venha desfraldar desafios importantes para serem trabalhados nos mais diversos níveis. Como aponta Dewey (2006, p. 201), mais uma vez, não é preciso dizer que

[é] bem provável que haja resistência para se legitimar características do ILF como variantes por si só, simplesmente por que elas não estarão atreladas a uma única fonte ou origem, por que elas são híbridas e, portanto, susceptíveis de serem consideradas sub-padrão³⁵.

Como está publicado no relatório *TESOL Position Statement on English as a Global Language*, (Março de 2006 apud DEWEY, 2012, p. 147), uma vez sendo “o inglês ensinado globalmente para os mais diversos propósitos, não faz mais o menor sentido se pensar em uma abordagem única e monolítica de modelo de

³⁵ *There is likely to be resistance to legitimizing features of ELF as variants in their own right because they cannot be tied down to a single source or origin, because they are hybrid and therefore quite likely to be regarded as sub-standard.*

inglês”³⁶. O que futuros professores de inglês de um contexto universitário de Salvador, Bahia, pensam sobre esta questão, além de outras relacionadas às implicações de se adquirir a formação mais condizente e atualizada para se ensinar esta língua desterritorializada, é tema de exploração, análise e discussão da seção a seguir.

PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOCENTES SOBRE O ILF

Apesar de muitos professores de inglês em todas as partes do mundo estarem razoavelmente familiarizados com o ILF e as prementes implicações do paradigma para a sala de aula, não é incomum ver que, diversos deles, ainda se sentem aprisionados em um certo conflito que diz respeito a (i) ensinar inglês para “fins fictícios”, baseados fortemente numa variedade padrão hegemônica que, como se sabe, raramente (ou nunca) será usada por seus alunos, ou (ii) ensinar inglês “para a vida”. Na verdade, o inglês padrão é basicamente a variedade a ser ensinada no momento em que adotamos o modelo do falante nativo. Como ressalta Kirkpatrick (2006), tal modelo é vantajoso apenas para aqueles aprendizes cujo objetivo principal é interagir com falantes nativos e compreender a cultura nativa pela qual tem interesse. Uma vez que esse não é o caso da maioria dos aprendizes globais de língua inglesa, com a adoção de um modelo de língua franca, “o foco da sala de aula passa para a comunicação ao invés da aquisição de uma determinada norma idealizada” (KIRKPATRICK, 2006, p. 79).

Como mencionado anteriormente, ao longo dos anos, podemos perceber que essa situação de viver “entre a cruz e a espada” tem levado muitos professores, em especial os não-nativos, ao quase estado de esquizofrenia, à medida que eles experimentam e apresentam, nesse pormenor, atitudes contraditórias e antagônicas. “Onde eu me posiciono frente a toda essa controvérsia?” Essa é uma questão corriqueira e, certamente, eles devem ficar se perguntando muitas vezes. Porém, na nossa visão, as respostas deverão partir deles mesmos.

Com o objetivo de obter *insights* sobre os sentimentos e percepções de um grupo de futuros professores de inglês do curso de Letras da Universidade

³⁶ [...] *with English being taught globally for very diverse purposes, a singular or monolithic approach to the modeling of English is no longer tenable.*

Federal da Bahia³⁷, como parte de um breve estudo sobre a temática, nós enviamos para esses estudantes um questionário com cinco perguntas abertas (Cf. Quadro 1) que, em linhas gerais, buscavam abordar três pontos principais: o status do inglês como língua franca, as implicações desta condição para a própria língua e a pedagogia a ser escolhida para se ensinar o idioma global de forma que a prática refletisse as reais necessidades daqueles que usam o inglês como um meio internacional de interação e comunicação.

Quadro 1: Questionário aberto para professores em pré-serviço (NUPEL-UFBA, 2014)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Como o status de língua global do inglês afeta a própria natureza da língua?2. Para que você acha que está preparando seus alunos de inglês?3. Quais as implicações do atual status do inglês para a sua prática diária?4. Qual o papel do inglês padrão na sua sala de aula?5. Como você enxerga e trata os desvios do inglês padrão nas suas aulas? |
|--|

Como pontuado por Jenkins (2014, p. 126), “o questionário como um método [instrumento] de pesquisa apresenta suas fraquezas”³⁸. Citando Adamson e Muller (2012), a autora afirma que “há limitações na robustez das conclusões que possam advir de uma pesquisa feita com base em questionários, uma vez que se pode desenhar uma representação distorcida da realidade”³⁹. Assim, como nosso questionário não foi enviado para um público disperso geograficamente, mas para um pequeno grupo de participantes que compartilham o mesmo contexto, a mesma língua materna e as mesmas condições de trabalho, entendemos que nossas amostras devem ser consideradas parciais e limitadas no tocante ao escopo de nossas conclusões. Apesar disso, acreditamos ser esta uma tentativa válida de problematizar uma realidade que, grande parte do tempo, é mantida invisível. O estudo serve também o propósito de provocar um debate necessário sobre determinados tópicos que, em muitos dos nossos contextos educacionais, são normalmente ignorados.

³⁷ É importante ressaltar que esses ‘futuros professores’ já têm alguma prática docente, em especial porque, como foi o caso, são docentes em pré-serviço do Núcleo Permanente de Extensão em Letras do ILUFBA (NUPEL), onde o estudo foi conduzido.

³⁸ [...] *the questionnaire as a research method is not without its weaknesses.*

³⁹ [...] *there are limitations to the strength of conclusions that can be drawn from questionnaire research, as it can present a distorted picture of reality.*

Dos 30 (trinta) questionários enviados via e-mail durante o período de um mês (abril de 2014), recebemos apenas 12 (doze) de volta, ou seja, menos de cinquenta por cento do total. O baixo retorno dos questionários pode surpreender, mas, de certa forma, ilustra claramente uma realidade que insiste em nos dizer que há muito mais a se fazer no tocante a tais questões. Por outro lado, os insights que obtivemos dos jovens professores foram extremamente reveladores e bastante relevantes para uma discussão mais ampla do tema. A análise das respostas, metodologicamente, se pautou pela estratégia ‘análise qualitativa de conteúdo’ (JENKINS, 2014), seguida de alguma interpretação e teorização. Dos 12 (doze) professores que retornaram o questionário, 7 (sete) eram do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. A idade variava de 20 (vinte) a 33 (trinta e três) anos, formando, na realidade, um grupo bastante jovem de profissionais de ELI. Alguns já detinham alguma experiência docente fora do projeto, mas o período de experiência como um professor em formação do NUPEL variou de 1 (um) a 4 (quatro) semestres apenas. Trocando em miúdos, eram professores em início de carreira a maioria dos respondentes.

No tocante à primeira questão, *Como o status de língua global do inglês afeta a própria natureza da língua?*, as respostas nos revelaram achados importantes, uma vez que os respondentes nos apresentaram sólidos argumentos e elaborações, assinalando que a língua inglesa, como qualquer outra língua natural, está em um estado constante de mudança, e tais mudanças estão ocorrendo em diferentes níveis, à medida que novas variedades de inglês começam a sair da invisibilidade e buscam legitimidade. Isso inclui também comentários a respeito da cultura. Assim, são reflexões dos nossos respondentes: “O inglês não se limita mais ao inglês americano, britânico, australiano etc.”, “O inglês ostenta o status de uma língua internacional que não pertence aos seus falantes nativos”, “A ideia de algumas variedades específicas de inglês (as chamadas nativas) serem vistas como aquelas que apresentam as ‘formas mais corretas’ é algo completamente anacrônico”, “O inglês está em todo lugar e isso, de alguma forma, afeta a língua em termos de esta se tornar plena de variedades e não apenas um tipo de inglês a ser falado”, “O inglês está, de certa maneira, perdendo suas próprias idiossincrasias como resultado de um uso cada mais diverso por pessoas do mundo inteiro”, “Isso afeta o inglês na sua pluralidade cultural”, “Diferentes culturas mundo afora se misturam e criam uma ponte linguística que proporciona que as pessoas

interajam, comunicando não apenas seus pensamentos, mas também seus sentimentos e elementos de sua cultura”, entre outros.

Tendo em mente um background sensível ao ILF, o qual demonstra uma crescente tomada de consciência no tocante às implicações relacionadas ao status atual do inglês como um meio de comunicação global, a segunda pergunta, *Para que você acha que está preparando seus alunos de inglês?*, revelou insights como: “Preparo meus alunos para eles serem capazes de interagir linguisticamente com todos os tipos de pessoas de todo o mundo”, “Para encarar novas culturas”, “Para falar inglês tendo em mente o seu papel como usuários e agentes no processo de mudar o mundo”, “Para se comunicar numa perspectiva global”, “Para tratar as variedades do inglês como iguais, sem qualquer preconceito linguístico”, “Para que eles adquiram uma habilidade essencial no mundo de hoje”, “Para se comunicar com qualquer pessoa no mundo, não apenas com falantes nativos”, “Para saber como se comunicar num contexto real” e, num tom bastante assertivo, “Para prepará-los para a vida”. Até certo ponto, essas respostas corroboram a premissa que diz que, considerando-se o status global do inglês na atualidade, o processo de ensinar esta língua “deveria ser libertador tanto para professores quanto para aprendizes” (KIRKPATRICK, 2006, p. 79).

Continuando com a discussão dos tópicos, a terceira questão, *Quais as implicações do atual status do inglês para a sua prática diária?*, nos mostrou que nossos professores investigados não têm uma ideia precisa sobre como as crenças expressas previamente podem ter algum reflexo na sua prática de sala de aula. A maior parte das respostas foi muito ampla e, às vezes, contraditória (algo mais fácil para alguns, bastante desafiador para outros), como, por exemplo: “Tento expor meus alunos a diferentes variedades do inglês”, “Encorajo meus alunos a serem criativos com a língua”, “Os professores devem ter uma visão bem ampla do que é o inglês hoje”, “O status de uma língua global não causa qualquer problema na minha prática de ELI”, “Torna o aprendizado mais fácil”, “Definitivamente, torna as coisas mais desafiadoras”, “Eu tento estabelecer contato com diferentes ingleses”, ou “A acessibilidade a esta língua é bem maior que antes”.

Entretanto, obtivemos algumas respostas mais objetivas: “Para que eles se sintam mais confiantes com seus sotaques”, “Não é difícil para os alunos encontrar materiais e recursos para estudar essa língua”, “Para mostrar que há muitos tipos de inglês e que os alunos não precisam se prender a uma

variedade apenas”. Pragmaticamente falando, a resposta deste último informante nos revela que professores do Círculo em Expansão estão começando a internalizar a ideia de que sua prática precisa ser orientada a partir de várias decisões pedagógicas que serão benéficas tanto para eles quanto para seus aprendizes: “Preparando minhas aulas, eu posso também compreender como as pessoas lidam com essa nova condição do inglês ou como a língua inglesa está interferindo na vida das pessoas”. Com tal acepção em mente, é possível afirmar que professores de inglês, em especial os não-nativos, terão acesso mais sistemático a dados relativos ao ILF gerados a partir de diversos projetos em nível global e, conseqüentemente, poderão planejar suas aulas informados por características típicas do ILF como, por exemplo, foco em cooperação mútua e inteligibilidade, estratégias de acomodação, sensibilidade para com as realidades multilíngues e multiculturais dos aprendizes e o empoderamento do discente para que ele seja capaz de lidar com uma rica variedade de ingleses, nativos ou não (RUBDY; SARACENI, 2006).

A quarta questão, *Qual o papel do inglês padrão na sua sala de aula?*, trouxe acepções interessantes que variaram do reconhecimento da importância do inglês padrão, geralmente associado com formalidade (“Mesmo papel do português padrão”, “Necessário apenas em situações formais”, “Preparar os estudantes para se comunicar apropriadamente” etc.) a uma perspectiva mais flexível, que enxerga o inglês padrão como mais uma variedade entre outras, sem ocupar uma condição superior (“Uma base para trabalhar com os alunos, mas eu não me limito a ela”, “O inglês padrão pode ser uma das principais referências, mas o inglês falado nas ruas, nos guetos por minorias também deve ser valorizado e respeitado”).

Embora nossos informantes não tenham se referido especificamente a qualquer processo de “despadronização” a ser considerado em suas salas de aula (SEIDLHOFER, 2004), uma das respostas chamou nossa atenção: “mínimo! Eu raramente falo de inglês padrão; apenas me refiro a ele quando os alunos me perguntam algo relacionado à forma; minhas aulas são planejadas para focar cultura, especialmente do Brasil”. De certa forma, tal afirmação nos leva a indagar: que inglês é ensinado numa sala de aula como esta? Talvez Seidlhofer (2005) possa lançar alguma luz sobre a questão ao assinalar que o inglês está sendo usado com maior frequência para objetivos práticos por pessoas que detêm cada vez mais normas diversas e variados escopos de proficiência. Nesse pormenor, a autora é enfática quando diz que:

Muitas interações em inglês ocorrem entre participantes que não controlam a gramática padrão e cujo léxico e pronúncia não estão de acordo com a norma reconhecida. Poderíamos descrever tal cenário com um processo de internacionalização e despadronização. O inglês não padrão, não editado está se tornando mais e mais visível⁴⁰ (SEIDLHOFER, 2005, p. 195).

De acordo com Bamgbose (1998: 1), apesar do aparente consenso no tocante à viabilidade dos ingleses não-nativos, nessa seara, ainda há questões que permanecem em aberto. Como amplamente conhecido, tais questões incluem o uso contínuo das normas do falante nativo como referência única, a ambivalência entre o reconhecimento e a aceitação de normas não-nativas e a adequação de modelos pedagógicos, tendo como pano de fundo, naturalmente, a constante batalha entre as normas do inglês nativo e não nativo (BAMGBOSE, 1998). Essa importante discussão nos leva a compreender que, embora os professores de inglês, seja em formação ou mais experientes, tenham uma clara ideia de que o inglês padrão é basicamente uma variedade de uso limitado e intrinsecamente ligado às realidades do Círculo Interno, até o momento, nos parece razoável afirmar que, especialmente em boa parte dos países do Círculo em Expansão, não tem havido um trabalho de sala de aula sistemático voltado para a desconstrução e mudança de tal prática ou, de forma mais ampla, não têm surgido iniciativas mais contundentes que visem, entre outras coisas, à desestabilização da hegemonia do inglês padrão como um dos pilares históricos do ELI⁴¹.

A quinta e última questão, *Como você enxerga e trata os desvios do inglês padrão nas suas aulas?*, intrinsecamente relacionada à anterior, revelou uma atitude bastante positiva por parte dos informantes para com os desvios do

⁴⁰ *Many interactions in English are between participants who do not control standard grammar and whose lexis and pronunciation do not conform to any recognized norm. We could describe this as a process of internationalization and destandardization. Nonstandard, unedited English is becoming more and more visible.*

⁴¹ Apesar das controvérsias que dizem respeito ao papel do inglês padrão frente a outros ingleses, nativizados ou não, é interessante prestarmos atenção ao argumento de Gupta (2006, p. 99), quando ela, considerando esta variedade como um ponto de referência, assinala que “o inglês padrão não é propriedade ou prerrogativa apenas dos países do círculo interno, mas de todo o mundo usuário do inglês”. Se um dia, coletivamente, pudéssemos contar com um inglês padrão desterritorializado, supranacional e democrático, oriundo de uma ampla e meticulosa observação do uso real da língua pelo mundo, livre da custódia dos seus “proprietários históricos”, com certeza, nos sentiríamos extremamente confortáveis com tal possibilidade. Até o momento, acreditamos que ainda estamos limitados a boas intenções.

inglês padrão nas salas de aula de ELI. Basicamente, todos os respondentes mostraram-se flexíveis no tocante aos desvios dos alunos e extremamente abertos para o fato de que eles estão aprendendo a língua para a vida real: “Vejo isso como algo muito positivo”, “Desde que a comunicação aconteça, eu sequer vejo isso como um desvio”, “Quando os desvios do inglês padrão ocorrem em minhas aulas, eu tento usar exemplos para guiar meus alunos e fazê-los entender por que a maneira que eles estão falando não é aceitável como inglês padrão”.

Por surpreendente que possa parecer, nossos informantes consideram também os desvios do inglês padrão como um aspecto criativo durante o processo de aprendizagem, juntamente com a ideia bastante interessante de que esses “problemas” podem estar associados à emergência de um “inglês brasileiro”, o qual poderá vir existir em algum momento: “Eles são vistos e tratados como expressão de criatividade e como novas possibilidades”, “Eu acho que é muito bom e criativo; eu mesmo ensino inglês não padrão para meus alunos e eu aposto que eles o usam muito mais que o próprio padrão”, “Eles são tomados como situações extremamente importantes já que podem representar a fundação de um autêntico inglês brasileiro”, “Eu acho que cada variedade, forma e dialeto de uma língua têm um papel importante; depende da situação, da intenção etc.”; “Eu tento não fazer muito escarcéu da situação, em especial quando eu vejo que eles cometem o erro porque eles relacionam a estrutura com o português”.

Estratégias pedagógicas que possam lidar com desvios sem intimidar ou ridicularizar os estudantes, além de conscientização metalinguística, também foram mencionados: “Eu tento mostrar uma forma sem dizer ‘Isso está errado, não fale assim’; precisamos ser cuidadosos”, “Eu tento ajudar meus alunos a entender a situação e fazê-los conscientes sobre a situação apropriada para o uso de cada estrutura”, “Eu digo aos meus alunos que há uma possibilidade de eles enfrentarem algum problema ou uma situação embaraçosa se eles usarem aquela estrutura lá fora num contexto mais formal”; “Tento não ridicularizar meus alunos e encorajá-los a aprender o que é inteligível e compreensível de acordo com o contexto em que eles pretendem usar a língua”, “Ensino meus alunos a não desenvolver preconceitos em relação a qualquer variedade”, “Digo aos meus alunos que esta forma de falar pode ser aceitável, ou até compreensível, mas eles precisam ter cuidado no tocante a que registro do inglês deve ser usado, uma vez que isso depende do grau de formalidade”, “Eu

chamo a atenção para a forma padrão e também para variedades mais informais que eles poderiam usar para expressar a mesma ideia”, “Eu faço com que meus estudantes fiquem atentos para o uso do inglês padrão”.

À luz dessas respostas, é interessante notar que, apesar do fato de que na maior parte do tempo, o inglês padrão é a variedade que predomina nas nossas salas de aula, firmemente atrelado ao modelo do falante nativo e, conseqüentemente, o que em inglês se alcunha de *nativespeakarism*, nossos respondentes, ainda que tendo o inglês padrão como parâmetro a ser seguido e almejado, de alguma forma, tocaram em uma questão assinalada por Bamgbose (1998, p. 1) com bastante pertinência. Segundo o autor, “as inovações advindas dos ingleses não-nativos são geralmente julgadas não pelo que elas são ou por sua função dentro das variantes em que elas ocorrem, mas de acordo como elas se comportam em relação às normas dos ingleses nativos”⁴².

Dito isso, talvez possamos afirmar que nossos professores respondentes estão se familiarizando com a crescente evidência da fluidez e flexibilidade da comunicação em ILF (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011) e, felizmente, desenvolvendo algum tipo de reconceitualização no tocante a atitudes e mudança, como há algum tempo mencionado por Seidlhofer (2004), e, mais recentemente, por Jenkins (2007). Em outras palavras, é possível afirmar que esses jovens professores internalizaram o fato de que a imensa maioria das pessoas que estão aprendendo inglês irá se comunicar basicamente com usuários internacionais, em grande parte, não-nativos, em contextos onde o inglês exerce a função de língua franca, reiterando a ideia de estarem engajados em práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013). Segundo Kirkpatrick (2006), enquanto professores e alunos seguem reconhecendo o papel do ILF, eles se mostrarão hesitantes no tocante ao ensiná-lo e aprendê-lo, o que poderá cessar no momento em que eles vierem a compreender do realmente que se trata. Algumas das respostas neste breve estudo, de certa maneira, nos mostraram de forma clara que este estranhamento para com o ILF assinalado por Kirkpatrick (2006) começa, ainda que lentamente, a se dissipar.

⁴² *Innovations in non-native Englishes are often judged not for what they are or their function within the varieties in which they occur, but rather according to how they stand in relation to the norms of native Englishes.*

(IN)CONCLUSÃO

À medida que o inglês segue na sua, até o momento, imbatível e vitoriosa trajetória como a língua franca global do mundo pós-moderno, milhões de pessoas estão aprendendo-o e falando-o nos mais diferentes níveis de competência. Acreditamos que deixamos claro ao longo do artigo que esta condição peculiar do inglês, naturalmente, tem gerado desafios importantes para professores em todo o planeta, e que foi nossa intenção mostrar reforçar a premissa de que “uma boa parte das práticas consagradas do ELI estão ameaçadas pelo prospecto de se tornarem obsoletas frente à simples razão de elas não levarem em consideração as principais características [deste fenômeno]”⁴³ (RAJAGOPALAN, 2004, p. 113-114).

O “como ensinar”, sem sombra de dúvidas, abriu espaço para “o que ensinar”, hoje sob padrões mais realistas, que, entre diversas mudanças, demanda uma mudança psicológica, como defendido por Jenkins (2007). Tal tomada de consciência, podemos enxergar a partir das respostas e dos *insights* dos professores que participaram do breve estudo aqui debatido, está contribuindo decisivamente para a dissolução do estado de esquizofrenia do professor de inglês no tocante a qual o inglês mais legítimo para se ensinar. Mudanças de atitude e de comportamento produzem um efeito direto e poderoso nas decisões pedagógicas dos docentes e, em países do Círculo em Expansão como o Brasil, elas estão nos levando, pelo menos em certo nível, a questionar o modelo do falante nativo como o único modelo a ser adotado nas nossas salas de aula de inglês. Enfim, como nos provoca Kumaravadevelu (no prelo), parece que o subalterno já se sente no direito não apenas de falar, mas, principalmente, de agir. Em outras palavras, o espírito libertário que envolve as premissas do ILF nos mostra que esta é uma frente de batalha que, entre tantas outras, pode nos levar ao que Mignolo (2010) veio chamar de ‘descolonização epistemológica’.

Ao fim e ao cabo, em termos práticos, esperamos que esta discussão que, logicamente, não se encerra aqui, potencialmente, tenha servido ao propósito de reforçar a presença de um paradigma alternativo para o ELI (cf. SIQUEIRA; BARROS, 2013), à medida que questiona acepções e orientações profundamente ligadas a um modelo que foi codificado, testado e avaliado, e que, até hoje,

⁴³ [...] *a good deal of our taken-for-granted ELT practices have been threatened with the prospect of being declared obsolete for the simple reason that they do not take into account some of the most significant characteristics of [the phenomenon].*

representa poder, talvez por conta de uma certa autoridade histórica. Como nos lembra Kirkpatrick (2006, p. 72) “aderir ao modelo do falante nativo [ainda] é a opção mais fácil e segura”⁴⁴. Contudo, a própria internacionalização do inglês tem nos dado a oportunidade ímpar de buscarmos caminhos alternativos. O tempo das verdades absolutas não mais existe, e o momento é mesmo de desestabilizar a nossa zona de conforto e tratar de cuidar da nossa esquizofrenia pedagógica. Como este estudo procurou mostrar, este é um dos maiores desafios que aguardam, não só professores, mas também formadores de professores de todas as partes do mundo. Na verdade, é mesmo chegada a hora de “acordar alguns cães” que, como vimos aqui, estão bem famintos.

REFERÊNCIAS

- ANCHIMBE, E. A. Revisiting the notion of maturation in new Englishes. *World Englishes*, Vol. 28, No. 3, p. 336–351, 2009.
- BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, Vol. 17, No. 1, p.1–14, 1998.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.
- COGO, A.; DEWEY, M. Efficiency in ELF communication: from pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies*, Vol. 5, No. 1, 2006, p.59-94.
- COGO, A.; DEWEY, M. *Analysing English as a lingua franca: a corpus-driven investigation*. London: Continuum, 2012.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 2, p.185-209, 1999.
- CRYSTAL, D. *English: the global language*. London, UK: The US English Foundation, 1996.
- CRYSTAL, D. *English as global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DEWEY, M. *English as a Lingua Franca: an empirical study of innovation in lexis and grammar*. Unpublished PhD Thesis. King's College London, December 2006, 373p.
- DEWEY, M. Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, Vol. 1, p. 141-170, 2012.

⁴⁴ *Choosing a native-speaker model is [still] the easy or safe option.*

DEWEY, M. Time to wake up some dogs! Shifting the culture of language in ELT. In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Ed.) *Current perspectives on pedagogy of English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015, p. 121-134.

GILES, H.; COUPLAND, N. *Language: Contexts and Consequences*. Keynes: Open University Press, 1991.

GUPTA, A. F. Standard English in the world. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Ed.). *English in the world: global rules, global roles*. New York: Continuum, 2006, p.95-109.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. New models, new norms, new goals. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. *English as Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca in the international university: the politics of academic English language policy*. Abingdon, GB: Routledge, 2014.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, Vol. 44, No. 3, p. 281-315, July 2011.

JØRGENSEN, J. N. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 5, No. 3, p.161-176, 2008.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p.11-30.

KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. Introduction: The world of World Englishes. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. (Ed.). *The Handbook of World Englishes*. Malden, MA, USA: Wiley-Blackwell, 2006, p.1-16.

KIRKPATRICK, A. Which model of English: native-speaker, nativized or lingua franca? In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Ed.). *English in the world: global rules, global roles*. New York: Continuum, 2006, p.71-83.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? *Tesol Quarterly* (no prelo).

MCARTHUR, T. *The Oxford Guide to World Englishes*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

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

MCCRUM, R. *Globish: How English became the world's language*. New York: W. W. Norton & Company, 2010.

-
- MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.57-77.
- MIGNOLO, W. Delinking: the rethoric of modernity, the logic of coloniality and grammar of de-coloniality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Ed.). *Globalization and the decolonial option*. New York: Routledge, 2010.
- MURRAY, N. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal*, Vol. 66, No. 3, 2012, p. 318-326.
- NAULT, D. Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, No. 19, Vol. 3, p.314-328, 2006.
- NORTHROP, D. *How English became the global language*. New York: Palgrave/Macmillan, 2013.
- PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (Ed.). *The sociopolitics of language teaching*. Great Britain: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.
- PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Org.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001, p.78-89.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*, Vol. 53, No. 3, Oxford University Press, p. 200-206, 1999.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, p. 111-117, 2004.
- RUBDY, R.; SARACENI, M. Introduction. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Ed.). *English in the world: global rules, global roles*. New York: Continuum, 2006, p. 6-17.
- SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.
- SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 24, p.209-239, 2004.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.
- SIFAKIS, N. C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as Lingua Franca*, Vol. 3, No. 2, p. 317-335, 2014.
- SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-354.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural do inglês como língua franca. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, p. 5-39, 2013.

UR, P. English as a lingua franca: a teacher's perspective. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, No. 27, p. 85-92, December 2010. Disponível em: <www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100pe nny.pdf>. Acesso em 23 mar 2014.

WALKER, R. *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 2, p. 377-389, 1994.