



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MICHELE SALLES EL KADRI

**ATITUDES SOBRE O ESTATUTO DO INGLÊS COMO
LÍNGUA FRANCA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES**

Londrina
2010

MICHELE SALLES EL KADRI

**ATITUDES SOBRE O ESTATUTO DO INGLÊS COMO
LÍNGUA FRANCA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dr. Telma Nunes Gimenez.

Londrina
2010

MICHELE SALLES EL KADRI

**ATITUDES SOBRE O ESTATUTO DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Vera Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Clarissa Menezes Jordão
Universidade Federal do Paraná

Londrina, 08 de março de 2010.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, fonte de apoio eterno.
Ao meu marido, companheiro diário de todas
dificuldades e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, A DEUS, por todas as preces atendidas;

À CAPES, pelo apoio à pesquisa;

À minha orientadora, Prof. Dra. Telma Gimenez, por compartilhar toda sua sabedoria e experiência e por criar oportunidades que possibilitaram meu desenvolvimento profissional como formadora de professores e pesquisadora;

À Prof. Dra. Vera Cristóvão, por saber desempenhar tão bem seus inúmeros papéis sociais no decorrer desta pesquisa e por suas valiosas contribuições e questionamentos realizados na Qualificação deste estudo;

Ao prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, pelas contribuições e sugestões de leituras também oferecidas na Qualificação;

À prof. Dr. Clarissa Menezes Jordão por sua disponibilidade, e contribuições oferecidas na defesa deste estudo;

Às Profs. Dra. Elaine Mateus e Simone Reis, pelas contribuições e discussões importantíssimas propiciadas em suas disciplinas;

Aos informantes da pesquisa, pela disponibilidade em participarem da pesquisa; por terem dedicado seu tempo e suas reflexões;

Aos novos amigos mestrandos e doutorandos do PPGEL, pelas discussões, pelas trocas de experiências, pelos constantes incentivos.

Ao meu marido, Atef El Kadri, por toda sua paciência, comprometimento, incentivo, apoio e companheirismo em cada etapa desta pesquisa; por compartilhar das minhas tristezas, alegrias e vitórias durante todo o processo; por acreditar sempre em mim, ser meu amigo e me fazer rir;

À minha irmã, Keli Salles, pelo apoio, dedicação e ajuda nestes dois ultimos anos;

Aos meus pais, por terem sempre me apoiado em todas as minhas decisões, fossem elas quais fossem;

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte do meu desenvolvimento profissional, não somente nesta pesquisa, mas durante estes dois anos de aprendizado, esforço e conquistas. Meu muito obrigado.

English is no longer the sole property of native speakers. The language belongs to all those who learn and use it, and for non-native speakers, in addition to providing access to the wider world, it is an additional means of expressing themselves, their identities, their societies and their cultures (YANO, 2009, p. 254)¹.

É trazendo esta realidade e todas suas implicações políticas que este trabalho se materializa. O inglês está aí, nas ruas, na mídia, trafegando freneticamente pela infovias da internet, bombardeando nossos olhos, nossos ouvidos, nossas vidas. Nas circunstâncias atuais, ignorá-lo é um ato praticamente inconcebível. Não porque queremos ou ansiamos por falar fluentemente a língua nativa dos Estados Unidos, mas porque queremos falar de igual para igual com os Estados Unidos e com o mundo. Desejamos nos apoderar desta língua, queremos aprendê-la para usá-la a nossa maneira. Não apenas como um artigo de luxo para poucos, mas como um direito para todos, democraticamente conquistado (SIQUEIRA, 2008, p. 338).

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" (SEIDLHOFER, 2004, p. 228)².

¹ O inglês não é mais propriedade de falantes nativos. A língua pertence à aqueles que a aprendem e a usam, e para falantes não-nativos, além de fornecer amplo acesso ao mundo, o inglês é o meio adicional de se expressarem, expressarem suas identidades, suas sociedades e suas culturas.

² O ensino de inglês está passando por uma fase verdadeiramente pós-moderna na qual formas e suposições antigas estão sendo rejeitadas enquanto nenhuma nova ortodoxia pode ser oferecida no lugar. Este estado das coisas faz a distinção familiar entre formação e treinamento mais relevante do que nunca: ao invés de ser apenas treinado com um conjunto de técnicas para contextos de ensino específicos, professores precisarão de uma educação mais formal que os capacite a julgar as implicações do fenômeno do ILF para o seu próprio contexto de ensino e a adaptar o seu ensino às exigências particulares de seus aprendizes.

EL KADRI, Michele Salles. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores.** 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A expansão do inglês no mundo a tem posicionado como língua franca global Seidlhofer (2001, 2004, 2006, 2009), Gimenez (2001a; 2001b, 2005, 2006), Rajagopalan (2003, 2005), Jenkins (2005, 2006a, 2006b), Dewey (2007), Leffa (2002), McKay (2002), Graddol (1997, 2006). Este estatuto tem sido apontado como um dos paradigmas emergentes que possibilitam um novo olhar no trato com o inglês no século XXI, desafiando as concepções tradicionais do ensino de inglês como língua estrangeira, normalmente orientada pelos países do círculo interno. Concebê-la dessa forma – e não como uma língua estrangeira qualquer - traz a necessidade de reconceituações a respeito dos objetivos e práticas de ensino. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo verificar se este estatuto é reconhecido em um curso de formação de professores de inglês por meio de situações-problemas aplicadas a alunos do quarto ano do curso de Letras-inglês, de questionários aplicados a professores formadores e também através da análise documental de programas das disciplinas. Para categorizar e analisar os dados apoiamos-nos nos pressupostos da análise de conteúdo (AC) do tipo temático-classificatório (BARDIN, 1977). Os resultados indicaram que os alunos reconhecem o estatuto do inglês como língua franca, mas não se sentem preparados para lidar com a questão; a maioria dos professores formadores também reconhecem sua importância mas não sabem como esta questão tem sido trabalhada no curso como um todo. Os programas das disciplinas confirmam que apenas tentativas isoladas fornecem espaço no currículo para esta problematização. Conclui-se que, tanto futuros professores quanto professores formadores apresentam atitudes positivas em relação ao ILF, embora com resquícios da tradição de LE. Estas atitudes parecem sugerir que o ensino de inglês neste curso, se amplamente discutido e problematizado, pode sofrer algumas mudanças futuras relacionadas a seus objetivos.

Palavras-chave: Inglês. Língua franca global. Formação de professores.

EL KADRI, Michele Salles. **Attitudes about the status of english as lingua franca in a teacher education course.** 2010. 212 p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

The fast flow of capitals and goods nowadays has brought the need for a common global language that could make faster the contact among several speakers from different mother tongues, what has eased the growing spread of English language. This spread – featured by a large number of speakers who wish to learn that language for its benefits, has positioned English as a lingua franca global (Seidlhofer (2001, 2004, 2006, 2009), Gimenez (2001a; 2001b, 2005, 2006), Rajagopalan (2003, 2005), Jenkins (2005, 2006a; 2006b), Dewey (2007), Leffa (2002), Mckay (2002), Graddol (1997, 2006). Conceiving this language as this status – and not as any foreign language – brings the need for a re-conceptualization about the objectives, models and teaching methods. Thus, this research has as its objectives to verify whether this status is recognized in a Teacher Education course through a questionnaire applied to senior students of Letras Course and teachers educators as well as the documental analysis of the subjects programs. To categorize and analyze the data, the classificatory-theme of content analyses (BARDIN, 1977) was used. The results indicate that the teachers-to-be recognize this status, but they do not fell ready to deal with this issue; most of teachers educators also recognize its status as a lingua franca but they do not know how it has been addressed in the course. It is confirmed by the subject programs that only isolated attempts has provided room in the curriculum and had this issue problematized.

Keywords: English. Lingua franca global. Teacher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visão da expansão pela perspectiva do Inglês internacional.....	25
Quadro 2 – Visão da expansão do inglês pela perspectiva do WE	26
Quadro 3 – Visão da expansão do inglês pela perspectiva do ILF	27
Quadro 4 – Quadro comparativo ILE X ILF.....	43
Quadro 5 – Disciplinas da 1º série do Curso de Letras-Inglês.....	60
Quadro 6 – Disciplinas da 2º série do Curso de Letras-Inglês.....	60
Quadro 7 – Disciplinas da 3º série do Curso de Letras-Inglês.....	61
Quadro 8 – Disciplinas da 4º série do Curso de Letras-Inglês.....	61
Quadro 9 – Categorias de análise dos dados dos alunos-professores.....	69
Quadro 10 – Situações-problemas utilizadas	70
Quadro 11 – Atitudes de futuros professores em relação à língua inglesa: LE X LF	100
Quadro 12 – Guia de verificação dos programas de disciplinas obrigatórias	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ENSINANDO INGLÊS NA PERSPECTIVA DE LÍNGUA FRANCA	22
1.1 GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA INGLESA	22
1.2 EXPANSÃO DO INGLÊS E CONSEQUÊNCIAS PARA SEU APRENDIZADO	24
1.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS	32
1.4 IMPLICAÇÕES PARA OS PADRÕES LINGÜÍSTICOS	37
1.5 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	43
1.5.1 Implicações para o Ensino de Cultura	46
1.5.2 Implicações para Objetivos de Ensino	48
1.5.3 A Formação de Professores na Perspectiva do ILF	50
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	58
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	58
2.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA	59
2.2.1 Descrição do Campo de Estudo	59
2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	62
2.3.1 Questionário Aberto com Alunos-Professores: Situações- Problema	63
2.3.2 Questionário Aberto/Entrevista Semi-Estruturada com Professores Formadores Questionário Aberto com Alunos-Professores: Situações- Problema	64
2.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
2.5 PROGRAMAS DE DISCIPLINAS	65
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	66
2.6.1 Tratamento Dado aos Dados	67
2.7 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS	71
CAPÍTULO 3 – FUTUROS PROFESSORES E SUAS ATITUDES	72
3.1 INGLÊS E OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	72
3.2 VINCULAÇÃO DE LÍNGUA A PAÍSES	78

3.3 ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO ENSINO	84
3.4 FORMAÇÃO INICIAL E ILF	95
CAPÍTULO 4 – PROFESSORES FORMADORES E SUAS ATITUDES	102
4.1 DIFERENCIAÇÃO ENTRE LE E LF	102
4.2 RELEVÂNCIA DO ENSINO DE ILF	105
4.3 ILF NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	107
4.4 ILF NO CURRÍCULO ATUAL DO CURSO	110
4.5 ILF NA SALA DE AULA	116
CAPÍTULO 5 – UM OLHAR SOBRE PROGRAMAS DISCIPLINARES	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – Questionário Alunos-Professores	148
APÊNDICE B – Questionário/Roteiro Entrevista com Professores- Formadores	152
APÊNDICE C – Guia de verificação das disciplinas.....	153
ANEXOS	155
ANEXO A – Programas das Disciplinas	156

1 INTRODUÇÃO

A expansão da língua inglesa no mundo a tem posicionado como língua franca global (DEWEY, 2007; GIMENEZ, 2001a; 2001b, 2005, 2006; GRADDOL, 1997, 2006; JENKINS, 2005, 2006a, 2006b; LEFFA, 2002; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2003, 2005; SEIDLHOFER, 2001, 2004, 2006, 2009).

Questões terminológicas, no entanto, não estão resolvidas: há aqueles que preferem ‘língua internacional’ (MCKAY, 2002); ‘língua franca’ (SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006b); World English (RAJAGOPALAN, 2004, 2010). Preferimos utilizar, nesta pesquisa, o termo inglês como língua franca (doravante ILF) por concordarmos com Seidlhofer (2001), para qual o termo ‘internacional’ falha ao levar em consideração somente os falantes do círculo interno e do círculo externo e com Jenkins (2006b, p. 160) para quem o termo ‘língua internacional’ tem sido usado para se referir a diferentes conceitos que pode levar a confusões terminológicas:

Uma complicação para o ILF é o fato do *inglês internacional* ser às vezes usado como abreviação para o *inglês como língua internacional*, ou ILI, e como um termo alternativo para o ILF. Usado desta maneira, ele pode ser mal interpretado porque, conforme Seidlhofer (2004, p. 211) salienta, “isto sugere que há uma única variedade codificada, claramente distinguível chamada Inglês internacional, o que certamente, não é o caso”. Além disso, em um sentido, Inglês internacional é usado para se referir aos ingleses locais daqueles países de falantes não-nativos, onde ele tem um papel interno institucionalizado, embora alguns pesquisadores, (por ex. GORLACH, 1990; TRUDGILL; HANNAH, 2002) também incluam países falantes de língua materna (círculo interno de Kachru³.) em suas definições. Por outro lado, o inglês internacional é também usado em outro sentido, (não discutido por Boston) para se referir ao uso do Inglês como meio de comunicação internacional entre os limites lingüísticos e nacionais (primeiramente, mas não exclusivamente, entre os países do círculo em expansão de Kachru). Estes dois significados, conforme Seidlhofer (2004, p. 210) observa, estão, portanto, em “distribuições complementares”. É por causa deste potencial para confusão que os pesquisadores de ILF preferem o termo Inglês como língua franca ao termo Inglês como língua internacional.

³ 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 ‘círculo interno’ (países que falam a língua como língua materna, por exemplo, Canadá, USA, Austrália, Inglaterra, etc...); o ‘círculo 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...).

Para o termo *World English*, segundo Bolton (2004, p. 367 apud JENKINS, 2006, p. 159) há três possíveis interpretações: 1) também chamado por alguns de Inglês internacional, pode ser definido a partir da metáfora do “guarda-chuva” que se abre para todas as variedades do mundo e para as diferentes abordagens a fim de descrevê-las e analisá-las; 2) utilizado em um sentido restrito para se referir às variedades do círculo externo e 3) usado para representar as abordagens pluricêntricas do estudo de inglês associado com Kachru.

Rajagopalan (2010b, 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. Nesta pesquisa, portanto, utilizamos o termo *World English* em seu sentido mais restrito, para referirmo-nos exclusivamente às variedades do círculo externo.

Em virtude da posição do inglês no Brasil, utilizaremos o termo língua franca, conforme definido por Seidlhofer (2001, p. 146):

Um sistema lingüístico 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.⁴

O estatuto de língua franca tem sido reforçado por dois fatores: primeiro, pelas forças da globalização que exigem uma língua comum que possa facilitar o contato entre os falantes de diferentes línguas maternas (ela favorece a integração das economias globais, facilita os encontros transnacionais e permite que nações, instituições e indivíduos de qualquer parte do mundo se comuniquem). Segundo, pelo aumento do número de pessoas⁵, que desejam adquiri-la pela promessa de benefícios econômicos que representa, embora nem todos tenham acesso aos bens produzidos pelo modelo econômico predominante.

⁴ an additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either – a language which has no native speakers (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).

⁵ Estimativas têm alertado que 80% dos falantes de inglês são falantes não nativos (CANAGARAJAH, 2005).

A vinculação da língua inglesa à globalização é inegável. Esta se beneficia de uma língua global comum que facilita o fluxo de capitais e serviços e a língua inglesa, por sua vez, favorece esses mesmos fluxos levando a um reforço mútuo.

Portanto, a globalização trouxe mudanças significativas para a língua inglesa, pois ela tem sido usada para vários propósitos com normas diferenciadas e diferentes níveis de proficiência. Seu uso se dá em interações nas quais os participantes não dominam a gramática padrão e cujo léxico e pronúncia não coincidem com a norma reconhecida (SEIDLHOFER, 2004).

Assim, o ensino de inglês como língua franca é um dos paradigmas ou movimentos emergentes que possibilitam um novo olhar no trato com o inglês no século XXI, desafiando as concepções tradicionais do ensino de inglês como língua estrangeira, normalmente orientada pelos países do círculo interno.

Ainda são recentes as discussões nesse âmbito. Contudo, a reflexão sobre estas 'transformações' no Brasil se faz necessária se levarmos em consideração que, embora alunos e pais expressem razões para que se aprenda a língua, caracterizando-a como língua franca (GIMENEZ, 2006), parece-nos que no Brasil, a língua inglesa é predominantemente vista como língua estrangeira, a julgar pelo modo como é tratada nas orientações curriculares oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações curriculares para o Ensino Médio. (BRASIL, 1998)

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 lingüística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não-nativo assim como de seus alunos.

As consequências de se encarar o inglês como uma língua franca ou não decorrem principalmente do papel que a norma do falante nativo exerce. Isso porque, enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um "nativo imperfeito", situá-lo como *língua franca* requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou lingüístico. 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 por exemplo, os Estados Unidos ou a Inglaterra.

O grande desafio para a formação de professores está justamente em como lidar com as reconceituações que os pressupostos do ensino de inglês como língua franca trazem para o ensino: os professores precisam entender as implicações da expansão do inglês e as decisões complexas que eles terão de tomar. No ensino de inglês como língua estrangeira (doravante LE), era possível estabelecer normas e objetivos estáveis e agora estas certezas estão sendo questionadas pelo reconhecimento do papel do inglês como língua global (SEIDLHOFER, 2004). Ainda segundo Seidlhofer (2001), provavelmente a consequência mais importante destes desenvolvimentos para o professor não-nativo é que as noções de 'falantes nativos' e de 'propriedade do inglês' têm sido radicalmente postas em xeque. A orientação do ensino de inglês muda substancialmente: de correto para apropriado, de normas exclusivas do falante nativo para inclusão global e de maneiras igualitárias de falar que satisfaçam as necessidades locais.

Esta dupla caracterização do inglês como língua estrangeira e como língua franca (com o deslocamento do falante nativo como norma) faz com que seu ensino apresente tensões para questões de identidade. O professor de língua inglesa hoje assiste a um grande número de questionamentos sobre os princípios que vinham norteando seu ensino, desde sua associação a países que a têm como primeira língua até os objetivos comunicativos tidos como primordiais para seus aprendizes. Dado que a língua inglesa representa a possibilidade de inserção em escala mundial, as identidades constituídas no interior de relações entre o local e o global precisam ser problematizadas em um processo educacional que se pretende crítico.

Assim, o ensino de inglês como língua franca, apresenta-se nesse panorama como uma possibilidade para um diferente posicionamento dos aprendizes pelo fato de que nesse contexto, a negociação de identidades envolve um movimento constante entre o local e o global e aprendizes podem se sentir 'donos' desta língua pelo fato de se posicionarem como tendo o direito de usá-la a seu favor, de acordo com seu propósito e necessidade.

Como mediadores da aprendizagem nesse contexto, professores de inglês podem tanto reforçar quanto desafiar identidades projetadas pelo discurso da integração baseada na economia (GIMENEZ, 2005). Daí a necessidade de encarar o

currículo do curso de Letras como uma possibilidade de construção de novas identidades, as de professores bilingues, diante da perspectiva de ILF.

Levando-se em conta que futuros professores terão grandes desafios (como 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 dentre variadas opções), o estatuto do ILF vem a ser uma perspectiva relevante para a educação de professores. Acreditamos neste fato porque ela questiona certos pressupostos do LE e implica em re-avaliar o que seja a proficiência lingüística, o que seja um falante competente e qual a base de conhecimento mais adequada para o professor de língua inglesa.

Isso implica dizer que professores deverão estar conscientes das possibilidades de uso da língua para justificar suas escolhas pedagógicas em sala de aula: qual inglês irão ensinar e por quê. Daí a necessidade de privilegiar discussões dessa natureza em cursos de formação a fim de que futuros professores possam ter subsídios para basear suas escolhas. Isto quer dizer que questões relacionadas ao ensino de ILF, como o estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades do Inglês 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 na formação inicial.

Cursos de Letras, por exemplo, seriam um dos locais onde as identidades dos futuros professores vão sendo constituídas por meio das atividades propostas, materiais didáticos adotados e conteúdos/temas trabalhados, o que revela a importância de se problematizar o estatuto da língua nessa fase de formação. Considerando a necessidade de discussão desses aspectos, procuramos verificar se este estatuto é reconhecido em um curso de Letras representativo no cenário brasileiro, que obteve conceito 4 na última avaliação do ENADE⁶.

⁶ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. A primeira edição do ENADE ocorreu em 2004. Com a aplicação da terceira edição 2006, completou-se o primeiro ciclo do exame, ou seja, foram avaliados ingressantes e concluintes de cursos pertencentes a praticamente todas as áreas do conhecimento da educação superior brasileira. Em 2007, iniciou-se o segundo ciclo de exame, sendo avaliados os mesmos cursos de 2004, também em 2008 foram avaliados os mesmos cursos que participaram do Enade em 2005 e

Se, por um lado, academicamente é importante verificar se a formação de professores de inglês vem acompanhando as discussões sobre língua franca, pessoalmente nosso interesse se deve ao trabalho como professora e coordenadora da área de língua inglesa que possibilitou o contato com colegas que demonstravam descontentamento com a sua própria competência lingüística, baseados na constante comparação com falantes nativos. Isso nos fez questionar tanto quais padrões e nível de competência deveriam ser atingidos, quanto quais objetivos e conteúdos que melhor se adequariam às necessidades dos alunos e às próprias identidades do sujeito-professor. Percebemos, que a comparação constante com os padrões do falante nativo e a insegurança quanto ao seu desempenho linguístico demonstram uma relação permeada de incertezas e conflitos que está sempre em busca de algo mais, numa relação de “falta de” e de uma busca infundável de ‘ser melhor’. Este ‘ser melhor’, que tinha como base de comparação o modelo do falante nativo, está sendo questionado e pode ser reposicionado pela figura de um falante bilíngüe competente. Acreditamos que a identidade de um usuário linguístico competente pode emergir desse posicionamento e valorizar milhões de aprendizes ao redor do mundo como falantes bilíngües, modelos a serem seguidos e bom falantes desta língua. Kramsch (1998, p. 27) ressalta as características de um usuário competente:

[...] não a habilidade de falar e escrever de acordo com as regras da academia, mas a adaptabilidade em selecionar aquelas formas de correção e aquelas formas de adequação que são requeridas em um dado contexto social de uso. Esta é a forma de competência de um falante intercultural.⁷

No Brasil, pesquisas sobre o ILF ainda são incipientes. No entanto, algumas iniciativas têm demonstrado interesse pela questão.

A pesquisa de Calvo et al. (2009), por exemplo, analisa respostas a um questionário aplicado a 10 estudantes e profissionais brasileiros de diversas áreas acerca do seu posicionamento sobre o inglês como língua franca. Aponta que

em 2009 os mesmos de 2006. Após duas avaliações no ENADE, o INEP divulga o CPC (Conceito Preliminar de Curso), sendo 5 o conceito máximo.

⁷ [...] not the ability to speak and write according to the rules of academy, but the adaptability to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use. This form of competence of the ‘intercultural’ speaker (KRAMSCH, 1998, p. 27).

os sujeitos entrevistados apresentam uma visão do inglês como língua franca, pois: 1) não o associam única e exclusivamente aos países do círculo interno; 2) ressaltam a importância da valorização da cultura do próprio país e de outros países; 3) afirmam que usam a língua para a comunicação com pessoas de diversos lugares do mundo e não somente com nativos e 4) a metade deles não escolheu a preferência pelo falante nativo como professor.

Berto (2009a) ressalta que, de acordo com a pesquisa realizada por Friedrich (2000 apud BERTO, 2009a), já é reconhecido que o status do inglês na maior parte do Brasil é usado principalmente para propósitos profissionais e para viagens e que os estudantes brasileiros desejam falar inglês para se engajar em uma comunicação internacional e ter melhores oportunidades na vida. Para essa autora, o Brasil está, embora vagarosamente, caminhando em direção à definição do inglês a partir de aspectos lexicogramaticais e fonológicos distintos do inglês-padrão, atualmente referenciado pelas variedades americanas e britânicas.

A mesma autora, em Berto (2009b), ao analisar as atitudes de professores de língua em relação ao estatuto do inglês como língua franca global, relata que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa (54,1%) tinha conhecimento dos novos papéis exercidos pelo inglês como uma língua global utilizada internacionalmente; manifestaram interesse em aprender mais sobre o assunto, tendo seguido, ainda, na sua maioria, modelos baseados em variedades nativas dentro de suas salas de aula. Além disso, 33,3% dos participantes acreditavam firmemente no inglês como língua franca, vindo a sugerir que estudantes brasileiros de inglês não têm necessidade de imitar um falante nativo para serem considerados falantes competentes⁸ e que as universidades deveriam incluir este assunto em seu currículo do curso de Letras. Segundo a autora, apenas 12,5% dos professores envolvidos em sua pesquisa apoiaram fortemente os modelos baseados no falante nativo e desconsideraram o inglês como língua franca como um fator importante a ser tratado no ensino. Sendo assim, ela conclui que estes resultados possivelmente sugerem que o ensino no Brasil pode sofrer algumas mudanças com relação ao inglês como língua franca. Entretanto, salienta a autora, conforme apontado pelos próprios participantes da pesquisa, para estas mudanças

⁸ De acordo com esta pesquisa, ser um bom falante desta língua significa ser capaz de se comunicar fluentemente, ou seja, atingir os objetivos comunicativos, mas não necessariamente de acordo com a gramática e pronúncia do falante nativo.

acontecerem, é importante que os cursos de Letras sofram algumas modificações, incluindo as variedades não nativas como um dos tópicos do curso.

Se, por um lado, há uma predisposição para se ensinar o inglês desatrelado dos países do círculo interno, a tese de Siqueira (2008) revela dificuldades para essa implementação. Ele buscou investigar 1) como o professor brasileiro de inglês, atuando em diferentes realidades educacionais de Salvador, Bahia, se percebe no contexto de ILI⁹ e de que forma ele conduz sua prática e 2) discutir a necessidade de conceber o processo de ensino e aprendizagem do inglês a partir de uma perspectiva intercultural crítica, apontando uma pedagogia adequada à realidade local. O autor evidencia, com base nos 15 informantes de diferentes contextos de ensino pesquisados, que o professor de língua inglesa de Salvador está consciente sobre as novas demandas que lhe têm sido impostas pelo fato do inglês não representar somente a língua de alguns privilegiados países hegemônicos; que eles compreendem o cenário de ILI, posicionando-se a favor da revisão de muitos preceitos ideológicos e metodológicos que têm orientado o ensino de LE e que 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.

Siqueira (2008) conclui que a pedagogia mais adequada ao contexto de ensino de inglês na Bahia é aquela que reconheça e procure refletir na prática as complexidades inerentes à condição do inglês como uma língua de alcance global que serve de instrumento de comunicação principalmente entre falantes não-nativos, que assumam sua condição mestiça, de caráter local, e que esteja atenta aos objetivos de cada programa e à cultura dos alunos.

Propostas no sentido de proporcionar uma aprendizagem focada na interculturalidade não são novidade. Para averiguar de que modo futuros professores se posicionam frente a essas propostas, Mott-Fernandez e Fogaça (2009) investigaram dois programas de formação inicial no Norte do Paraná. Seu estudo teve como objetivo verificar 1) quais as crenças que os alunos de Letras têm sobre o ensino que é praticado na universidade em relação ao inglês como língua

⁹ Nesta pesquisa, o autor parece utilizar-se do termo Inglês como língua internacional referindo-se ao que chamamos de ILF.

internacional e 2) quais as crenças que os alunos de Letras têm sobre como deveria ser o ensino de inglês voltado para a internacionalidade. A análise revelou a necessidade tanto de se debater o papel hegemônico da língua inglesa no mundo desde o primeiro ano do curso quanto de buscar soluções locais para solucionar tensões enfrentadas pelos alunos e oferecer um ensino que os prepare para um mundo multicultural.

Ao serem questionados se o ensino de língua inglesa na universidade contempla o inglês como língua internacional, os alunos se dividem. Para aqueles que acham que sim, este ensino é internacional 1) porque não há ênfase em qualquer variante lingüística específica, tampouco em aspectos culturais dos países do círculo interno; 2) porque a ênfase é dada não apenas às variantes americana ou britânica, as quais ainda servem como parâmetro aos alunos quando o assunto é qual inglês deve ser ensinado na universidade, ou 3) o fato do inglês ensinado abordar as pronúncias americana e britânica torna o ensino voltado para a internacionalidade. Para aqueles que acham que o ensino na universidade não contempla a internacionalidade, as razões apontadas são contraditórias, o que demonstra diferentes opiniões sobre o conceito. Para alguns, por exemplo, deveria haver a preocupação com o ensino da cultura dos povos onde o inglês é falado como língua nativa, enquanto, para outros alunos, isso não deveria acontecer. Os alunos afirmam que o ensino de alguma variante da língua inglesa ou o ensino voltado para a internacionalidade depende muito do professor. Os autores concluem ressaltando a importância de fazer os alunos refletir, desde o primeiro ano, sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, sobre questões de ideologia e de identidade cultural, e que 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 da elaboração de um projeto pedagógico reflexivo que explore a interculturalidade.

A pesquisa de Passoni, D'Almas e Audi (2009) que objetivou apresentar - através de análises de postagens em um blog - como alunos-professores do terceiro ano do curso de Letras compreendem e se identificam com as diferentes perspectivas para o uso e ensino de língua inglesa no mundo e quais delas adotariam em sua prática, salientou que esta questão ainda demonstra-se recente e imatura nesse curso de formação de professores. Isso porque o primeiro contato com o tema foi proporcionado somente no terceiro ano do curso, quando os

alunos já iniciaram suas práticas pedagógicas (através do estágio supervisionado ou atuação em escolas privadas). A pesquisa também evidencia que os alunos-professores consideram o ensino de ILF mais adequado às escolas públicas; apresentam maior tolerância em relação às implicações lingüísticas deste estatuto no que se refere a aspectos de pronúncia, e parecem não ter uma atitude positiva em relação a outras mudanças lingüísticas. Vários alunos identificaram-se com a aglutinação de várias perspectivas ou com o ILF. Parece-nos, contudo, que não há uma compreensão clara em relação a elas, especialmente a do ILF: sua principal implicação – a descentralização do falante nativo – não parece ser levada em conta pelos alunos. De qualquer forma, segundo as autoras, parece imprescindível que as diferentes visões para o ensino de língua inglesa (EFL, ESL, EIL, ELF e WE)¹⁰ sejam ensinadas anteriormente à prática de estágio supervisionado para que alunos-professores possam compreender de maneira mais abrangente, as implicações de privilegiar esta ou aquela no ensino de língua inglesa.

Desse modo, compreender as atitudes¹¹ de professores e formadores em relação ao estatuto do inglês como ILF se torna relevante na medida em que estas atitudes podem influenciar inúmeras decisões e comportamentos (NOWLINS; KAHN; DHAR, 2002) com implicações diretas para a sala de aula e podem também auxiliar, futuramente, na compreensão de como novas identidades são forjadas por meio de atitudes. Da mesma maneira, o estudo dos programas da disciplina, permite verificar onde esta problematização está sendo planejada e quais os espaços possíveis para fazê-la.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo principal verificar se este estatuto é tratado em um curso específico de formação de professores de inglês, buscando respostas para duas perguntas:

¹⁰ English as a Foreign Language, English as a Second language, English as International Language, English as a lingua franca e World English.

¹¹ Utilizamos nesta pesquisa o conceito de atitude baseado nos estudos da Psicologia Social muito utilizado na área de marketing nas pesquisas de comportamento do consumidor. Segundo a psicologia social, atitude define-se pela tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objecto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor e é composta por três componentes ou dimensões principais: um cognitivo, um afetivo e um comportamental (ou conativo) (SCHIFFMAN; KANUK, 2000). O primeiro consiste na elaboração (pensamentos) e o conseqüente conhecimento adquirido através de uma combinação da experiência com as informações disponíveis (que seriam as crenças). O componente afetivo refere-se às emoções ou sentimentos em relação ao objeto/fato a partir da experiência afetiva da situação. E, por fim, o componente conativo está relacionado com a probabilidade ou tendência do indivíduo em comportar-se de uma maneira específica (agir). De acordo com Havice (1999), as atitudes influenciam a motivação para aprender e ajudam a delinear as ações humanas, incluindo a aceitação de mensagens educacionais.

- 1) Quais são as atitudes de futuros professores de Língua inglesa e professores formadores diante de questões problematizadas pelo estatuto do inglês como língua franca?
- 2) Os programas das disciplinas do curso de Letras-inglês analisados abordam a perspectiva de inglês como língua franca?

Os dados foram coletados por meio de um questionário com situações-problema aplicado a alunos do quarto ano de um curso de Letras de uma universidade de Londrina, Paraná, por meio de um questionário/entrevista com professores formadores do referido curso e pela análise dos programas das disciplinas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discutimos como a globalização tem afetado a sociedade atual e a relação intrínseca entre esta e a língua inglesa; em seguida, discutimos o estatuto do inglês como língua franca. Refletimos sobre as implicações políticas, lingüísticas e educacionais de se aceitar dessa premissa, apresentando as diferentes atitudes referentes a este estatuto. Por fim, apresentamos a opinião de pesquisadores sobre as implicações em se considerar esta perspectiva para a formação de professores.

No capítulo 2 descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada, explicitando sua natureza e descrevendo o campo de estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos da análise de dados.

Nos capítulos 3, 4 e 5 apresentamos a análise e interpretação dos dados. Primeiramente, discutimos dados de 29 futuros-professores (alunos da 4ª série de um curso de Letras) e as atitudes de 6 professores-formadores. Em seguida, analisamos os programas das disciplinas do mesmo curso.

Na última parte, fazemos as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 1

ENSINANDO INGLÊS NA PERSPECTIVA DE LÍNGUA FRANCA

Neste capítulo, discutimos, primeiramente, o papel da globalização e da língua inglesa no cenário atual e as implicações dessa relação. Em seguida, posicionamos o inglês como língua franca em relação às outras visões da sua expansão, discutindo as implicações lingüísticas, políticas, educacionais e sociais de conceber o inglês com este estatuto. Por fim, refletimos sobre as implicações para professores não-nativos e, conseqüentemente, para a formação inicial de professores.

1.1 GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA INGLESA

A globalização e língua inglesa têm sido apontadas como tendo uma relação estreita que traz profundas mudanças para o cenário lingüístico, até então conhecido, devido à forte ligação estabelecida entre desenvolvimento econômico interconectado a uma língua de uso abrangente no mundo.

Para Graddol (2006), o inglês se encontra no centro dos paradoxos trazidos pela globalização e que ambos se reforçam mutuamente. Por facilitar o fluxo de capitais, de mercadorias e serviços, o inglês tem exercido o papel de língua franca global. Está presente nos mais variados domínios da sociedade atual, pois favorece a integração das economias globais e facilita os encontros transnacionais. É a língua em que a maioria das pesquisas são publicadas e por estar bastante disseminada, permite que indivíduos em diferentes partes do mundo se comuniquem e expressem suas identidades e visões de mundo.

Para Yano (2009), a globalização tem afetado a relação das pessoas com a língua inglesa que agora a usam como língua de comunicação e não se sentem vitimizadas ou sucumbindo a ela, pois conforme as interações das pessoas se tornam mais intensas, mais densa e mais frequente é necessário que as pessoas adquiram conhecimento e competência em uma língua comum (YANO, 2009, p. 246).

Assim como Yano (2009), Dewey (2007) também defende que reconhecer o fenômeno da globalização implica inevitavelmente em considerar a situação lingüística global, visto que a interconectividade em âmbito mundial tem posicionado o inglês como uma língua franca global. Para este autor, o inglês não é como nenhuma outra língua no seu atual papel internacional e como nenhuma outra língua em nenhum momento da história devido à infinidade de domínios onde é encontrada, pela diversidade de propósitos a que ela serve, pela extensão de sua difusão geográfica e pela diversidade cultural dos seus falantes.

De acordo com Dewey (2007), há três principais maneiras de se conceituar a globalização e suas visões quanto à expansão do inglês: pela perspectiva dos hiperglobalistas, dos céticos e dos transformalistas. Para os primeiros, a globalização é o construto que dirige a nova ordem política, social e econômica, que fez com que nações estados perdessem seu poder e sucumbissem a uma economia de mercado global, levando a uma grande homogeneização. A visão do inglês está atrelada a discussões de imperialismo lingüístico e a noções de hegemonia do inglês (PHILLIPSON, 1992).

Por sua vez, os céticos mantêm que o nível atual de interdependência tem precedência em períodos anteriores de internacionalização. O argumento deles é que os governos nacionais retêm o poder comercial e político e que qualquer interdependência ocorre apenas em nível superficial. A visão da expansão do inglês conectado a essa perspectiva seria a corrente principal do ensino de inglês como língua estrangeira, que este continua a ser ensinado de acordo com as normas dos falantes nativos e nenhuma necessidade de mudança significativa é percebida (MOLLIN, 2006; PRODRUMOU, 2007 apud PAKIR, 2009).

Já os transformacionalistas definem a época atual como um período de mudança política, social e econômica rápida e significativa e na qual a globalização é tida como a força responsável que guia as transformações sócio-políticas fundamentais (GIDDENS, 2002). Para estes, a globalização afeta quase todos os sentidos da nossa vida e traz alterações socioculturais significativas e pode trazer conseqüências positivas. Desta forma o medo da homogeneidade e uniformidade cultural seria infundado, visto que a globalização também reforça a autonomia local e aumenta o regionalismo. Nesta visão, portanto, estão situados os pesquisadores que percebem a necessidade de uma reformulação considerável dos pressupostos do ensino de língua inglesa levando em consideração os movimentos

que a ordem sociopolítica mundial têm produzido. No que se refere ao inglês, seriam as perspectivas dos chamados “World Englishes” e o ensino de inglês como língua franca (JENKINS, 2000, 2007; KNAPP; MEIERKORD, 2002; MAURANEN, 2003, 2006; SEIDLHOFER, 2004 apud PAKIR 2009).

Dewey (2007) defende esta última perspectiva não somente porque ela fornece suporte para a pesquisa do ILF, mas porque ela é essencial para qualquer tentativa de teorização deste tipo de comunicação ao nos permitir distanciamento de noções convencionais de língua e variedade. Para este autor, situar o ILF em uma perspectiva mais interconectada que o relacione com as posições teóricas sobre a globalização, levando em conta o contexto maior onde os debates da expansão do inglês ocorrem, permite compreender melhor os argumentos a seu favor.

Portanto, concordamos com Dewey (2007) e acreditamos que há a necessidade de atrelar o ensino da língua inglesa aos novos sentidos trazidos pela globalização potencialmente mais adequados para o empoderamento dos aprendizes.

Contudo, antes de discutir as conseqüências que podem advir com a aceitação da premissa do inglês com este estatuto, apresentaremos algumas perspectivas sobre sua expansão no mundo.

1.2 EXPANSÃO DO INGLÊS E CONSEQUÊNCIAS PARA SEU APRENDIZADO

Segundo Pakir (2009) pode-se considerar a expansão do inglês sob três perspectivas: a do inglês como língua internacional, do World English e do Inglês como língua franca.

A expansão do inglês pela visão do inglês como língua internacional¹² demonstra claramente o ponto de vista dos países do círculo interno¹³. De acordo com essa autora, há 3 maneiras de se encarar essa expansão

¹² Aqui, a autora utilize o termo língua internacional referindo-se a expansão geográfica do inglês e não como sinônimo de língua franca.

¹³ Possível modelo explicativo de expansão do inglês desenvolvido por Kachru (1992 apud JENKINS, 2003) que divide o mundo em 3 círculos: o círculo interno, o círculo externo e o círculo em expansão. O inglês falado pelos países do círculo interno (no qual é língua materna), é provedor das normas, enquanto que o inglês

(colonial-celebratória, modernização e laissez-faire) sugerindo que o mundo deseja e demanda o inglês internacional como a forma mais efetiva de comunicação. Esta abordagem busca a norma padrão e tem como foco a proficiência lingüística e a deficiência do aprendiz (como ensinar redução de sotaque, por exemplo). Seu objetivo é ensinar variedades já estabelecidas do inglês, como, por exemplo, americano ou britânico. Esta perspectiva preconiza o ensino de inglês como língua estrangeira e sua pesquisa e prática são baseadas em currículo, metodologia, materiais e avaliações baseados no BANA¹⁴.

Visão da expansão do inglês	Implicações para a cultura e desenvolvimento	Implicações pedagógicas
Colonial-celebratória (ICE)	Inglês: língua preciosa herdada	Ensinar inglês aos que apreciam a língua
Modernização	Inglês: ferramenta crucial para a modernização	Ensinar inglês para modernizar o mundo
Laissez-faire liberalismo	Inglês:ferramenta funcional para propósitos pragmáticos	Ensinar inglês para dar às pessoas o que elas querem

Quadro 1 – Visão da expansão pela perspectiva do Inglês internacional conforme Pakir (2009).

A segunda perspectiva da expansão do inglês é a do World English, caracterizada por duas correntes principais: o hibridismo lingüístico e a perspectiva pós-colonial. Pela visão do hibridismo lingüístico, as implicações para a cultura e desenvolvimento se baseiam no fato de que línguas e culturas mudam e se adaptam, tendo como implicações pedagógicas os chamados “World Englishes” (WE)¹⁵. Na perspectiva pós-colonial, as implicações são político-culturais de mudança de língua e o reconhecimento da diferença, tendo como implicações pedagógicas a educação crítica da linguagem e as mudanças lingüísticas da apropriação local.

Rajagopalan (2010a; 2010b) salienta que a característica que estamos observando hoje nos países do círculo externo, ou seja, o hibridismo,

falado no círculo externo (no qual é segunda língua), desenvolve normas e o inglês falado no círculo em expansão (no qual é língua estrangeira) é dependente das normas. (GIMENEZ, 2009).

¹⁴ British-Australia-North American (inglês britânico, australiano e norte Americano).

¹⁵ Aqui, a autora utiliza o termo ‘World Englishes’, referindo-se particularmente associada com Braj. B. Kachru e outros pesquisadores que trabalham com o ‘paradigma do World Englishes’ – diferentes ingleses no mundo (BOLTON, 2004, p. 367 apud PAKIR, 2009).

sempre esteve presente nos países do círculo interno e que a diferença entre eles é que estas transformações estão acontecendo de uma maneira mais acelerada e visível nos países do círculo externo.

Esta é a visão privilegiada pelos países do círculo externo e seus pesquisadores: o novo papel do inglês como reconfigurador de múltiplas culturas e identidades: cada variedade de inglês carrega um *status* emergente de língua glocal.¹⁶ Isso quer dizer que as comunidades do círculo externo utilizam diferentes variedades do inglês por si próprias que expressam suas identidades socioculturais, independentes da legitimidade das normas dos falantes nativos. (SEIDLHOFER, 2009, p. 190). O foco é a realidade sociolingüística e o objetivo é promover a pluricentralidade do inglês e a criatividade bilíngue dos países do círculo externo. Sua pesquisa foca principalmente a descrição e codificação de novos ingleses e no seu reconhecimento como um paradigma emergente, através de um processo de legitimação.

Visão da expansão do inglês	Implicações para a cultura e desenvolvimento	Implicações pedagógicas
Hibridismo lingüístico	Mudança e adaptação de línguas e culturas	WE, padrões múltiplos, pressupõe mudança
Perspectiva pós-colonial	Políticas culturais de mudança lingüística, de reconhecimento da diferença.	Educação crítica da linguagem para embates de apropriação

Quadro 2 – Visão da expansão do inglês pela perspectiva do WE, segundo Pakir (2009).

A terceira perspectiva da visão do inglês é a visão do ILF, que reflete os dias modernos de conectividade no círculo em expansão. O inglês é visto como uma língua de comunicação entre falantes de diferentes línguas, sem seguir modelos de língua e cultura dos países do círculo interno.

¹⁶ A autora utiliza o termo *glocal* - que sugere uma mistura de global e local – referindo-se ao uso do inglês por comunidades onde o inglês não é a língua materna e que usam a língua inglesa com características lingüísticas e culturais da língua de contato.

Visão da expansão do inglês	Implicações para a cultura e desenvolvimento	Implicações pedagógicas
Atualidade da conectividade no círculo em expansão	Inglês como uma língua de comunicação no Círculo em Expansão: sem modelos de língua e cultura do círculo interno	Línguas e culturas no círculo em expansão se desenvolvem por si próprias: ingleses pluricêntricos podem ser ensinados tendo como base o núcleo do ILF.

Quadro 3 – Visão da expansão do inglês pela perspectiva do ILF conforme Pakir (2009).

Segundo Pakir (2009), as implicações pedagógicas desta visão são que língua e cultura no círculo em expansão se desenvolvem por conta própria: ingleses pluricêntricos podem ser ensinados, ou seja, diferentes variedades do inglês podem ser ensinadas (até mesmo variedades do círculo externo e do círculo em expansão, como por exemplo, o inglês indiano, finlandês, chinês, etc...) desde que levem em consideração ‘uma língua franca nuclear’, ou seja, que procure garantir a inteligibilidade a nível mundial enfatizando aspectos que poderiam prejudicá-la (JENKINS, 2000). Relevante ressaltar, entretanto, que nem todos os estudiosos do ILF concordam na questão da necessidade de se manter uma ‘língua franca nuclear’, o que discutiremos mais adiante.

As similaridades entre as perspectivas do WE e do ILF é que ambos têm feito perguntas difíceis, perguntas ‘não ortodoxas’ e colocado grandes desafios conceituais para o ensino de inglês (SEIDLHOFER, 2009, p. 237): estas perspectivas enfatizam a pluricentricidade do inglês, buscam o reconhecimento das variedades, aceitam as mudanças lingüísticas, se adaptam a novos ambientes e enfatizam as estratégias discursivas de falantes de inglês bilíngües (PAKIR, 2009). Contudo, apresentam focos diferentes: o foco do WE é na realidade sociolingüística e na variedade da língua inglesa especialmente nos países do círculo externo. O foco do ILF é encontrar características comuns nas interações entre falantes de diferentes línguas maternas ao se usar o inglês como meio de comunicação. Para Rajagopalan (2010b, p. 275), “é dos países do círculo externo que os países que pertencem ao círculo em expansão podem ter uma lição ou duas a aprender”. Para o autor, estas lições seriam reconhecer que a língua inglesa perde seu caráter de ‘estrangeira’, adquirir novas formas e atinge o estágio na nativização, como já

aconteceu com os países pertencentes ao círculo externo. A única diferença, segundo Rajagopalan (2010b), entre os dois círculos é o tempo em que os países foram expostos a língua inglesa, e que, portanto, os países do círculo em expansão estão passando pelas mesmas fases que os do círculo externo já passaram. Este mesmo autor acredita que a situação é fluida, volátil e que esta destinada a continuar pelos anos que estão por vir.

Seidlhofer e Berns (2009) ressaltam que já é amplamente reconhecido que as variedades nas comunidades do círculo externo (WE) constituem diferentes ingleses por si mesmos, expressando identidades socioculturais independentes e cuja legitimidade não deve lealdade aos falantes nativos. O mesmo tipo de reconhecimento, entretanto, ainda não foi estendido às variedades lingüísticas do círculo em expansão, ou seja, ao crescimento do uso do inglês como uma língua franca. Aqui, a diferença ainda é vista geralmente como deficiência, e não importa quão efetivamente usuários se apropriam da língua para seus propósitos comunicativos; a não conformidade às normas do círculo interno é vista como falha no aprendizado.

A este respeito, Rajagopalan (2010b, p. 274), acredita que, para os países do círculo em expansão, como é o caso do Brasil:

É apenas uma questão de tempo para as pessoas decidirem “maltratar, fazer mau uso e moldar a língua para fazer seu próprio idioma”. Uma coisa é certa: muitos dos países que hoje pertencem ao círculo em expansão estão passando por um processo comparável àquele que fez do círculo externo o que eles são. Na verdade, as diferenças entre os dois tipos de países podem ter a ver somente ou principalmente com o número de anos que eles têm estado em contato com a língua.¹⁷

Pennycook (1994), por sua vez, argumenta que, de modo geral, a disseminação do inglês tem sido considerada como natural, neutra e benéfica. Para muitos, salienta o autor, ela é considerada natural, pois, embora haja alguma referência crítica à imposição colonial do inglês, sua expansão é vista como resultado de forças globais inevitáveis; é vista como neutra, pois, se assume que

¹⁷ It is just a matter of time before people decide to “maul it, misuse it and mangle it out of shape but make it their own *idioma*”. One thing is for sure: many of the countries that today belong to the expanding circle are going through a process that is comparable to the one that made the outer circle countries what they are. In fact, the difference between the two types of countries may have to do only or primarily with the number of years they have been in contact with the language.

uma vez que o inglês se distanciou do seu contexto cultural original (particularmente da Inglaterra e Estados Unidos), ele é agora concebido como um meio neutro e transparente de comunicação. É considerado benéfico, pois uma visão otimista de comunicação internacional assume que isso ocorre em termos cooperativos e equitativos. No entanto, para Pennycook (1994) considerar a disseminação da língua inglesa como natural significa ignorar a história da sua disseminação, forças globais maiores, objetivos e interesses de instituições e governos que promoveram esse estatuto. Ainda de acordo com o mencionado autor, considerar essa expansão como neutra, é tomar uma visão bastante particular de língua e também assumir que o estatuto internacional do inglês seja superior às preocupações locais, culturais, políticas ou econômicas. Por fim, o autor salienta que considerar essa disseminação benéfica é assumir uma posição otimista inocente sobre relações globais e ignorar as relações entre o inglês e a distribuição desigual e fluxos de riquezas, recursos, cultura e conhecimento (PENNYCOOK, 1994, p. 23-24).

Além das considerações acima, Pennycook (1994) ainda evidencia que outros autores também já apontaram efeitos culturais e políticos maiores quanto à disseminação do inglês. Como exemplo, ele cita: sua difusão ameaça outras línguas; ele se tornou a língua de poder e prestígio de muitos países; o seu uso, em domínios específicos, especialmente no profissional, pode exacerbar diferentes relações de poder; está profundamente envolvido com aspectos de relações globais, tais como o aumento do capitalismo e predominância da mídia norte-americana. Contudo, acreditamos que o autor parece não levar em conta que muitas pessoas desejam aprender essa língua pela promessa dos benefícios socioeconômicos que ela enseja.

Mckay (2002) também salienta que entre os efeitos negativos da expansão do inglês estão a ameaça às outras línguas, sua influência na identidade cultural e sua associação com a elite econômica. Crystal (1997, p. 13) também resume muito bem os principais argumentos contra o uso do inglês como língua internacional:

Talvez uma língua mundial irá cultivar uma classe lingüística de elite mono-lingual, mais complacente e indiferentes em suas atitudes em direção a outras línguas. Talvez aqueles que tenham tal língua a sua disposição – e especialmente aqueles que a tem como língua materna – serão capazes de pensar e trabalhar mais rapidamente, e a manipulá-la para sua própria vantagem ao custo daqueles que não

a tem, mantendo assim sob uma forma lingüística o fosso entre ricos e pobres. Talvez a presença de uma língua mundial deixará as pessoas mais preguiçosas em relação a aprender outras línguas ou reduzir as suas oportunidades de fazê-lo. Talvez, uma língua mundial irá acelerar o desaparecimento de línguas minoritárias – ou a ameaça maior – fará as outras línguas desnecessárias.¹⁸

No entanto, mantemos a mesma a atitude positiva de Crystal (1997) em relação a tais perigos. Como esse autor, reconhecemos sua realidade, mas a contrapomos argumentando que se for dada a devida atenção ao aprendizado lingüístico, o problema da desvantagem diminui. Crystal (1997) argumenta que se a língua global for ensinada desde cedo e se for mantida continuamente e com bons recursos, o tipo de competência que emerge é a de um bilingüismo real e poderoso, pois se o aprendizado lingüístico for levado a sério, o argumento elitista desaparece. Assim como Crystal (1997) acreditamos na necessidade de se repensar as políticas lingüísticas existentes e construir novas políticas que garantam a apropriação pela maioria da população de uma língua franca global.

Quanto ao desaparecimento de línguas minoritárias, o autor acredita que o estatuto do inglês como língua global tem pouco a ver com isso, pois ele estimula uma forte defesa das línguas locais devido às questões identitárias. O autor salienta que o argumento da necessidade de uma identidade cultural e nacional não deve ser visto em oposição ao argumento da necessidade da inteligibilidade mútua. Ele defende ser perfeitamente possível desenvolver uma situação em que eles co-existam, sejam complementares e respondam a diferentes necessidades: a língua global favorecendo o acesso à comunidade mundial e a língua regional, fornecendo acesso à comunidade local.

Rajagopalan (2005) também salienta que aceitar a realidade da língua inglesa no mundo de hoje não implica aceitar pacificamente todas as suas conseqüências, pois é possível pensar em formas eficazes de enfrentar o desafio e desenvolver estratégias de resistência, como por exemplo, não rejeitar os nossos próprios valores, utilizar a língua para fins específicos e conscientizar-se da ideologia

¹⁸ Perhaps a global language will cultivate an elite monolingual linguistic class, more complacent and dismissive in their attitudes towards other languages. Perhaps those who have such language at their disposal – and specially those who have it as a mother tongue – will be more able to think and work quickly in it, and to manipulate it to their own advantage at the expense of those who do not have it, thus maintaining in a linguistic guise the chasm between rich and poor. Perhaps the presence of a global language will make people lazy about learning other languages, or reduce their opportunities to do so. Perhaps a global language will hasten the disappearance of minority languages, or – the ultimate threat- make all other languages unnecessary.

que se esconde por trás dessa expansão. O autor defende o uso do World English como a forma de enfrentamento mais eficaz e salienta a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia.

Como vimos, há diferentes estudiosos que concebem o inglês como língua franca de forma positiva e favorável; no entanto, há outros que apresentam ressalvas quanto a esse estatuto. Longe de ignorar os efeitos nocivos desta perspectiva como apontado pelos opositores desta idéia, acreditamos na necessidade de se discutir as implicações pedagógicas desse status da língua, por considerarmos que os sentidos do inglês no mundo têm se alterado, e por conseqüência, também os sentidos para seu aprendizado. Concordamos com Canagarajah (2006) que o ILF pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais e que talvez nós precisamos aceitar que as características e os efeitos de praticas lingüísticas não podem ser descritos de maneira universal e absoluta.

Esse mesmo autor salienta que o ILF já foi considerado como tendo cultura-neutra, como sendo representativo de interesses dominantes e também como sendo sensíveis as necessidades locais; para ele, portanto, o inglês pode mesmo ter todas essas visões e efeitos em diferentes contextos e diferentes tempos.

Por isso, concordamos com o autor que nós precisamos considerá-lo em seus contextos sócio-historicos específicos. Daí a necessidade de se discutir os efeitos de se considerar o inglês com essa caracterização, queremos dizer, com o estatuto de língua franca, no contexto brasileiro. É preciso discutir os objetivos, as razões para esse aprendizado e o que a sociedade espera e deseja fazer com esta língua.

Reforçamos também que, parte do temor de que o ILF fecha as possibilidades para o aprendizado de outras línguas é efeito de algumas interpretações do ILF que o concebem como uma variedade independente com o mesmo status das variedades nacionais, mas comum a todas as nações. Canagarajah (2006) salienta esta confusão quando relembra que, na verdade, os pesquisadores de ILF explicam que eles estão mais interessados e focados na negociação de estratégias de falantes multilíngües e que eles não estão construindo outra variedade 'livre de cultura' (JENKINS, 2006b).

Acreditamos portanto, na necessidade de se discutir as implicações deste fenômeno no contexto brasileiro. Iniciemos, pois, com as implicações políticas resultantes dessa expansão do inglês.

1.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

Mckay (2002) enfatiza que a questão social da expansão do inglês é que pode gerar desigualdades sociais na falta de acesso a ela. Para a autora, a língua inglesa está associada à elite econômica. Nas palavras de McKay (2002, p. 4):

Há uma crescente divisão entre aqueles que sabem Inglês e tem acesso aos muitos recursos econômicos e aqueles que não o tem. Realmente, para mim, uma das maiores preocupações que deve ser levantada é a crescente relação entre a proficiência no inglês e os recursos.¹⁹

Com a mesma preocupação, Pennycook (1994) salienta que o inglês realmente funciona como acirrador das posições de prestígio na sociedade e que esta língua se tornou um dos meios de inclusão ou exclusão mais poderosos no meio educacional, profissional e nas posições sociais. Este mesmo autor salienta que dentre os principais efeitos culturais e políticos da expansão do inglês, está o fato desta ter se tornado a língua de poder e de prestígio em muitos países e assim agir como mantenedor crucial das desigualdades sociais e econômicas. Além disso, o inglês pode exacerbar diferentes relações de poder e fazer com que este domínio seja inacessível para muitas pessoas.

Da mesma maneira, Lin e Martin (2005, p. 7) também ressaltam como o acesso ao inglês possibilita a mobilidade e ascensão social:

[...] Enquanto a elite multi-lingual cosmopolita domina o inglês global e os conhecimentos tecnológicos (normalmente mediados através do inglês global) e pode encontrar empregos em qualquer lugar ao redor do mundo (ganhando mobilidade transnacional), aqueles falantes

¹⁹ there is a growing split between those who know English and have access to greater economic resources and those who do not. Indeed to me one of the major concerns that must be raised is the growing relationship between English proficiency and economic resources.

monolíngües locais que nunca alcançaram as novas habilidades e novas línguas (normalmente devido à falta de capital e hábito) [...] estão ainda mais travados na sua imobilidade, tanto geográfica quanto sócio-econômica.²⁰

Como demonstrado, o status do inglês vêm criando novos padrões de riqueza e de exclusão, acirrando as relações de poder e prestígio na sociedade e por isso não pode ser encarado de maneira natural. Clama, portanto, por reflexões profundas que possam colaborar para políticas lingüísticas públicas que contenham a desigualdade e que dêem conta de garantir para grande parte da população o acesso a esta língua. Gimenez (2006) ressalta que há uma clara necessidade da intervenção do governo para garantir o acesso igualitário a todos. A autora argumenta que, se há uma nova ordem lingüística mundial e o inglês está criando padrões globais de riqueza e exclusão, há a necessidade de uma redefinição de seus objetivos tanto pedagógicos quanto políticos.

Da mesma forma Lin e Martin (2005, p. 3) acreditam que:

Como fazer o capital lingüístico do Inglês acessível além da população escolar e como expandir esse capital de maneira mais eficiente e igualitária entre os diferentes setores sociais da sociedade se tornam questões críticas importantes na pesquisa crítica de política, currículo e pedagogia, e freqüentemente ocupam lugares prioritários nas agendas de desenvolvimento nacional.²¹

Esse posicionamento político também é ressaltado por Crystal (1997), Gimenez (2006) e Rajagopalan (2003) ao concordarem que é possível assumir uma posição mais eficaz em relação a esta expansão. Estes autores defendem que, embora o inglês possa, sim, apresentar conseqüências opressivas, ele também pode ser libertador, se apropriado por seus falantes e transformado em uma ferramenta de poder, pois o objetivo do ensino de uma língua estrangeira é o

²⁰ [...] While the cosmopolitan multilingual elite well-versed in global English and new knowledge technologies (often mediated through global English) can find jobs anywhere across the globe (i.e. gaining transnational mobility), those monolingual locals who never catch on the new skills and new languages (often due to lack of class-based capital and habitus;) [...] are even more locked up in non-mobility both geographically and socioeconomically.

²¹ How to make English linguistic capital accessible to more of the school population and how to spread English capital more efficiently and evenly across different social sectors in the society become important issues in critical (if not always government) research in policy, curriculum and pedagogy, and very often occupy priority places in national development agendas.

fortalecimento dos alunos. E é por esta razão que pesquisadores salientam que os governos devem estabelecer políticas claras em relação ao ensino de inglês na escola de modo que o acesso a esta língua possa ser garantido a todos. Pela mesma perspectiva, Crystal (1997, p. 23) salienta:

Os governos que desejam influenciar o futuro lingüístico do mundo, deveriam, portanto, ponderar cuidadosamente, ao tomarem decisões políticas e alocarem recursos para o planejamento lingüístico. Agora, mais do que em qualquer época da história lingüística, eles precisam adotar visões de longo prazo e planejar. Se eles perderem o barco lingüístico, pode não haver outro.²²

O mesmo autor, sugere, ainda, que a promoção de uma política bilíngue ou multilíngue habilitaria a maioria da população a “ter uma fatia do bolo”. Entretanto, tais políticas requerem grandes recursos, tempo e dinheiro e um clima de cooperação que, por razões históricas, não existe. Crystal (1997, p. 22) ainda reforça que decisões fundamentais sobre prioridade precisam ser tomadas porque estamos nos aproximando de um momento crítico na história lingüística da humanidade, ao afirmar:

Ainda nenhum governo descobriu ser possível planejar confiantemente, em tais circunstâncias. Línguas identitárias precisam ser mantidas. Acesso a língua mundial – largamente visto como uma língua de oportunidade – precisa ser garantida.²³

Assim, a maneira para se lidar com este estatuto da língua inglesa de modo a evitar o acirramento das relações desiguais no plano sócio-econômico seria garantir o acesso a maioria da população por meio de um planejamento lingüístico que resultasse em políticas para o ensino de língua inglesa que levasse em conta seu estatuto de língua franca.

O consenso entre pesquisadores é que a construção de políticas lingüísticas mais igualitárias deve ser prioridade no desenvolvimento nacional, se o

²² Government who wish to play their part in influencing the world's linguistic future should therefore ponder carefully, as they make political decisions and allocate resources for language planning. Now, more than at any time in linguistic history, they need to adopt long-term views, and to plan ahead. If they miss the linguistic boat, there may be no other.

²³ No government has yet found it possible to plan confidently, in such circumstances. Languages of identity need to be maintained. Access to the emerging global language – widely perceived as a language of opportunity – needs to be guaranteed.

intuito for beneficiar a maioria da população, possibilitando sua inserção em escala mundial.

No Brasil, não temos política linguística de valorização deste estatuto. Evidência disso pode ser percebida no fato da maioria das línguas estrangeiras receberem o mesmo tratamento no cenário nacional. Apenas a língua espanhola possui orientação curricular específica. No texto dos PCNs²⁴ – ensino fundamental (BRASIL, 1998) percebemos que a língua inglesa continua a ser tratada nas orientações curriculares, como uma língua estrangeira.

No entanto, Rajagopalan (2003) sugere que esta questão deve ser abordada com muita prudência e cautela. Para o autor, um problema de natureza eminentemente política como o da expansão desenfreada da língua inglesa nos dias de hoje pede uma abordagem igualmente política. Segundo este autor, é preciso adotar estratégias de contenção de danos e pensar em formas de enfrentamento que sejam realistas e exequíveis e ainda capazes de assegurar uma fatia do bolo sem que isso implique perda do patrimônio lingüístico e cultural dos povos com menos poder (RAJAGOPALAN, 2003, p. 155). Além disso, é necessário que este debate envolva pessoas de vários setores da sociedade. Em suas palavras,

é preciso haver uma ampla discussão, incorporando todas as vozes da sociedade. Um país como o Brasil, pronto para ocupar seu merecido lugar de destaque no mundo emergente, não pode se dar ao luxo de tomar decisões precipitadas, sobretudo quando se trata de assuntos com repercussões duradouras.

Rajagopalan (2010a, p. 6) reforça a importância de discutir essa questão lingüística já que o inglês se tornou uma necessidade no mundo globalizado:

[...] é importante que legisladores e envolvidos no planejamento lingüístico do mundo, especialmente no círculo em expansão, deixe claro, de uma vez por todas, porque o interesse das pessoas em aprender inglês e, mais importante, que tipo de atitude essas pessoas tem que desenvolver frente ao Inglês.²⁵

²⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁵ [...] it is important that language policy makers and language planners across the world, and specially in the expanding circle, make it clear, once and for all why it is the interest of these people to learn English and, more importantly, what sort of attitude people ought to develop vis-à-vis English.

Ainda segundo esse autor, talvez os países do círculo em expansão, como é o caso do Brasil, devessem olhar para as experiências daqueles do círculo externo como modelos para criar suas próprias políticas lingüísticas.

Graddol (2006) também reforça que qualquer reforma lingüística requer compromisso e consistência, além de uma abordagem que seja altamente flexível e responda a um mundo de mudanças rápidas. Este autor sugere que qualquer pessoa envolvida no planejamento estratégico para o inglês terá de considerar três aspectos: 1) descartar a ideia de que a promoção do inglês no mundo é um projeto neo-imperialista e aceitar que chegou a hora de compreender as novas dinâmicas de poder que o inglês global traz; 2) reconhecer que tradicionalmente, os falantes nativos de inglês têm sido reconhecidos por fornecer o padrão e os melhores professores de inglês, mas que esta premissa já não é mais verdadeira; e 3) favorecer o crescimento multilíngüe, ou seja, incentivar o aprendizado de várias línguas.

Wodak (2004) também admite a importância desse aprendizado quando afirma que todos deveriam saber pelo menos duas línguas estrangeiras: uma delas poderia ser o inglês e a outra deveria ser a língua de países 'vizinhos'. Para ela,

-a aprendizagem de outras línguas deveria iniciar-se na infância. O desenvolvimento de interculturais discursivas já deveria ser praticado em escolas com crianças de outras culturas/países.

-Multilinguismo/diversidade deveriam ser noções e práticas incentivadas em muitos domínios relevantes, tais como na mídia, na educação, na burocracia, nas ciências etc... a tradução deveria fazer parte da vida diária.

Como demonstrado, fatores como multilinguismo, interculturalidade, descentramento do nativo, reconhecimento da relação entre inglês e economia e atuação política são vistos como características essenciais para um planejamento lingüístico e educacional que leve em consideração o contexto sócio-histórico da sociedade atual. Nesse quadro se torna necessário também discutir as implicações para os padrões lingüísticos.

1.4 IMPLICAÇÕES PARA OS PADRÕES LINGUÍSTICOS

O inglês como língua franca global tem sido encarado – até mesmo por profissionais da linguagem – como um desvio das normas do inglês como língua nativa e descrito em termos de erro e fossilização (SEIDLHOFER, 2009).

Esta perspectiva traz questões de propriedade da língua: países do círculo em expansão eram primordialmente dependentes de normas e passam a obter *status* de desenvolvedores de normas.

Assim, a dificuldade parece residir no fato de aceitar que a língua não é língua nativa de ninguém. Especificamente para a maioria dos falantes nativos o inglês, como língua franca é assim considerado por sua distribuição no mundo e não pelas mudanças que tem sofrido para satisfazer as necessidades internacionais (SEIDLHOFER, 2009, p. 237).

As pesquisas sobre ILF têm mostrado que os falantes não-nativos em interação com outros falantes não nativos utilizam estratégias de comunicação²⁶ e processos de acomodação²⁷ que são singulares a este contexto, como forma de possibilitar a comunicação. Isto sugere que devemos reexaminar os preceitos-chave que têm guiado nossas práticas de pesquisa e ensino de maneira que haja o privilegio dessas estratégias necessárias na comunicação transcultural.

Seidlhofer (2009), referindo-se ao corpus do projeto VOICE²⁸ ressalta que questões quanto à propriedade da língua estão ganhando terreno, conforme os falantes de ILF se expandem a mais regiões e domínios. Para a autora, “as interações profissionais e pessoais via ILF revelam como eles usam a língua de

²⁶ A pesquisa de Meierkord (2004 apud PICKERING 2006) demonstra que há um alto nível de colaboração no comportamento dos participantes em interações de ILF, como por exemplo, pausas para permitir a transição entre os tópicos da conversa, a escolha de tópicos ‘seguros’ e uso de estratégias de polidez. Outras estratégias de comunicação seriam o emprego da repetição (LICHTKOPPLER, 2007 apud PICKERING, 2006) e do silêncio (BOHRINGER, 2007 apud PICKERING, 2006).

²⁷ Acomodação são ajustes na fala de modo a expressar valores, atitudes ou intenções em relação a outros (BARBOSA, 2002). Um exemplo seria a interdependência entre norma e função, o emprego das estratégias comunicativas e comportamento comunicativo de apoio mútuo (sinalização/*code-switching*). Seidlhofer (2008, p. 33) cita exemplos de processos de acomodação ressaltando que isso “implica na consciência da dependência da cultura específica do pensamento e comportamento; conhecimento de parâmetros gerais como religião ou o papel dos sexos de acordo com tais culturas que podem ser distinguidos; sensibilidade interpessoal – a habilidade de entender a pessoa nos seus próprios termos; flexibilidade cognitiva – abertura a novas idéias e crenças; flexibilidade de comportamento – a habilidade de trocar seus padrões comportamentais (GNUTZMANN, 2000, p. 358 apud SEIDLHOFER, 2004).

²⁸ Vienna-Oxford International Corpus of English, é um projeto que busca descrever usos mais contemporâneos do inglês ao fornecer um corpus de interações faladas acessíveis a pesquisadores. 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 (<http://www.univie.ac.at/voice>).

maneira criativa e subversiva ao invés de imitar falantes nativos de inglês” (SEIDLHOFER, 2009, p. 239). Este projeto, organizado por um grupo de pesquisadores da Universidade de Viena e coordenado por ela, embora sem aspirações didáticas, fornece um corpus de inglês falado por falantes não-nativos em diferentes contextos. Neste projeto, os pesquisadores demonstram as principais mudanças na língua que não impediram a comunicação para os informantes. Alguns exemplos dessas ocorrências:

- o não uso da terceira pessoa do singular no presente simples (Ex: ‘She look very sad’);
- o uso intercambiável de pronomes relativos ‘who’ e ‘which’ (EX: ‘a book who, a person which’);
- omissão de artigos definidos e indefinidos onde eles ocorreriam obrigatoriamente no inglês do falante nativo assim como a inserção destes onde eles não ocorreriam;
- o uso de ‘isn’t it’ ou ‘no’ para todos os casos de ‘tag questions’ ao invés de “shouldn’t they” (They should arrive soon, isn’t it);
- Aumento de redundância ao adicionar preposições (“We have to study about”... e “we discuss about.”...) ou pelo aumento de explicitude (“black colour” vs “black” e “How long time?” vs “How long”)?
- Dependência nos verbos de alta semântica generalizada, como os verbos do (fazer) have (ter), make (fazer), put (colocar), take (tomar, levar);
- Pluralização de substantivos consideradas incontáveis na norma do falante nativo (como por exemplo, ‘informations’, ‘staffs’, ‘advices’).²⁹ (SEIDLHOFER, 2009, p. 239).

Além disso, a pesquisa em ILF tem mostrado que a gramática tem um papel restrito na interação em ILF, como por exemplo, o caso do ‘s’ na terceira pessoa do singular no presente simples (BREITENEDER, 2009 apud SEIDLHOFER, 2009) e que os interlocutores utilizam mais informações de mecanismos estruturais transparentes como topicalização de estruturas para facilitar a compreensão do ouvinte. Exibem também alto nível de negociação e colaboração como, por exemplo,

²⁹ - non-use of third person present tense-s (“She look very sad”)
 - interchangeable use of relative pronouns who and which (“a book who,” “a person which”)
 - omission of definite and indefinite articles where they are obligatory in native speaker English as well as insertion where they do not occur in native speaker English
 - use of an all-purpose question tag such as “isn’t it?” or “no?” instead of “shouldn’t they?” (“They should arrive soon, isn’t it?”)
 - increasing of redundancy by adding prepositions (“We have to study about ...” and “can we discuss about ...?”), or by increasing explicitness (“black colour” vs. “black” and “How long time?” vs. “How long?”)
 - reliance on verbs of high semantic generality, such as do, have, make, put, take
 - pluralisation of nouns considered uncountable in native speaker English (“informations,” “staffs,” “advices”)

pausar para permitir transições entre tópicos da conversação, escolher tópicos seguros e utilizar estratégias de polidez (MEICKORD, 2004 apud PICKERING, 2006).

Jenkins (2000) ressalta que a maior falta de inteligibilidade ocorre devido a questões de pronúncia em nível segmental. Após pesquisar interações, ela sugeriu um núcleo de língua franca³⁰ que deveria direcionar o ensino da pronúncia. Assim, normas pluricêntricas podem ser ensinadas, mas seguindo um núcleo central para que a inteligibilidade seja garantida. Jenkins (2000, p. 216) sugere, por exemplo, que deveriam ser enfatizados o inventário de consoantes (com exceção das fricativas dentais /θ/ e /ð/, e o alofone 'dark l' porque nenhum deles causaram qualquer problema de inteligibilidade nos dados da língua franca) e a manutenção do contraste entre vogais longas e curtas, como em /l / e /i:/ nas palavras *live* e *leave*.

Isso quer dizer que, na sala de aula, o professor privilegiaria a prática de sons necessários de modo a garantir a inteligibilidade. Dessa maneira, a autora salienta que os aspectos que seriam relevantes à inteligibilidade e que, conseqüentemente, precisariam ser enfatizados nas aulas de línguas seriam, por exemplo, segmentos particulares (sons de consoante, distinção entre vogais longas e curtas e simplificação consonantal), acentuação tônica e o uso efetivo do aparelho fonológico. Para aquela autora, os outros aspectos de pronúncia deveriam ser trabalhados apenas em nível de recepção e não de produção.

No entanto, Seidlhofer (2001) discorda de Jenkins (2000) quando esta reforça que os sons /θ/ and /ð/, e o alofone 'dark l'³¹ são classificados como se estes causassem problemas para inteligibilidade. Para Seidlhofer (2001) outras características também não atrapalham a inteligibilidade, como por exemplo os seguintes aspectos: qualidade da vogal, formas fracas, outras características de discurso conectado como a assimilação, colocação da sílaba tônica na palavra e o tempo que lhes é dedicado.

Rajagopalan (2009a, p. 44) também apresenta sérias reservas em relação a proposta de Jenkins (2000) em "buscar um núcleo mínimo de

³⁰ Língua franca core. Ver mais detalhes em Jenkins (2000).

³¹ Um *dark* L ocorre antes de consoantes ou no final da palavra, muito semelhante a um "u". Quando seguido de vogal é chamado de *clear* L. Exemplo: hoLd, heLp (dark); Consideramos alofones todas as possibilidades de pronúncia de um determinado fonema, desde que não mude o significado da palavra. Exemplo: HOT - americanos dizem "RÁT"; britânicos "RÓT".

inteligibilidade entre os falantes de diferentes formas de falar em inglês”. Isto porque, segundo o autor, a questão não é simples assim: “não basta cuidar da forma da fala e a comunicação entre as pessoas fluirá sem quaisquer impedimentos” e, segundo, porque é preciso questionar: “Inteligibilidade para quem?”. Para Rajagopalan (2009a), a busca pela inteligibilidade reflete a tentação de continuarmos utilizando as mesmas categorias fixas. Por isso, ressalta que inteligibilidade deve ser encarada em termos relativos, como se fosse uma escala, ao invés de pensá-la em termos de “sim e não”.

Concordamos com Rajagopalan e 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 ainda 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 facilita. E aqui está a dificuldade em se estabelecer o que ensinar: Qual variedade? Quais critérios utilizar para definir a variedade a ser estudada?

Para Rajagopalan (2009a), estas perguntas já não fazem mais sentido porque elas pressupõem que exista tal modelo, o que revela nossa necessidade (ou hábito?) de vincular uma língua à determinada nação. O preço que uma língua, por ser internacional, acaba por pagar é que ela não tem falantes nativos! Este mesmo autor parece resolver a questão de uma forma que só é possível por aqueles que conseguem escapar da tentação de definir uma língua com as concepções de uma outra época, anterior à globalização (onde era possível ter formas fixas, rigidez e um centro de controle): é necessário ensinar ‘todas’ ou ‘nenhuma’ variedade. Isto significa que, na sala de aula, professores deverão saber como lidar com uma língua com formas múltiplas, com vários centros de controle.

Contudo, relembramos que o nosso foco nesta pesquisa 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), mas sim que este *status*, que implica no descentramento do falante nativo, traz a necessidade de encarar essa língua como um fenômeno lingüístico e de valorizar formas múltiplas de falar inglês, focando em estratégias e habilidades interculturais.

Defendemos que essas mudanças lingüísticas necessitam ser consideradas pelo fato delas trazerem tanto implicações educacionais (que estão

diretamente ligadas ao trabalho dos professores de inglês) quanto implicações sociais para quem domina esta língua. Há diferença, portanto, entre se falar em uso de inglês como ILF e ensino de inglês como LF. O que esta perspectiva traz é a necessidade de abrir o leque para as diferentes variedades da língua inglesa.

Schimitz (2004) argumenta que as variedades exonormativas³² do inglês não apagam os problemas de privilégio e de poder, porque o inglês continua presente em diferentes formas e essa presença em vários países do mundo ocasiona a exclusão lingüística de diferentes indivíduos.

Wodak (2004), por sua vez, enfatiza que é óbvia a necessidade de saber a língua da maioria e a língua usada nos contextos relevantes, mas o problema está em vê-la como o idioma fundamental e destinado a trazer sucesso.

Jenkins (2006 apud HÜLMBAUER; BÖHRINGER; SEIDLHOFER, 2008, p. 33) sugere diminuir gradualmente a ênfase em aspectos fonológicos dos falantes nativos e dar atenção/ênfase a aqueles itens que parecem ser essenciais a inteligibilidade:

Isto não significa, entretanto, que a pesquisa de ILF objetiva propor novas formas para os aprendizes de língua inglesa. Visto em termos de processo ao invés de um produto, ele promove o aumento da consciência do fenômeno intercultural na comunicação e a importância de estratégias como acomodação lingüística e negociação de significado, para assim, novamente, ressaltar como a compreensão mútua é alcançada ao invés de impor convergência aos padrões.³³

Entendemos, portanto, o ILF por essa perspectiva: não como uma nova variedade fixa a ser imposta a falantes não nativos, mas como um fenômeno que privilegie a diversidade cultural e lingüística dos diferentes ingleses e que foca nas habilidades e estratégias de comunicação comum para que sirva como uma língua de comunicação intercultural.

³² Utilizamos a diferenciação de Jenkins (2006a) em que exonormativo refere-se as normas ditadas externamente, ou seja, do círculo externo e do círculo em expansão e, em que endonormativo refere-se primordialmente as normas estabelecidas pelos países considerados do círculo interno.

³³ This does not mean, however, that ELF research aims at proposing new norms for the English language learners. Seen in terms of a process rather than a product, it rather promotes the raising of awareness of intercultural phenomena in communication and the importance of strategies like linguistic accommodation and negotiation of meaning thereby, again, giving more prominence to how mutual understanding is achieved than to an enforced convergence on standards.

Assim, defendemos que o ILF promove a diversidade linguística ao invés de favorecer unicidade, por vários motivos: 1) pelo fato de se cobrar metas menos exequíveis dos alunos, o estudo de outras línguas pode ser favorecido; 2) o ILF prevê a manutenção das identidades locais; 3) é formado essencialmente pelas diferentes variedades e 4) está em constante mudança, pois é seu uso em comunidades de prática que seleciona suas formas e 5) é influenciado por outras línguas. Hülmbauer, Böhringer e Seidlhofer (2008, p. 30) a descreve como ‘língua parceira’ (partner language):

Naturalmente, o ILF é selecionado como meio de comunicação de acordo com esses princípios e conseqüentemente tem que ser interpretado como representando uma língua de vários componentes do repertório multilingual dos falantes. Ela normalmente combina com outras línguas conforme apropriada a situação comunicativa intercultural – adotando o papel de ‘língua parceira’, por assim se dizer. O ponto geral a ser enfatizado é que, concebido desta maneira, ILF não apresenta nenhuma ameaça para as outras línguas européias, códigos ou repertórios. Justiça seja feita para o reconhecimento da diversidade lingüística como expressivo da identidade sócio-cultural de diferentes comunidades. Se a interação cross-cultural é para ser eficiente, entretanto, tem que existir uma maneira de complementar essa diversidade por algum meio adicional de comunicação. O ILF [...], fornece a possibilidade de estender o repertório linguístico para dar conta dessa necessidade de comunicação intercultural sem comprometer a integridade das diversas línguas como meio de interação intracultural e a expressão de identidades sócio-culturais distintas.³⁴

Para Rajagopalan (2010b, p. 269), o conceito do World English³⁵ também favorece a diversidade no sentido em que ele não é culturalmente neutro e sim é multicultural em sua essência. Nas palavras do autor, “não um amálgama de

³⁴ Naturally, ELF is selected as a means of communication according to these very same principles and consequently has to be interpreted as representing only one of several components of the multilingual repertoire of speakers. It often combines with other languages as appropriate to the intercultural communicative situation – adopting the role of a ‘partner language’ so to speak.³ The general point to be emphasized is that, conceived of in this way, ELF poses no threat to other European languages, codes or repertoires. Fairness calls for the recognition of linguistic diversity as expressive of the sociocultural identity of different communities. If cross-cultural interaction is to be efficient, however, there has to be a way of complementing this diversity by some additional means of communication. ELF, [...], provides the possibility of extending the linguistic repertoire to account for this need for *intercultural* communication without compromising the integrity of diverse languages as the means for *intracultural* interaction and the expression of distinct sociocultural identities.

³⁵ O autor utiliza-se do termo referindo-se a o que as variedades tem em comum para servir como uma língua comum, como uma língua franca. Diferente, portanto de World Englishes (no plural).

culturas, onde diferentes culturas co-existem pacificamente, mas uma arena onde diferentes culturas se engajam em diferentes cabos-de-guerra”³⁶.

Portanto, embora ciente de que a maioria das pesquisas aqui relatadas refere-se ao contexto europeu e que, no caso do Brasil, “essa questão pode levar entre 50 e 100 anos e que esse processo não ocorrerá de forma homogênea” (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 252), concordamos com este autor quando este afirma que precisamos estar preparados para importantes mudanças na maneira como olhamos para o ensino de inglês. Assim, mudanças nos padrões lingüísticos e na maneira de se encarar essa língua trazem implicações, também, para os padrões educacionais.

1.5 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Tradicionalmente o ensino de inglês como LE tem tomado os Estados Unidos ou Inglaterra como centros produtores das normas a serem seguidas. Considerar o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz, como dissemos, implicações para seu ensino.

De acordo com Graddol (2006) há diferenças no ensino de inglês como língua global e como língua estrangeira, conforme apontadas no quadro abaixo:

	Inglês como língua estrangeira	Inglês Global
Variedade	Nativa, geralmente britânica ou americana	Foco na inteligibilidade mais do que em uma variedade específica; interferência da língua materna, espera-se a manutenção da identidade nacional por meio do inglês, necessidade de habilidades de recepção em uma gama de variedades internacionais
Habilidades	Foco em compreensão e produção oral, currículo comunicativo	Todas as habilidades, incluindo alfabetização; habilidades de tradução e interpretação geralmente necessárias; ênfase

³⁶ Not that it is culturally neutral or that it knows no culture. Rather, it is multicultural in its very essence. Once again, not an amalgam of cultures, where different and disparate cultures co-exist peacefully, but an arena where different cultures are engaged in a constant tug-of-war (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 269).

		em estratégias de comunicação intercultural
Habilidades de professores	Proficiente, treinado em metodologia	Bílingüe com conhecimento de conteúdo e dos exames locais ou de como orientar alunos no desenvolvimento de habilidades de estudo
Motivações dos alunos	Mista, geralmente pouca motivação	Geralmente instrumental
Idade para início da aprendizagem	10 – 13 anos, escola secundária	Assentada nos fundamentos fornecidos pelo aprendizado para crianças
Objetivos principais	Para comunicar-se com falantes nativos; para satisfazer necessidades do mercado profissional, para entrar na universidade	Conseguir emprego no próprio país, comunicar-se com falantes não nativos de outros países
Valores	Liberais; melhorar a tolerância e entendimento de outras culturas	Materiais secundários podem incluir questões globais tais como direitos humanos, meio ambiente, pobreza, desigualdade de gênero
Cidadania	Na Europa vista como um componente da cidadania europeia	Crescente noção de “cidadão global”; Inglês pode ser necessário para atuar em algumas áreas da vida nacional; tem papel relevante na “cidadania europeia”
Ambiente de aprendizagem	Foco na sala de aula: matéria na escola, visitas ocasionais a país onde a língua é falada como língua nativa	Sala de aula é um contexto importante, mas insuficiente. O setor público e aulas particulares podem ter papel relevante.
Conteúdos/materiais	Livro didático local fornecido pelo governo, editora internacional	Conteúdo geralmente relacionado a outras áreas do currículo no estilo do CLIL ³⁷
Avaliação	Tanto exames locais como internacionais (IELTS, TOEFL, TOEIC, etc) ³⁸	Exames atuais geralmente não são adequados; avaliação geralmente via habilidades para realizar tarefas em inglês ou avaliação de conteúdo via inglês
Padrão de fracasso	Baixa proporção de aprendizes que alcançam boa proficiência	Processo de “missão crítica” onde a educação geral ou emprego são dependentes de habilidades reais (mais do que apenas certificação)

Quadro 4 – Quadro comparativo ILE X ILF³⁹ (GRADDOL, 2006, p. 90-91).

³⁷ Content and Language Integrated Learning – Ensino integrado de língua e conteúdo. Segundo o Relatório Eurydice da União Europeia (comp. Relatório Eurydice, 2006), "A sigla CLIL é utilizada como termo genérico para descrever todo o tipo de disposições, nas quais uma segunda língua (uma língua estrangeira, regional ou minoritária e/ou outra língua oficial nacional) é utilizada para ensinar determinadas matérias curriculares e não para o ensino da língua em si."

³⁸ Exames de avaliação de proficiência: IELTS – International English Language Testing System; TOEFL – Test of English as a Foreign Language; TOEIC – Test of English for International Communication.

³⁹ Inglês como língua estrangeira e inglês como língua franca.

Portanto, levar em consideração as diferenças entre considerar a língua inglesa como LE ou como LF no país implica na necessidade de discussões a respeito do que seja ensinar inglês.

Para Gimenez (2009, p. 7), as implicações educacionais da consideração do inglês como ILF seriam:

1. Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
2. Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
3. Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;
4. Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
5. Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais
6. Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
7. Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado;
8. Ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês.

Ao aceitar a premissa de que a língua inglesa tem se distanciado cada vez mais das outras línguas estrangeiras, a sugestão de pesquisadores de ensiná-la, levando em conta seu estatuto como LF (GIMENEZ, 2001a, 2002, 2006; GRADDOL, 2006; LEFFA, 2002; MCKAY, 2002) requer a análise do contexto local, dos recursos disponíveis, da necessidade dos aprendizes e das estratégias pragmáticas necessárias para a comunicação intercultural. Aqueles autores defendem o fortalecimento de falantes e de professores bilíngües ao mesmo tempo que se coloca de lado a soberania de falantes nativos. McKay (2002) sugere que sejam privilegiados o encontro de culturas diferentes e a competência textual. Leffa (2002) sugere a adoção de uma variedade local da língua multinacional e um ensino voltado para a produção e para objetivos específicos. Isso significa, por exemplo, ensinar o inglês brasileiro como uma variedade legítima da língua inglesa e levar em consideração os objetivos dos aprendizes (comunicação, lazer, comercial, acadêmico).

Acreditamos que uma pedagogia mais sensível ao ILF no contexto brasileiro seria, portanto: ampliar o leque das variedades da língua inglesa diminuindo sua ênfase nos modelos dos Estados Unidos e Inglaterra, privilegiar conceitos interculturais e habilidades/conhecimentos necessários para negociar o

significado nas interações que ocorram em inglês e aumentar a consciência de como essa língua é usada nos dias de hoje.

Como visto, o estatuto da língua inglesa como língua franca traz uma desestabilização de conceitos sempre tidos como corretos pela tradição do ensino de língua estrangeira.

Assim, a principal implicação a ser considerada é a descentralização do falante nativo como modelo a ser seguido devido ao fato de que, se a maioria dos encontros internacionais que utiliza a língua inglesa ocorre entre falantes não nativos desta língua, não há por que manter o falante nativo como referencial. Para a sala de aula, isso traria a necessidade de valorização de diferentes variedades do inglês oriundas tanto de outros países do círculo interno, quanto variedades do círculo externo e do círculo em expansão. Para professores, isso indicaria a necessidade de maior consciência sobre os diferentes contextos de uso e uma maior flexibilização do que seja um falante competente. Assume importante papel, portanto, a competência intercultural.

1.5.1 Implicações para o Ensino de Cultura

No ensino de inglês como língua estrangeira, a cultura privilegiada é a cultura de países do círculo interno, mais especificamente da Inglaterra e dos Estados Unidos. Para Rajagopalan (2010b, p. 267):

[...] a idéia de que línguas são indissociavelmente atadas a culturas específicas é parte da imaginação popular. É um dos resquícios da mentalidade típica do século 19. E muitas teorias sobre a língua têm incorporado essa idéia. Mas a utilidade dessa idéia, especialmente em relação a línguas como o inglês, que há muito parou de ser monopólio de seus ‘falantes nativos’ originais, tem sido incrivelmente questionado por um grande número de pesquisadores.⁴⁰

⁴⁰ the idea that languages are indissociably tied to specific cultures is very much part of popular imagination. It is one of the leftovers of the mind-set typical of the 19th century. And many theories about language have also incorporated the idea. But the usefulness of this idea, especially in relation to languages like English that have long ceased to be the monopoly of their original “native speakers” has increasingly been questioned by a number of researchers.

Gimenez (2006) também acredita que é necessário desconectar o inglês de nações particulares porque, quando aprendemos uma língua, não precisamos nos comportar como falantes nativos. A autora relembra que, nos encontros interculturais, a pessoa não precisa conhecer a cultura definida como acontecimentos e fatos do país onde é falada como língua nativa para poder interagir e sim que o essencial seria desenvolver a chamada competência intercultural, ou seja, a capacidade de lidar com uma situação em que não ocorra a compreensão esperada na comunicação em função de diferenças culturais. Portanto, para Gimenez (2009) o grande recurso para o ensino do inglês como língua franca seria a *internet*, visto que os livros didáticos usados hoje ainda reforçam a visão do inglês como língua estrangeira.

Mckay (2003) salienta que entre as três perspectivas de ensinar cultura (ensinar a cultura do aluno, a cultura da língua alvo e a cultura internacional), esta última seria realmente a mais adequada visto que posicionaria o falante bilíngue como proprietário da língua. Assim, central a essa visão de processo de aprendizado da língua é preparar o aluno para consciência crítica sobre a cultura e a língua do outro, assim como sobre sua própria língua e cultura.

Em outras palavras, a mudança em relação ao ensino de cultura está também no fato de que, se os encontros em inglês são entre falantes não nativos, não haveria a necessidade de apreender exclusivamente a cultura de um país específico (como no caso dos Estados Unidos ou da Inglaterra). Assim, o aprendiz expressaria sua própria cultura e identidade através da língua. A esse respeito, McKay (2002) salienta que há duas questões principais no ensino de cultura na perspectiva do ILF: a primeira é que o uso do inglês não é mais conectado a nenhuma cultura dos países do círculo interno e que uma das funções do inglês como língua internacional é habilitar os falantes a compartilhar suas idéias e suas culturas. A autora cita Kramsch (1993 apud MCKAY, 2002) devido à sua contribuição nesse assunto, sugerindo que para o ensino de cultura há que se estabelecer uma esfera de interculturalidade (reconhecer e refletir sobre sua própria cultura em relação à do outro, e não adquirir a do outro) e ensinar cultura como diferença (identidades nacionais não são monolíticas – há que se considerar características relacionadas ao gênero, idade, região, etnia, classe social, etc....).

Como abordagem para encorajar uma esfera de interculturalidade em sala de aula ela sugere examinar de que maneira o fato aparece como diferente

para os membros da cultura-alvo e estabelecer perguntas – como, por exemplo, ‘como’ e ‘por que’ o tópico foi abordado e de que outra maneira ele poderia ter sido escrito, pode colaborar para a interculturalidade. Ela acrescenta que a cultura deve ser vista como prática cultural e social e não por ser originária de determinada geografia, sugerindo que os gêneros específicos da comunidade devem ser trabalhados. A diversidade existente nas culturas deve ser enfatizada e analisada criticamente.

A respeito do ensino cultural, Leffa (2002) também salienta que este pode até estar associado à determinada cultura, mas que essa não seja a cultura americana ou a britânica, e sim a do próprio falante. Não discordamos de Leffa quando este salienta que a cultura do próprio falante deveria ser trabalhada, mas acrescentaríamos que não exclusivamente.

Acreditamos que talvez uma teoria que abrangesse estratégias interculturais, como defende Seidlhofer (2009), seria mais sensível ao uso que fazemos do inglês. Seidlhofer (2009) defende que uma teoria voltada para o ensino de inglês como língua franca tem de levar em conta a natureza intercultural do uso do inglês em comunidades multilíngües, a problematização do modelo do falante nativo e o reconhecimento da igualdade de variedades do Inglês que resultaram da expansão global da língua.

Sob o ponto de vista educacional a descentralização do falante nativo, implica também em reconsiderar os objetivos de ensino, assunto que será tratado a seguir.

1.5.2 Implicações para Objetivos de Ensino

Conforme salientado por Graddol (2006), enquanto os objetivos principais do ensino de inglês como língua estrangeira tem como foco a comunicação com falantes nativos, a necessidade de satisfazer a demanda do mercado profissional e a entrada na universidade, o ensino de inglês como língua franca prioriza comunicar-se com falantes não-nativos de outros países e conseguir emprego no próprio país. Esta mudança de foco traz questionamentos que implicam considerar o que ensinar, para quem e como.

Para Rajagopalan (2003), o destronamento da figura do falante nativo e de sua competência lingüística apresenta a possibilidade de pensar em metas mais razoáveis para o ensino de língua estrangeira. Segundo este autor, isto significa, antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de língua estrangeira é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir.

Canagarajah (2006) também sugere que os alunos teriam de aprender a língua de acordo com sua própria tradição e necessidades porque isso solucionaria o dilema encarado: a questão não é se eles devem aprender inglês ou não, mas **como**. Segundo este autor, essa perspectiva fará com que eles não se recusem a aprender inglês nem o adquiram incondicionalmente, nos termos ditados pelos países do círculo interno⁴¹. Eles irão apropriar-se da língua nos seus próprios termos, de acordo com suas necessidades, valores e aspirações. Para ele, enquanto o uso não-crítico do inglês leva à acomodação ou dominação e a negação do inglês leva à marginalização ou guetoização, a negociação crítica leva ao empoderamento. Nas palavras do autor:

Sujeitos da periferia devem então, adquirir o inglês nos seus próprios termos, enquanto mantêm proficiência na sua língua e discurso nativos. Eles têm que negociar com o inglês para ganhar identidades positivas, expressão crítica e clareza ideológica. Ao invés de repetir a língua servilmente como um papagaio e aceitar os valores típicos das representações desfavoráveis que essa aprendizagem fornece, estudantes da periferia se tornarão 'insiders' e usarão a língua nos seus próprios termos de acordo com suas próprias inspirações, necessidades e valores. Eles irão se reposicionar na língua inglesa e no discurso que eles usam não como escravos, mas como agentes; para utilizar a língua não mecânica e timidamente, mas com criatividade e criticidade⁴² (CANAGARAJAH, 2006, p. 76).

Se, por um lado, o ensino de ILF em países do círculo em expansão pode adquirir conotações críticas, por outro, há que se considerar as forças econômicas que têm ditado os sentidos para seu aprendizado.

⁴¹ Canadá, USA, Austrália, Inglaterra, etc...

⁴² Periphery subjects must then acquire English in their own terms, while maintaining proficiency in their native languages and discourses. They have to negotiate with English to gain positive identities, critical expression, and ideological clarity. Rather than slavishly parroting the language and accepting the typical values it embodies with the unfavorable representations it provides, periphery students will become insiders and use the language in their own terms according to their own aspirations, needs and values. They will reposition themselves in English language and discourse to use these not as slaves, but as agents; to use English not mechanically and diffidently, but creatively and critically.

Gimenez (2009, p. 6) a respeito da listagem de objetivos para o ensino de língua inglesa nos PCNs – ensino fundamental, ressalta:

A listagem nos mostra que o aprendizado de uma língua estrangeira está relacionado ao enriquecimento cultural, à construção identitária e à formação integral do aluno, objetivos esses que vem norteando a inclusão de línguas estrangeiras desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996. Se, por um lado, aprender uma língua estrangeira qualquer (inclusive tupi guarani) pode propiciar um alargamento de horizontes culturais, basta olharmos à nossa volta para verificarmos novos sentidos atribuídos ao aprendizado do inglês, vinculando-o à inserção internacional de produtos e mercadorias nacionais/transnacionais.

A nosso ver, parece que esses novos sentidos têm sido ignorados nas orientações nacionais. Enquanto os objetivos para o ensino de inglês como língua estrangeira privilegiam a formação cultural do aluno – como Gimenez (2009) ressalta muito bem que poderia ser feito com qualquer outra língua estrangeira – um dos objetivos do ILF é possibilitar a participação dos cidadãos em um mundo que exige cada vez mais o domínio desta língua sem, no entanto, reverenciarem as normas do falante nativo. O objetivo estaria mais voltado para sua função, no seu uso *per se*, e não para a forma da língua.

Essa questão se torna primordial no estabelecimento de objetivos para o ensino: foco no uso efetivo da língua. Portanto, ter como metas a comunicação entre falantes não-nativos, o estudo das quatro habilidades e a capacidade de negociar o significado e de se ajustar a diferentes contextos sociais parece-nos mais coerente com a posição e os sentidos que a língua inglesa tem assumido. E professores de inglês, terão de lidar com este fato. Torna-se relevante, portanto, pensar em uma formação que os prepare a lidar com esse ‘mundo novo’.

1.5.3 A formação de Professores na Perspectiva do ILF

Conforme salientado, o deslocamento do falante nativo como norma tem provocado discussões sobre decisões e posicionamentos relacionados a objetivos, conteúdos e processos avaliativos por parte de professores. Se a

consideração do inglês como língua franca desestabiliza o falante nativo, assume papel importante o professor não-nativo.

As vantagens normalmente atribuídas ao professor nativo é de que estes estariam em melhores condições de falar da sua própria cultura e de julgar/estabelecer a norma para o ensino/aprendizagem de língua inglesa, o que faz sentido, se considerarmos o contexto de inglês como LE. No entanto, vários pesquisadores têm ressaltado as vantagens de professores não-nativos. Isso porque, se considerarmos a língua inglesa com o estatuto de língua franca e a existência de ingleses pluricêntricos, isso implicaria no reconhecimento de que outras habilidades e conhecimentos seriam necessários. O professor nativo, portanto, não desempenha o mesmo papel no ILF.

Seidlhofer (1999) afirma que o professor não-nativo tem a vantagem de já ter passado pelo processo de aprendizado da mesma língua de seus alunos, e por isso, ele sabe o que é ter se apropriado da língua estrangeira para algum propósito particular. Para ela, essa experiência lingüística compartilhada deveria ser a base da autoconfiança do professor e não de sua insegurança.

Outros autores também vêem vantagens em professores não nativos. Para Medgyes (apud MCKAY, 2002), falantes não nativos podem servir de modelos de aprendizes de sucesso, podem ensinar estratégias lingüísticas de maneira mais eficaz, são capazes de antecipar problemas que os aprendizes podem ter, podem ter mais empatia com relação aos problemas e necessidades dos aprendizes e também podem beneficiá-los pelo fato de compartilharem a mesma língua materna.

Mckay (2002) reconhece tais vantagens demonstradas no estudo de Medgyes em âmbito global, mas acredita que ele falha ao basear tais vantagens na aceitação do mito do falante nativo no qual professores bilíngües são comparados com os chamados 'falantes nativos'. A autora defende que o ensino de inglês como língua internacional só terá sucesso quando o termo "não-nativo" for posto de lado, sugerindo o termo "bilíngüe". Ela defende os professores bilíngües nos contextos de países do círculo em expansão porque estes estão atentos à maneira como o inglês se encaixa no repertório lingüístico dos aprendizes, porque eles têm familiaridade com as diferentes variedades do inglês falado no país e onde essas variedades devem ser usadas, porque eles possuem um conhecimento da cultura local e porque a habilidade destes professores para desenvolver uma pedagogia apropriada é essencial, devido ao fato deles estarem em melhor posição de atingir a eficácia de

métodos e materiais para o contexto local. Nas próprias palavras de Mckay (2002, p. 129):

Devido esta mudança na questão da propriedade, chegou a hora para que decisões relacionadas aos objetivos de ensino e abordagens devem tomadas por educadores locais para que eles possam tomar seu lugar adequado como usuários válidos do inglês. Afinal, eles estarão em melhor posição de compreender o que seus alunos precisam saber e encorajá-los a aprender e usar inglês para uma participação plena na crescente comunidade global.⁴³

O uso do termo ‘nativo’ em si traz dificuldades. Mckay (2002) salienta que não há razão para ter a definição de falante nativo como a base para o ensino de LI e é inaceitável tomar este construto como base de julgamento para a excelência pedagógica, porque o próprio termo é problemático: não há uma caracterização satisfatória do que seja o falante nativo⁴⁴. Para a autora, este construto é baseado na noção de Chomsky segundo a qual o falante nativo é o falante ideal para os julgamentos gramaticais e por isso ele deve ser o falante com autoridade sobre o uso da língua.

Rajagopalan (2004) também reforça que o conceito de falante nativo é suspeito por ser visto como uma espécie de “bom selvagem”.

Para Mckay, as maiores repercussões de considerar o falante nativo como norma é o posicionamento desprivilegiado de professores não-nativos no mercado de trabalho e a sua insegurança por serem “não-nativos”.

Podemos claramente perceber esse fato no contexto brasileiro, se levarmos em consideração pesquisas sobre a identidade do professor que revelam que a posição dos professores é de que a aprendizagem da língua está necessariamente ligada à cultura e às identidades de falantes nativos. Como bem salientado na tese de Fernandes (2006), ao investigar as representações de quatro professores de inglês de um instituto de idiomas no intuito de verificar as implicações dessas representações em relação à construção de suas identidades profissionais, os professores revelam ter sua identidade como falante da língua construída por uma posição de desprestígio e desconforto perante falantes nativos.

⁴³ Given This shift in ownership, the time has come for decisions regarding teaching goals and approaches to be given to local educators so that they can take their rightful place as valid users of English. For, in the end, they are in the best position to understand what their students need to know, and to encourage them to learn and use English to fully participate in our growing global community.

⁴⁴ Ver Mckay (2002, p. 30) para todas as caracterizações do que se entende por falante nativo.

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, por exemplo, objetivar uma competência lingüística não comparada a do falante nativo, talvez levasse os professores não-nativos a se sentirem um pouco mais seguros e capazes.

Kirkpatrick (2007, p. 196-197) salienta:

Governantes, ministros e empregadores, particularmente aqueles do círculo externo e do círculo em expansão, precisam reconhecer as vantagens associadas aos professores locais multilíngües que são usuários competentes do inglês. Longe de serem classificados como inferiores aos falantes nativos, como é freqüentemente o caso, estes professores precisam na verdade ser posicionados como modelos lingüísticos com um forte papel para seus alunos [...]. Professores sofisticados, multilíngües culturalmente sensíveis e bem formados podem melhor ensinar os aprendizes de inglês de hoje.⁴⁵

Esta também é a opinião de muitos pesquisadores ao defenderem as perspectivas do WE e do ILF. Para muitos, essas duas perspectivas fornecem vantagens para o professor não nativo porque possibilitam novas opções para a maneira como eles se concebem e se definem: ao invés de serem vistos e verem a si mesmos como falantes não nativos perenes e aprendizes de inglês como língua nativa propensos a erros, eles podem ser usuários competentes do inglês como língua franca.

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 bilíngüe competente.

⁴⁵ Governments, ministries and employers, particularly those in outer and expanding-circle countries, need to recognize the advantages associated with multilingual local teachers who are expert users of English. Far from being classified as somehow inferior to native speaker teachers, as is all too often the case at present, these teachers should in fact be held as strong role and linguistic models for their students [...]. Well trained, multilingual and culturally sensitive and sophisticated teachers can best teach today's learners of English [...].”

Dessa maneira, 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 para dar conta da realidade atual e que sejam preparados para lidar com o que os estudantes de inglês realmente irão encontrar em um contexto internacional, deveriam privilegiar em seus currículos questões que problematizassem o ILF. Isto poderia ser feito através de discussões do que seja ensinar esta língua na atualidade, tanto no currículo obrigatório quanto nos espaços concebidos para formação complementar. No currículo obrigatório, a inserção do ILF em relação à perspectiva do ensino de inglês como língua estrangeira pode 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, mini-cursos e de disciplinas optativas.

Pesquisadores ressaltam que o grande desafio para a formação de professores será justamente como lidar com as reconceitualizações que os pressupostos do conceito de ensino de inglês como língua franca trazem para o ensino, principalmente a descentralização do falante nativo. Seidlhofer (2004, p. 228) capta a relevância dessas mudanças para a formação de professores:

Como resultado, o ensino de inglês está atravessando uma fase pós-moderna nas quais as formas e asserções antigas estão sendo rejeitadas enquanto nenhuma outra nova ortodoxia pode ser oferecida no lugar. Este estado das 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 educação mais abrangente que os possibilite a julgar as implicações do fenômeno do ILF para seus próprios contextos de ensino e adaptar o ensino para as exigências particulares dos estudantes. Tal educação de professores alimentaria uma compreensão do processo de variação lingüística e mudança, o relacionamento entre língua e identidade, a importância dos fatores sócio-psicológicos na comunicação intercultural e na natureza suspeita de qualquer solução supostamente universal para problemas pedagógicos.⁴⁶

⁴⁶ 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

Dewey (2007, p. 346) também reforça que os principais desafios para a educação de professores estão relacionados às implicações de não se considerar o falante nativo como o modelo:

Um dos desafios que os pesquisadores de ILF encaram é em que medida educadores/professores de ELT estão acostumados a trabalhar com um conjunto de recursos definidos e amarrados a um grupo sociocultural (por exemplo, o inglês americano e o inglês britânico). Muitos professores e estudantes, sem dúvida, consideram as normas lingüísticas como sendo essencialmente fixas, pré-determinados, e relacionados a um número de centros geográficos restritos. Entretanto, a globalização do inglês leva ao centro da nossa compreensão sobre o que é língua, o que, por sua vez, leva a preocupações fundamentais relacionadas a normas lingüísticas. Tendo em vista a crescente diversidade cultural e lingüística que o ILF enseja, precisamos re-avaliar nossas práticas atuais em relação à seleção de materiais didáticos, métodos e abordagens avaliativas.⁴⁷

Diversos autores enfatizam a necessidade da formação de professores promover a consciência de questões relacionadas ao ensino de inglês como língua franca, como por exemplo, reduzir a ênfase em padrões que privilegiam a norma de falantes nativos e tirar proveito das pontos fortes do professor não nativo promovendo consciência das vantagens que eles trazem para a sala de aula como profissionais falantes de inglês não nativo (LEE, 2004 apud ANN-SNOW; KAMHI-STEIN; BRINTON, 2006; SIFAKIS; SOUGARI, 2005 apud ANN-SNOW; KAMHI-STEIN; BRINTON, 2006).

Matsuda (2003 apud ANN-SNOW; KAMHI-STEIN; BRINTON, 2006) também propõe um currículo nos quais as asserções seguintes seriam privilegiadas. Para este autor, 1) os alunos deveriam ser expostos a falantes de inglês de vários *backgrounds*; 2) a instrução focar-se-ia na eficácia da comunicação (ao invés de nos conhecimentos gramaticais de acordo com as normas dos falantes nativos); 3)

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.

⁴⁷ One of the challenges facing ELF researchers is the extent to which ELT practitioners are accustomed to working with a more statically defined set of resources tied to one or other sociocultural group (i.e. standard British and American English). Many teachers and learners undoubtedly regard language norms as essentially fixed, predetermined, tied to a restricted number of geographic centres. However, the globalization of English leads to the very heart of our understanding of language, in turn leading to fundamental concerns regarding language norms. In light of the increased linguistic and cultural diversity that ELF entails, we need to reassess current practice in relation to the selection of language teaching materials, methods, and approaches to testing.

deveria haver integração de materiais que representam as diferentes variedades dos WE e seriam usados como uma maneira de aumentar a consciência sobre o papel do inglês nas diferentes regiões e 4) dever-se-ia privilegiar a referência cruzada de temas-chave de diferentes assuntos para aumentar a consciência sobre o mundo e sobre o papel do inglês.

Da mesma maneira, para Ann-Snow, Kamhi-Stein e Brinton, (2006), 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'. Além disso, para a autora, este currículo deveria expor os professores a variedades que vão além das variedades do círculo interno, ajudá-los a desconstruir o mito do falante nativo e oferecer oportunidades para se reconhecerem e se valorizarem como falantes interculturais. Deveria integrar metodologias que são valorizadas no contexto local e refletem os interesses e necessidades dos alunos. Deveria, ainda, ser guiado por conceituações locais a respeito do que constitui a profissão/profissionalismo, alimentar o desenvolvimento linguístico através do aumento da exposição à língua-alvo, fornecer aos professores oportunidades de progredir na profissão através de padrões e variedades de oportunidades de desenvolvimento profissional e encorajar a colaboração entre os especialistas locais e internacionais.

Pela mesma perspectiva, Seidlhofer (2004, p. 226) ressalta as consequências prováveis para o ensino e formação de professores: 1) a reorientação do inglês longe do fascínio do inglês como língua nativa em direção ao papel intercultural do ILF (seria interessante trabalhar com os estudos de comunicação intercultural e consciência crítica da linguagem); 2) Abandonar noções irreais de alcançar a comunicação perfeita através da proficiência do falante nativo em inglês; 3) focar as capacidades (que são cruciais para o ILF e não a 'fluência perfeita', como, por exemplo, estratégias de comunicação e habilidades de acomodação); 4) expor os professores a diferentes variedades do inglês e a uma abordagem comparativa multilingue (pois provavelmente facilitariam a aquisição das habilidades comunicativas).

Segundo Siqueira (2008), no contexto brasileiro, o perfil mais adequado do professor para atender às reais demandas do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua franca no nosso país deveria ser o de um

professor que saiba lidar com as implicações de ensinar uma língua internacional e se veja como um falante intercultural.

No Brasil, isso implicaria na redefinição de objetivos para o ensino nas escolas públicas – ou seja, da ênfase do ensino de leitura para o ensino de estratégias interculturais – e em reformulações curriculares para os cursos de formação de professores.

Assim, o que não pode ser negado é que a reflexão desta realidade tem de fazer parte da formação dos profissionais da linguagem e que estes irão, sim, enfrentar um período de desafios nos próximos anos. Isso indica que, primeiro, os cursos devem propiciar uma relação sobre os objetivos e abordagens de ensino levando em consideração esse estatuto da língua, suas implicações linguísticas, educacionais, sociais e políticas.

Portanto, nesta parte da pesquisa, buscamos refletir primeiramente, sobre a relação entre língua inglesa e globalização, bem como sobre os novos sentidos a ela atribuídos. Procuramos compreender as diferentes perspectivas da expansão desta língua e discutir as implicações que há em se conceber a língua inglesa como uma língua franca global. Relatamos que esse estatuto traz implicações políticas, linguísticas, educacionais e, conseqüentemente, para a formação de professores. Desse modo, discutidos os conceitos teóricos que embasam esta pesquisa, passamos agora para o capítulo que trata da metodologia utilizada.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a natureza e a descrição do contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados. Explicamos assim, como nos utilizamos dos pressupostos da análise de conteúdo para analisar os dados e responder às perguntas de pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de base interpretativista. Orienta-se por não buscar generalizações e captar a perspectiva dos participantes (LUKE; ANDRÉ, 1986). Sua análise apoia-se na leitura e releitura de textos produzidos pelos participantes da pesquisa em instrumento de coleta de dados tendo por base as leituras discutidas no capítulo 1. Se enquadra no pressuposto de estudos qualitativos de acordo com Bodgan e Biklen (1982 apud LUKE; ANDRÉ, 1986) que afirmam que este tipo de pesquisa supõe a obtenção de dados descritivos e o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, tendo assim, o pesquisador como seu principal instrumento. A justificativa para este contato estreito e direto do pesquisador com a situação onde os fenômenos ocorrem é que estes são muito influenciados pelo seu contexto, e assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.

O contato, durante quatro meses, da pesquisadora com os participantes da pesquisa foi possibilitado primeiramente, pelo fato de ser bolsista da CAPES e ter como requerimento realizar estágio de docência na graduação, e posteriormente, pelo ingresso como professora colaboradora da mesma instituição.

Visto que nosso interesse com a pesquisa era investigar as atitudes de futuros professores de língua inglesa em relação ao ILF e se esse estatuto tem sido problematizado no curso de Letras, adotamos um paradigma qualitativo de análise.

Já a base interpretativista encontra respaldo em Cohen, Manion e Morisson (1997). Esses autores salientam que este tipo de pesquisa tem como característica a subjetividade, o envolvimento do pesquisador, a interpretação e a compreensão de ações/significados mais do que as causas. Assim, para o pesquisador interpretativista o interesse está em descobrir o significado dado, ou seja, em buscar compreender a ação humana, visto que o significado é inerente à ação.

Buscamos respostas para duas perguntas:

1) Quais são as atitudes de futuros professores de Língua inglesa e professores formadores diante de questões problematizadas pelo estatuto do inglês como língua franca?

2) Os programas das disciplinas do curso de Letras-inglês estudado abordam a língua inglesa na perspectiva de língua franca?

2.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

2.2.1 Descrição do Campo de Estudo

O contexto de pesquisa escolhido para este estudo foi uma instituição do ensino superior da cidade de Londrina na sua atribuição de formar professores de inglês. Este curso foi escolhido, além da sua facilidade de acesso por ser o contexto de estudo da pesquisadora, por ser um curso de Letras representativo no cenário brasileiro (conceito 4 na última avaliação do ENADE e, portanto, com qualidade na formação de futuros profissionais). Nessa instituição, o curso de Letras com habilitação em inglês 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, conforme quadro a seguir.

1ª série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Tot.
6LEM007	Língua Inglesa I A	A	-	136	136
6LEM008	Língua Espanhola I A	A	-	136	136
6LEM009	Leitura em Língua Inglesa	1S	-	68	68
6LEM010	Unidade e Diversidade da Língua Espanhola	1S	68	-	68
6LET011	Lingüística I	A	68	-	68
6LET012	Lingüística II	2S	68	-	68
6LET013	Produção de Texto I	A	-	68	68
6SOC013	Língua e Sociedade	A	68	-	68
	Total		272	408	680

Quadro 5 – disciplinas da 1º série do curso de Letras-Ingês.

Fonte: site da instituição: http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_ingles

2ª série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Tot.
6LEM011	Língua Inglesa II A	A	-	204	204
6LEM012	Lingüística Aplicada	A	136	-	136
6LEM013	Morfossintaxe da Língua Inglesa	A	68	-	68
6LET042	Teoria do Texto Literário I A	A	136	-	136
6FIL035	Filosofia e Linguagem	A	68	-	68
	Sub-Total		408	204	612
	Formação Livre		-	-	68
	Total		408	204	680

Quadro 6 – Disciplinas da 2º série do curso de Letras-Ingês.

Fonte: site da instituição: http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_ingles.pdf

3ª série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Tot.
6LEM016	Língua Inglesa III A	A	-	204	204
6LEM017	Literaturas de Língua Inglesa I	A	136	-	136
6LEM018	Fonologia da Língua Inglesa	A	68	-	68
6LEM019	Ensino de Inglês na Ed. Básica I	A	-	68	68
6EDU047	Educação para a Inclusão	A	68	-	68
6EST105	Estágio em Língua Inglesa I	A	-	200	200
	Sub-Total		272	472	744
	Optativa I		-	-	68
	Formação Livre		-	-	68
	Total		272	472	880

Quadro 7 – Disciplinas da 3ª série do curso de Letras-Inglês.

Fonte: site da instituição: http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_ingles.pdf

4ª série

Código	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Tot.
6LEM024	Língua Inglesa IV	A	-	204	204
6LEM025	Literaturas de Língua Inglesa II	A	136	-	136
6LEM026	Ensino de Inglês na Educação Básica II	A	-	68	68
6LEM027	Língua Inglesa para Sala de Aula	A	-	68	68
6EST106	Estágio em Língua Inglesa II	A	-	200	200
	Sub-Total		136	540	676
	Optativa II		-	-	68
	Optativa III		-	-	68
	Formação Livre	A	-	-	68
	Total		136	540	880

Quadro 8 – Disciplinas da 4ª série do curso de Letras-Inglês.

Fonte: site da instituição: http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_ingles.pdf

O currículo deste curso foi reformulado recentemente e busca privilegiar uma abordagem reflexiva, opondo-se, assim, ao conceito de racionalidade técnica. A principal diferença em relação ao currículo anterior⁴⁸ é que há maior flexibilidade na formação, ao serem incluídas disciplinas optativas e de formação livre, o que permite ao aluno dedicar-se mais especificamente a áreas de seu interesse.

Assim, o curso busca privilegiar e valorizar a preparação para o magistério como norteadora da escolha de disciplinas e demais atividades, bem como a formação de língua estrangeira como um projeto de valor em si mesmo. Tem como objetivo, de acordo com o *site* da instituição, formar professores para atuar nas áreas de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, no ensino fundamental e médio, e com capacidade de aliar a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva. Segundo o site da instituição, este é o perfil do aluno de um profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais.

A pesquisa foi conduzida em duas turmas da 4^o série por duas principais razões: Primeiro, pelo fato de alunos da 4^o série já terem três anos de curso e estarem em sua etapa final e, portanto, próximos de se tornarem professores de inglês (é preciso salientar, porém, que estamos cientes de que, ao longo do 4^o ano, poderiam ser incluídas atividades que alterariam a preocupação dos futuros professores sobre o que seja o inglês na atualidade). Segundo, pelo fato deste ser o contexto onde foi realizado o nosso estágio de docência (requerimento para alunos bolsistas).

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Com a finalidade de responder às perguntas de pesquisa, utilizamos de diferentes instrumentos de coleta de dados: questionário aberto, entrevista

⁴⁸ Ver Gimenez e Furtoso (2008) para maiores detalhes desta transição.

semi-estruturada e análise de programas de disciplinas para a constituição do corpus.

2.3.1 Questionário Aberto com Alunos-Professores: Situações- Problema

O questionário aberto (Anexo 1) aplicado aos alunos em março de 2009 continha 42 situações-problema⁴⁹. Os alunos-professores foram orientados a escrever como reagiriam diante das situações hipotéticas, elaboradas a partir da literatura pertinente e que privilegiavam questões como atitudes lingüísticas, razões e significados para aprender a língua inglesa, homogeneização cultural, conteúdos e ensino de inglês na formação inicial, pressupostos esses colocados em xeque pelo novo estatuto da língua inglesa. As situações-problemas foram formuladas com base em situações recorrentes e comuns para professores e que permitiam verificar, através do procedimento endossado pelo professor, as atitudes dos participantes em relação à língua e a seu ensino.

Em janeiro de 2009, após elaboração do questionário no formato de situações-problema, a partir do referencial teórico do ILF, a ser aplicado aos alunos professores, foi realizado um estudo-piloto com dois alunos-professores da 1º série do curso que se prontificaram a participar desta pesquisa. Os respondentes preferiram que o questionário fosse enviado por *e-mail*, visto que estavam em férias escolares. O resultado do estudo-piloto demonstrou que os dois futuros professores – 1º série do curso – demonstravam atitudes negativas em relação ao ILF, posicionando a língua inglesa essencialmente como LE. Isso possibilitou verificar se esse instrumento estava de acordo com os objetivos desta pesquisa, ou seja, se as situações permitiam reflexões a respeito de atitudes, modelos e padrões referentes ao ensino de língua inglesa.

Em março do mesmo ano, a coleta foi realizada nas duas turmas da 4º série de Letras-inglês desta instituição no horário de aula da disciplina Ensino de Inglês na Educação Básica.

⁴⁹ Situações-problemas são definidas por Macedo (2002, p. 14) como segue: “as situações-problema caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas. São fragmentos relacionados com nosso trabalho, nossa interação com as pessoas, nossa realização de tarefas, nosso enfrentamento de conflitos.”

2.3.2 Questionário Aberto/Entrevista Semiestruturada com Professores Formadores

Questionamentos aos formadores envolvidos com o curso investigado foram feitos de duas maneiras: por meio de um questionário aberto e de um entrevista semiestruturada (Anexo 2).

O questionário foi entregue a todos os docentes do curso (N= 19) por nós, primeiramente, via e-mail, depois presencialmente e por último, via *e-mail* novamente.

As respostas dos professores-formadores do curso foram coletadas em maio, junho e julho de 2009 e os consultados puderam escolher se preferiam responder por escrito ou gravar entrevista. Dos seis professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, 5 responderam ao questionário e 1 preferiu realizar a entrevista.

Assim, baseando-se em questões referentes à diferenciação entre LE e ILF e à relevância do ILF para futuros professores de inglês, o roteiro para a entrevista e para o questionário dos professores buscou investigar se estes contemplavam a perspectiva do ILF no curso e, caso contemplassem, perguntava de que forma ele poderia ser trabalhado com os alunos, até que ponto esta questão seria problematizada em sala de aula e se essa realidade implicaria ou não na reformulação do currículo do curso.

A entrevista realizada (apenas uma) durou em média 17 minutos e foi realizada em uma sala de aula do Centro de Letras no horário conveniente para a professora e foi do tipo semiestruturada, pois apoiou-se em um esquema básico, permitindo que nós fizéssemos as necessárias opções (como, por exemplo, o fato da entrevistada responder na pergunta anterior o que a próxima pergunta abordaria). A gravação em áudio foi transcrita de acordo com os objetivos da pesquisa, pois, segundo Marcuschi (2006, p. 9), “o essencial é que o analista saiba seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”.

Primeiramente, o questionário foi enviado por nós para o e-mail de todos os professores do curso, em abril de 2009, o que resultou na resposta de 2 professores no mês maio. Nesse mesmo mês, fizemos um novo contato por *e-mail* e obtivemos mais duas respostas. Devido à pequena quantidade de respondentes,

realizamos novo contato pessoalmente, em junho de 2009, coletamos mais uma resposta ao questionário e marcamos uma entrevista para julho do mesmo ano.

Todos os cinco questionários nos foram devolvidos por *e-mail*. Com este instrumento, tivemos o problema já ressaltados por Luke e André (1986) como próprio do uso dos questionários: a dificuldade de recebimento. Assim, tivemos um retorno de 26%.

2.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Responderam ao questionário aberto 29 alunos (14 alunos (100%) do noturno e 16 (84%) alunos do vespertino). O critério utilizado para a seleção dos alunos foi sua presença na data da coleta e a sua disponibilidade em participar da pesquisa. Os alunos mostraram-se receptivos e interessados em contribuir com o estudo. Estes alunos são identificados pelas letras do alfabeto e pelos números da situação problema a que responderam (por exemplo, 10A = situação 10, aluno A).

Dentre os professores formadores, 4 são professores adjuntos, 1 é professor colaborador e 1 foi professor visitante (falante de inglês como primeira língua) na instituição. A participação na pesquisa dependeu da disponibilidade dos formadores. Os formadores que se prontificaram a participar deste estudo trabalhavam na época com as disciplinas de Literatura Inglesa, Prática de Ensino, Língua Inglesa, Ensino de Inglês na Educação Básica e Língua Inglesa para Sala de Aula e estão identificados no quadro abaixo por nome fictícios e letras correspondentes: (A = Ana; E = Eliane; D = Deise; M = Marta; T = Talita ; V = Vivian).

2.5 PROGRAMAS DE DISCIPLINAS

Primeiramente, esta averiguação seria realizada apenas com os professores formadores. No entanto, com a não-adesão da maioria dos professores a esta pesquisa, recorreremos-nos aos documentos do curso (programas das

disciplinas) com o intuito de complementar e contrastar estes resultados com os resultados das falas dos alunos.

De acordo com Philips (1974, p. 187 apud LUKE; ANDRÉ 1986, p. 38), são considerados documentos 'quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.' Os escolhidos para esta pesquisa foram os programas das disciplinas do curso visto que este instrumento atingia o propósito desta pesquisa: possibilitava ampliar as análises previamente realizadas. Por se tratar de documentos oficiais da instituição, segundo Luke e André (1986), são uma fonte documental do tipo-oficial primária.

A análise documental é vista por Luke e André (1986, p. 38) como 'uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema'. A vantagem de documentos, segundo Guba e Lincoln (1981 apud LUKE; ANDRÉ, 1986), é que estes são fontes de valor (de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações), reativas (permitem a obtenção de dados quando o acesso a sujeitos é problemático) e completam informações obtidas por outras técnicas de coleta. Estas duas últimas vantagens apresentadas justificam o uso deste instrumento nesta pesquisa.

Os programas das disciplinas foram cedidos pela coordenadora do curso através de cópias impressas, no mês de junho de 2009. Analisamos-los questionando se mencionavam o ensino de ILF nos seus objetivos, conteúdos programáticos ou bibliografia disponibilizada, conforme critérios estabelecidos por um guia (apêndice C) baseado na literatura do ILF. Os programas encontram-se no anexo I.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para categorizar os dados apoiamos-nos nos pressupostos da análise de conteúdo (AC) e os dados foram organizados à luz da AC do tipo temático-classificatório, que se caracteriza por uma espécie de blocos significativos que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas. Expõe Bardin (1977, p. 37):

Esta técnica consiste em classificar os diferentes elementos nestas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera procurar.

A finalidade da análise do conteúdo não reside na mera descrição dos dados, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente aos conceitos teóricos. Para Bardin (1977), os principais aspectos da estratégia metodológica da análise de conteúdo são:

- i) os objetivos específicos devem nortear a análise;
- ii) deve-se utilizar a leitura analítica como instrumento para a realização da análise;
- iii) primeiramente é realizada a chamada pré-análise e
- iv) realiza-se a categorização dos elementos para a análise.

A escolha por este procedimento para análise e categorização dos dados surgiu da necessidade da pesquisa verificar as atitudes de futuros professores em relação ao estatuto da língua inglesa como língua franca global. Dessa maneira, descrevemos abaixo como os dados coletados com os diferentes instrumentos foram categorizados com base na AC nas três fases distintas desta abordagem: a fase da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

2.6.1 Tratamento Dado aos Dados

Questionário alunos-professores

Primeiramente, segundo Bardin (1977), o processo de coleta e análise de dados em sua fase inicial deve partir dos objetivos da pesquisa, que foram a base para a construção do instrumento de coleta de dados. Feito isso, deve-se constituir o *corpus* central que apoiará a análise de dados a partir da leitura e análise da literatura selecionada, permitindo criar inferências em relação ao objeto e

ao seu entorno. Desse modo, na fase da pré-análise, repartimos os dados obtidos com o questionário dos alunos professores, segundo orientações da AC, do geral para o particular; isso significa que determinamos em primeiro lugar as rubricas de classificação e em seguida tentamos arrumar o todo: digitamos todos os dados e agrupamos as respostas das situações-problema em 6 grandes categorias partindo dos objetivos da pesquisa e da literatura especializada, a saber: atitudes linguísticas, razões e significados de para aprender a língua inglesa, homogeneização cultural, conteúdos e ensino de inglês na formação inicial. Em seguida, foram identificadas sub-categorias. Estas sub-categorias são descritas abaixo, a saber: 1) aceitação resignada da língua inglesa; 2) americanização como algo benéfico; 3) língua inglesa dissociada dos valores americanos: inclusão de outros países do círculo interno; 3) variedades lingüísticas a serem ensinadas; 4) conhecimentos sobre variedades lingüísticas; 5) objetivos para o ensino; 6) conceitos interculturais; 7) aproximação com o falante nativo (mito?); 8) questões culturais; 9) aprendizado da língua como forma de subversão; 10) considerações sobre ILF e LE; 11) professor nativo x professor não-nativo e 12) preparação para situações -problema.

Já a segunda fase do processo de coleta e análise de dados, segundo Bardin (1977), deve partir das subcategorias essenciais que foram definidas na etapa anterior, às quais se somam as inferências do pesquisador referentes ao objeto de pesquisa. Portanto, na fase da exploração dos dados, após discussão deste trabalho em grupo de estudos coordenado pela orientadora desta pesquisa e já na parte de exploração dos dados, foi sugerido que tais sub-categorias fossem organizadas em quatro grandes categorias que atenderiam mais especificamente aos objetivos da pesquisa e pela percepção de que todas estas sub-categorias estavam relacionadas a quatro eixos centrais. Estas categorias foram intituladas de: 1) inglês e outras línguas estrangeiras 2) vinculação da línguas a países; 3) aspectos a serem considerados no ensino e 4) formação inicial e ILF.

1. Inglês e outras línguas estrangeiras	2. Vinculação de línguas a países	3. Aspectos a serem considerados no ensino	4. Formação inicial e ILF
		3.1. Variedades linguísticas	4.1 Conhecimentos sobre variedades linguísticas-
		3.2 Cultura	4.2 Professor nativo x professor não nativo
		3.3 Objetivos	

Quadro 9 – Categorias de análise dos dados dos alunos-professores

Na terceira e última fase do processo de coleta e análise de dados, partindo do *corpus* teórico construído, realizamos a análise também de acordo com os pressupostos da AC. Nesse momento, segundo Bardin (1977), novas inferências poderão ser feitas pelo pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, mesmo que não tenham sido previstas e as interpretações devem estar apoiadas em provas de validação, isto é, na própria literatura de especialidade ou nas práticas observadas no ambiente pesquisado. Nessa fase, a interpretação é essencial, mas deve estar claramente relacionada ao *corpus* existente, de modo que seja validada pela comunidade científica da área. Ressaltamos que desconsideramos as situações que não permitiam atingir o objetivo deste estudo bem como aquelas que não obtiveram 50% das respostas. Portanto, apresentamos no quadro abaixo as situações-problemas utilizadas para atender ao nosso objetivo inicial de verificar quais as atitudes de futuros professores diante de questões problematizados pelo estatuto de ILF. Essas situações foram selecionadas pelo fato de serem aquelas que possibilitavam distinguir as atitudes dos respondentes:

Tópicos	Sub-tópicos	Situações-problemas utilizadas
1 - Relação entre inglês e outras línguas estrangeiras		2, 5, 7, 8, 33 e 38
2 - Vinculação de língua a países		1, 6 e 10
3 - Aspectos a serem considerados no ensino	1 - Variedades lingüísticas	9 e 13
	2 - Cultura	24 e 25
	3 - Objetivos	11, 12, 32 e 34
4 - Formação inicial	1 - Conhecimento sobre variedades	36, e 41
	2 - Professor nativo x prof. Não nativo	39

Quadro 10 – Situações-problemas utilizadas.

Finalmente, sistematizamos os resultados obtidos com os objetivos iniciais.

Questionário/ entrevista semi-estruturada com professores formadores

Os dados do questionário e da transcrição da entrevista semi-estruturada dos professores também foram analisados de acordo com AC do tipo temático-classificatório e foram categorizados, desde o princípio, em cinco temas, a saber: 1) diferenciação entre LE e LF; 2) relevância do ensino de inglês como LF; 3) ILF na formação inicial de professores; 4) ILF no currículo atual do curso; 5) ILF na sala de aula. As técnicas metodológicas foram as mesmas descritas anteriormente.

2.7 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

O tratamento dado à análise dos programas está de acordo com os procedimentos da análise documental sugerida pela AC em Bardin (1977), já

descritas anteriormente. Assim, para esta análise, primeiro selecionamos quais programas das disciplinas essenciais seriam relevantes para o objetivo desta pesquisa. O critério de descarte foi então as disciplinas que, embora como parte do currículo geral do curso, não se relacionavam a língua inglesa. Dessa maneira, as disciplinas excluídas foram: Língua Espanhola I, Universidade e diversidade da língua espanhola, Lingüística I e II, Produção de texto I, Teoria do texto literário I e Filosofia da Linguagem. A parte do currículo do curso intitulado como 'Formação livre' também foi excluída da análise pela impossibilidade de acesso a todas as informações, visto que esta parte supõe engajamentos individuais dos alunos. No entanto, decidimos acrescentar as disciplinas optativas oferecidas pelo currículo do curso pelo fato de tratarem de aspectos relacionados diretamente à língua inglesa. As disciplinas, a saber: Gêneros Textuais para o ensino de LE, Introdução a Tradução em Língua Inglesa, Introdução à Lingüística Sistêmico-Funcional e À Análise Crítica Do Discurso.

Definido o escopo de análise, empenhamo-nos na construção de uma lista de verificação quanto aos aspectos do ILF partindo da literatura. Em seguida, analisamos os programas de modo a identificar se algum dos pressupostos referentes ao ILF era mencionado em seus objetivos, conteúdos ou referências bibliográficas. Em caso afirmativo, procuramos verificar de que modo isso era feito.

Por fim, contrastamos os dados encontrados nesta fase da análise com os dados fornecidos pelos professores-formadores. Passamos, pois, para o capítulo da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

FUTUROS PROFESSORES E SUAS ATITUDES

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados obtidos com os futuros professores procurando responder a primeira parte da primeira pergunta: Quais as atitudes de futuros professores de Língua Inglesa diante de questões problematizadas pelo estatuto do inglês como língua franca?

Conforme demonstrado no referencial que norteia esta pesquisa, às principais questões na consideração do ILF são referentes a seu posicionamento em relação às outras línguas, à norma de quais países a língua inglesa está vinculada e às consequências para o ensino desta língua. Colocando os alunos na posição de futuros professores através das situações-problema, objetivamos verificar como lidariam com essas questões.

Portanto, agrupamos os dados em quatro diferentes categorias que permitiriam reconhecer se eles caracterizam o inglês como língua estrangeira ou como língua franca ao longo de diferentes enfoques: 1) inglês e outras línguas estrangeiras; 2) vinculação da língua a países; 3) aspectos a serem considerados no ensino e 4) ILF e formação inicial.

3.1 INGLÊS E OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As situações 2, 5, 7, 8, 33 e 38 permitem verificar as atitudes dos futuros professores em relação à posição do inglês perante outras línguas. Confrontados com a situação-problema 2⁵⁰, 25 de 29 respondentes posicionam o inglês como uma língua com estatuto diferenciado das outras e 4 não souberam opinar a respeito. As quatro razões para essa distinção, segundo os respondentes, é a sua expansão mundial (2E), a possibilidade de uma comunicação mais ampla (2I), a globalização (2J) e o seu fortalecimento como língua internacional (2J e 2L):

⁵⁰ (2) Você trabalha em uma escola que está ofertando também o ensino de língua espanhola. A direção da escola entrega a folha de opção para os alunos e, ao final do dia, você percebe que 90% dos alunos fizeram a opção pelo espanhol. Como você justificaria o ensino de inglês?

2E) *É a língua da tecnologia; muito já foi produzido em inglês, o que justificaria o aprendizado deste idioma; o mundo inteiro aprende inglês como segunda língua.*

2I) *Tentaria mostrar que apesar da língua espanhola também ser importante, levando em consideração nossos vizinhos e tem-se a falsa impressão de ser mais 'fácil'. A língua inglesa permite uma comunicação mais ampla mesmo com pessoas de países onde inglês não é língua oficial.*

2J) *Justificaria dizendo que no mundo globalizado que vivemos em que cerca de 70% do conteúdo dos computadores e Internet estão em língua inglesa. É imprescindível que o aluno a aprende. Além disso, o inglês é usado como língua internacional na comunicação entre pessoas e de diferentes nações e a influência da língua em músicas e anglicimos é bem grande.*

2L) *Atentando para a vasta produção cultural e acadêmica produzida em língua Inglesa. Ressaltando o crescimento e o fortalecimento do inglês como língua internacional.*

Portanto, nessa situação, os futuros-professores demonstram estar cientes de que a língua inglesa possui um estatuto diferenciado do das outras línguas.

Em face da situação problema 7⁵¹, a maioria dos alunos (14 respondentes) posiciona o inglês como uma língua com estatuto diferenciado do das outras línguas (7R e 7C são exemplos dessa atitude), 8 destes não veem diferença e acreditam que todas as línguas devam ter o mesmo estatuto (7S e 7T) e 7 salientam não saber opinar a respeito. As justificativas daqueles que reconhecem este estatuto estão na preocupação com a possibilidade de exclusão em âmbito mundial (7R) e no seu caráter de língua internacional e globalizada (7C). Para aqueles que não vêem

⁵¹ (7) Na escola em que trabalha, devido à inserção do espanhol, há várias discussões sobre o status das línguas estrangeiras. Vários professores são da opinião de que o espanhol é mais fácil e que deveria ser privilegiado, pois daria acesso aos alunos ao vestibular. Outros acreditam que a carga horária deveria ser dividida: 1 aula para o espanhol e outra para o inglês. O que você teria a dizer sobre o estatuto da língua inglesa em relação a outras línguas?

distinção, a justificativa é de que os alunos deveriam escolher a língua que desejam aprender (7S) e que ambas deveriam ser ensinadas (7T).

7R) O inglês está a muito tempo presente no cotidiano, há muitas produções feitas na língua, ou seja, a língua ainda tem muitos usos incluindo também o fato de que, a maioria da população mundial se comunica usando o Inglês. Então, nesse ponto de vista político, a língua é a mais usada e o Brasil não pode se isolar do mundo.

7C) A língua inglesa por ser uma língua internacional e globalizada deveria ter um status maior que a língua espanhola que pode parecer fácil, mas não terá utilidade alguma para os alunos além de prestar o vestibular.

7S) Acho que todas as línguas deveriam ter o mesmo status na escola. Os alunos é que devem escolher qual língua eles gostariam de aprender. Se dividíssemos a carga horária em duas línguas, o tempo ficaria muito escasso e limitado, se com duas aulas semanais já é difícil passar todos o conteúdo programático de forma que o aluno aprenda, em uma aula semanal seria impossível.

7T) Eu acredito que nenhuma língua deveria ser privilegiada mas que ambas deveriam ser ensinadas com o suporte necessário.

Esta situação indica que a maioria dos alunos (14 de 29) tem uma atitude que privilegia o caráter da língua inglesa como língua franca.

Quanto à situação 8⁵², que objetivava verificar as atitudes dos professores em relação ao posicionamento da língua inglesa nos documentos oficiais, a maioria (12 dos 29 respondentes) não respondeu a esta situação e 5 indicaram que não saberiam como respondê-la. No entanto, 10 dos respondentes acreditam que estes documentos não valorizam o estatuto da língua inglesa como LF. Os excertos abaixo são exemplos deste posicionamento: o inglês não recebe a devida importância (8V e 8U) e seu estatuto não é compatível com o mundo

⁵² (8) Os professores de língua inglesa são convidados a participar de um debate sobre políticas lingüísticas no Brasil. O que você teria a ressaltar levando em conta como esta língua esta representada na LDB e nas Orientações curriculares?

globalizado (8G). Neste caso, ao ressaltarem que “*não está compatível com mundo que vivemos*”(8G), “*que é necessário um currículo mais significativo*” (8V) e “*que a LDB demonstra não valorizar o ensino de LI no país*” (8U)”, os futuros professores parecem referir-se à ênfase dada no ensino de inglês em contexto nacional, cujas práticas parecem não estar atreladas ao reconhecimento deste estatuto. Rossi (2004) salienta muito bem que, embora os PCNS orientem para um ensino crítico do inglês, para que o aluno use a língua como ferramenta de libertação, para participar do mundo como cidadão, para lutar contra dominações e desigualdades sociais (o que demonstra a real necessidade trazida pela globalização e pela não-neutralidade do inglês como língua internacional), estes documentos sugerem um ensino focalizado na leitura devido à falta de condições para ensinar a oralidade nas escolas públicas, alegando que o uso desta no país é somente para estudos acadêmicos e para a entrada na universidade. Com isso, os autores dos documentos oficiais parecem explicitar que a maioria dos alunos brasileiros – ou seja, os alunos das escolas públicas – não precisam falar inglês. Paradoxalmente, as políticas públicas, que deveriam preocupar-se com o acirramento da desigualdade dos menos privilegiados acabam por reforçar esse estatuto e possibilitar o acesso à língua somente àqueles que detêm recursos financeiros suficientes para pagar um curso de idiomas.

Isto revela a grande discrepância entre o que desejam os envolvidos no ensino e o que os documentos oficiais têm privilegiado. Paiva (2000) salienta que, enquanto a tendência mundial está direcionando um ensino em que a língua é vista como poderoso instrumento para as relações entre as pessoas e entre as nações, no Brasil, ainda se insiste na priorização do ensino da leitura, deixando em segundo plano as habilidades orais.

Pesquisas já demonstraram que pais, alunos, professores e documentos têm objetivos diferentes. Gimenez (2003) escolhe a imagem de Janus bipartido⁵³ para representar a discrepância entre as políticas desejadas e o que vem acontecendo no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, tamanha a relação esquizofrênica quando comparamos documentos do Ministério da Educação (MEC), da própria comunidade da linguagem e do ensino praticado nas escolas. A autora salienta esses conflitos, demonstrando que a comunidade de profissionais parece

⁵³ Segundo a autora, na mitologia romana, Janus é o deus dos portais e das transições, inícios e fins, representado por uma cabeça de duas faces, cada uma apontando em uma direção.

valorizar a educação em línguas estrangeiras como forma de desenvolvimento cultural, a sociedade, de modo geral, parece valorizar a obtenção de bons empregos e os documentos do MEC enfatizam o caráter de desenvolvimento da cidadania (no entanto, são comparados aos objetivos dos cursos privados que são voltados para o desenvolvimento da proficiência lingüístico-comunicativa, o que contribui para a crença de que ‘não se aprende inglês na escola pública). Isso demonstra a necessidade de reconstrução dos significados da aprendizagem de inglês na escola, pois ela está na contramão do que os alunos realmente desejam e necessitam. Enquanto fora da escola, esta é uma língua valorizada e de prestígio, na escola ela é desvalorizada.

A situação 5⁵⁴ também permite verificar que 14 futuros professores fazem distinção entre ensinar inglês ou outra língua (no caso, o espanhol), como demonstra os excertos 5A, 5F e 5X. No entanto, 15 não se posicionaram diante dessa situação. Os futuros professores ressaltam que a língua inglesa, por ser uma língua internacional, deveria ter um estatuto diferenciado (5F e 5X) e que a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino médio não deveria ser exclusiva (5A):

5A) Eu concordo que seja uma reação contra a hegemonia do inglês. Não concordo com o fato de que pela lei somente o espanhol seja obrigatório no currículo escolar. Acho que o aluno deveria optar qual língua estudar. Quanto as opções do espanhol ser obrigatório, acho que com isso, as escolas eliminam o inglês da grade curricular uma vez que elas não são obrigadas a ofertar a língua.

5F) Sim, mas a língua inglesa por ser uma língua internacional e globalizada deveria ter um status maior que a língua espanhola”.

5X) Sim, embora a língua espanhola seja mais vinculada a América do Sul e, o inglês seja universal. Os países falantes de espanhol não possuem tanta importância no mercado mundial como a Inglaterra e os Estados unidos.

⁵⁴ (5) A obrigatoriedade do espanhol no ensino médio tem sido vista por alguns como uma resistência a hegemonia do inglês. Você concorda? Quais são as implicações deste fato?

Embora muitos não tenham demonstrado sua atitude em relação a essa situação, aqueles que responderam, novamente, parecem reconhecer que o inglês assume um papel diferenciado perante as outras línguas.

Confirmando esta questão, na situação 33⁵⁵, a maioria dos futuros professores demonstra perceber a relação entre língua inglesa e globalização: dos 29 respondentes, apenas 3 não responderam à questão e 26 parecem ter uma visão da expansão do inglês atrelada ao fenômeno da globalização e, assim, parecem se aproximar da perspectiva que Dewey (2007) chama de transformacionista: aqueles que percebem que há uma relação importante entre a língua inglesa e este fenômeno e que isso implica em reconsiderações sobre a maneira como conceituamos a língua. Os excertos abaixo são representativos desta atitude: 33F é também um exemplo daqueles que chegam a considerar a mudança linguística sofrida pela língua inglesa (5 dos 26 respondentes)

33F) A língua inglesa também se transforma obtendo pequenas características de cada cultura.

33O) O inglês pode ser considerado a língua comum entre as pessoas. Passou-se a ser uma língua global.

33B) O inglês é um dos mecanismos que auxiliam nesta permeabilização.

33L) O inglês funciona como mecanismo facilitador na quebra de tais fronteiras e como a forma de comunicação.

No entanto, ao serem questionados se viam distinção entre ensinar uma LE ou uma LF através da situação 38⁵⁶, 17 dos 29 respondentes relataram não ver diferença entre se conceber a língua inglesa como língua estrangeira ou como língua franca, 5 não responderam e 1 disse ver diferença mas não saber explicar qual (38M). Apenas 3 dos respondentes se atrevem a realizar a distinção e são representados pelos excertos abaixo (38B, 38C e 38R). No entanto, para estes, uma

⁵⁵ (33) Com a globalização, as fronteiras, o tempo, o espaço e as culturas se tornaram mais permeáveis e fluídas. O fluxo de pessoas e o contato intercultural se tornaram marcas da sociedade. Como o inglês e o seu ensino se relacionam a isso?

⁵⁶ (38) Você vê diferença entre LE e inglês como língua franca? Quais seriam as implicações da distinção?

LE é usada em qualquer situação (38B), é usada para comunicação entre falantes nativos (38C) ou para fins comerciais (38R). Já o ILF é uma língua restrita porque há um único foco (38B), é usada para comunicação entre falantes não-nativos (38C) e usada para fins comerciais e comunicativos. (38R).

38B) Sim. LE para comunicação em qualquer situação, já a franca é restrita pois há um único foco.

38C) Acho que LE é língua usada pra comunicar com falantes nativos e LF para comunicar com nativos e não-nativos.

38M) Sim, mas não consigo explicar

38R) Não, bem superficial. Uma como essa língua é utilizada para fins comerciais (LE) e a outra para fins comerciais e comunicativos.

Isso indica que, embora os futuros professores não estejam familiarizados com a definição de LE ou LF (pois apenas um dos respondentes (38C) conseguiu aproximar-se de uma definição de LE e LF), em todas as situações apresentadas anteriormente, a maioria dos futuros professores tem atitudes que posicionam a língua inglesa de maneira diferenciada das outras estrangeiras, aproximando-se, portanto, do seu caráter de língua franca.

3.2 VINCULAÇÃO DA LÍNGUA A PAÍSES

As situações-problemas 1, 6, 10 e 29 permitem verificar as atitudes dos futuros professores em relação aos países aos quais vinculam a língua inglesa.

As respostas à situação 1⁵⁷ permitiram verificar duas atitudes que podem dar pistas do que entendem os futuros professores a respeito desta questão. Duas atitudes apareceram: os que associam a língua inglesa ao imperialismo americano encaram a relação entre língua inglesa e americanização como algo

⁵⁷ (1) Seus alunos dizem odiar a língua inglesa porque os americanos são imperialistas. De que forma isto influenciaria em seu planejamento?

natural e benéfico (1D, 1H, 1U e 1Z) e aqueles que acreditam que aprender essa língua é uma maneira de resistir a essa concepção e ressaltam que aprender outras variedades seria a opção (1E, 1F, 1N e 1M). Apenas 4 dos respondentes não se manifestaram a respeito.

Para os defensores desse primeiro grupo, que veem o imperialismo americano como algo benéfico e natural, a justificativa são as oportunidades que a língua inglesa traz para aqueles que a dominam. Para estes professores, o inglês ‘abre portas’, possibilita a entrada no mercado de trabalho, traz prestígio social e todos devem ter a obrigação de aprendê-la. Afirmam que tentariam provar o contrário, ou seja, que esse imperialismo não existe, ressaltando as características americanas, salientando que esse fato não influenciaria no seu planejamento. Dos 29 respondentes, 15 externaram essa idéia. Os excertos abaixo são representativos dessas atitudes.

1D) Não influenciaria no sentido em eu no decorrer do curso provaria o contrário.

1H) Em nada negativo. Pelo contrário, eu uso isso como um motivo a mais para aprender inglês.

1U) Eu planejo minha aula normalmente e tento convencê-los de eu o inglês é uma língua estrangeira e que eles devem saber.

1Z) Primeiramente eu tentaria diminuir esse ‘ódio’ que eles sentem pela língua inglesa e explicar que os americanos podem não ser tão imperialistas quanto eles pensam.

Os futuros professores pertencentes ao segundo grupo, ou seja, 11 dos 29, encaram o aprendizado dessa língua como forma de subversão, parecem ter uma percepção de que a língua inglesa não está relacionada diretamente aos Estados Unidos e que eles desafiariam esta concepção ao problematizar a questão com os alunos em sala de aula. Eles afirmam que incluiriam na aula informações sobre outros países, não focalizariam só a variedade americana e que conscientizariam os alunos sobre o caráter universal da língua inglesa, como podemos notar nos excertos 1E, 1F, 1N. Contudo, por ‘outras variedades’, alguns

parecem aceitar variedades exclusivas dos países do círculo interno, como, por exemplo, Inglaterra, Austrália ou Canadá (1E e 1F) e outros não deixam claro a quais variedades se referem (1N). Este fato parece demonstrar que os informantes têm algumas preocupações quanto à possível americanização, mas que ainda não estão familiarizados com as discussões sobre a “propriedade da língua”, vinculando-a essencialmente a países do círculo interno. Apenas um dos 29 futuros professores ressalta que utilizaria variedades oriundas dos países do círculo externo, ao afirmar que as variedades utilizadas poderiam ser de falantes nativos ou não (1M).

1E) Primeiro, eu explicaria aos alunos que a língua inglesa não é só falada nos Estados Unidos, há outros países que possuem inglês como LI. Acho que eu tentaria incluir estas ‘English varieties’ (Australia, Canada, etc...) na sala de aula e assim não focar somente na variante americana.

1F) Eu tentaria em mostrar para os alunos que não é apenas os americanos que utilizam a língua inglesa e sim que há outras nacionalidades, como por exemplo, as variedades britânicas, australiana, canadense...

1N) Tentaria planejar aulas em que os aspectos culturais poderiam ser discutidos em sala. Através dessas discussões, conscientizar os alunos do caráter universal da língua inglesa, mostrando que ela não está exclusivamente relacionada aos Estados Unidos. Uma reflexão sobre os aspectos históricos e culturais pode quebrar preconceitos e fazer com que os alunos se interessem mais pela língua.

1M) Mostraria o uso do inglês em outros países, falantes nativos ou não, e a importância da língua para comunicação entre países, povos, e como é possível difundir diversas culturas, torná-las mais acessíveis quando há possibilidade de comunicação.

Portanto, a maioria dos futuros professores (15 de 29) demonstra vincular a língua aos Estados Unidos e boa quantidade (11 de 29), não o vincula exclusivamente a este país e incluem outras variedades, como por exemplo, o inglês

britânico, australiano e canadense. Vale ressaltar que são todas variedades do círculo interno. Isso parece indicar, segundo o quadro de Graddol⁵⁸, que os futuros professores concebem o inglês como uma língua estrangeira e dele se aproximam.

No entanto, a situação 6⁵⁹ teve como resposta diferentes atitudes. A maioria (21 dos 29 respondentes contra 2 que disseram não saber a resposta e 4 que não responderam) não concorda que ensinar inglês esteja vinculado a nações colonizadoras e opressoras. Isso parece indicar que os futuros professores têm dissociado o ensino da língua inglesa de países como os EUA e Inglaterra. Os excertos 6A, 6D, 6O e 6Z são demonstrativos de que esses futuros professores acreditam que essa língua está desvinculada de noções de imperialismo e que hoje podemos usá-la a nosso favor, como forma de subversão.

6A) Não concordo, não acho que a LI oprima ou discrimine, pelo contrário, sabendo a LI o aluno tem oportunidade de conhecer outra cultura e de ter contato com várias coisas. Eu tentaria mostrar o contrário mostrando um pouco da cultura da língua.

6D) Qual é a melhor forma de se derrotar um inimigo? São mesmo inimigos? Não somos nós tão ignorantes quanto eles se pensarmos que não precisamos falar inglês?

6O) Não acredita que aprender uma língua como o inglês é uma forma de libertação e acesso ao mundo com aulas focadas na criticidade, e reflexão nos alunos esta consciência seria alcançada.

6Z) Não concordo. Eu explicaria que a língua inglesa alcançou o status de língua universal por vários motivos e tentaria fazer que por causa disso é muito importante saber o inglês.

Nesta situação, portanto, os alunos parecem desvincular a língua inglesa de países colonizadores e 'opressores', como os Estados Unidos e Inglaterra. No entanto, é impossível distinguir a qual ou a quais países vinculam a língua inglesa.

⁵⁸ Quadro comparativo ILE X ILF (GRADDOL, 2006, p. 90-91).

⁵⁹ (6) Um aluno diz que os professores de inglês são mecanismos de sustentação de uma língua que coloniza, oprime e discrimina. Você concorda? O que poderia fazer nas suas aulas para desafiar esta concepção?

A situação 10⁶⁰, referente à vinculação a padrões linguísticos, obteve como resposta unânime (29 dos 29 respondentes) de que ‘não existe inglês correto’. Destes, 14 demonstraram preocupações relacionadas à inteligibilidade, vinculando-a aos padrões americanos e/ou britânicos (10K e 10M são exemplificações dessas atitudes) e 15 demonstraram a mesma preocupação com a necessidade de um padrão, mas não mencionaram qual seria este padrão (10F e 10J são exemplos).

10F) Não existe o ‘inglês correto’, mas sim o padrão (standard English) e tentamos se aproximar dele.

10J) Minha resposta seria que não há inglês correto, cada variante é correta para o contexto em que pertencem.

10K) Seria que não existe inglês correto, o que existe é uma preocupação em tornar o inglês compreensível em todo o mundo quando ensinada a língua a partir das variantes inglesa e americana.”

10M) Que não existe inglês correto. Cada região apresenta uma variante do inglês e que dentro da sala de aula tentamos usar o mais próximo do standard English – americano ou britânico.

Nessa situação, portanto, os futuros professores demonstraram forte preocupação com a questão da inteligibilidade e metade o vinculam aos padrões americanos e britânicos; a outra metade referiu-se à necessidade de seguir um padrão, mas não o vincularam a nenhum país específico.

Já a situação 29⁶¹ obteve respostas que parecem demonstrar uma certa valorização da norma dos países do círculo interno e, conseqüentemente, a aproximação com o falante nativo no que concerne à seleção de conteúdos a serem trabalhados, o que sinaliza uma vinculação à norma de conteúdos/valores americanos e britânicos. Ao se posicionarem em uma situação comum do trabalho dos professores em serviço em que estes deveriam participar de uma semana

⁶⁰ No Brasil, seus alunos comentam que assistem filmes e cada pessoa ‘fala de um jeito’. Eles querem saber qual ‘inglês é correto’. Qual seria sua resposta?

⁶¹ (29) A direção da escola planeja uma Semana cultural com os alunos e pergunta o que você pode fazer para contribuir para esta festa que envolva os conteúdos da disciplina. Qual sua resposta?

Cultural e contribuir para a atividade que, de alguma maneira, envolva os conteúdos da sua disciplina – língua inglesa – todos os alunos que responderam a situação (20 de 29 respondentes) afirmaram que participariam enfatizando aspectos da cultura americana e britânica. Os excertos abaixo são demonstrativos da opinião unânime dos alunos.

29B) Feriados e festas da cultura inglesa e/ou norte americana (dependeria da época do ano).

29T) Proporia uma apresentação em que os alunos fizessem algo relacionado a cultura americana, por exemplo.

Está claro, portanto, que nessa situação, os alunos vinculam a língua inglesa a países do círculo interno, quase que exclusivamente aos EUA e Inglaterra. Para as lentes do inglês como língua franca, essas afirmações se tornam problemáticas por privilegiarem fatores culturais apenas destes países. Levando em conta o atual uso da língua inglesa onde a maioria dos contatos são realizados na comunicação entre falantes não-nativos, a seleção de conteúdos culturais poderia referir-se a qualquer outro país e não exclusivamente do eixo Estados Unidos e Inglaterra.

Assim sendo, apesar de caracterizar a língua inglesa como língua franca, reconhecendo que seu estatuto possibilita a participação a nível mundial e que portanto, favorece a possibilidade de uma comunicação ampliada (como podemos perceber nas atitudes de futuros professores em relação a outras línguas), pode-se verificar que a maioria dos respondentes vincula a língua inglesa quase que exclusivamente a países do círculo interno. Este fato coincide com a pesquisa de Matsuda (2003 apud SEIDLHOFER, 2004) e Sifakis e Sougari (2005 apud SEIDLHOFER, 2004) no que diz respeito às crenças quanto à propriedade do inglês. A pesquisa de Matsuda (2003 apud SEIDLHOFER, 2004), realizada no Japão, revela que os alunos demonstram ser conscientes do inglês usado internacionalmente mas ainda acreditam que os países do círculo interno eram os 'donos' do inglês. Da mesma maneira, Sifakis e Sougari (2005 apud SEIDLHOFER, 2004), no contexto africano, revelam que a crença é de que o inglês pertence a

falantes nativos ou às pessoas com a mesma competência linguística dos falantes nativos.

3.3 ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO ENSINO

Nesta parte, objetivamos verificar quais as atitudes dos futuros professores em relação aos aspectos considerados no ensino, procurando, portanto, perceber se para eles, esses aspectos devem vincular-se ao ensino de LE ou se é possível considerar as implicações do reconhecimento do estatuto de LF. Faremos isso através de suas atitudes em relação às variedades linguísticas, cultura e objetivos para o ensino.

Variedades linguísticas

As situações 9 e 13, referem-se, portanto, as atitudes diante das variedades linguísticas.

As atitudes dos alunos diante da situação 9⁶², ou seja, ao se posicionarem em situações de sala de aula em que tivessem de tomar decisões a respeito de padrões linguísticos, a maioria (21 dos 29 respondentes) dos futuros professores parece não vincular a aprendizagem dessa língua aos padrões americanos e britânicos.

Dentre estes, 7 defendem o ensino de um inglês internacional (9A e 9P são exemplos). No entanto, o que podemos ressaltar é que nesses excertos, o termo 'internacional' parece estar sendo utilizado e interpretado conforme a distribuição do inglês-padrão do falante nativo e não pela maneira como o inglês vem se transformando para suprir as necessidades internacionais de comunicação. O uso da palavra 'correto' confirma a concepção de que o julgamento parece ser feito de acordo com moldes do falante nativo.

9A) Que o inglês é uma língua internacional e que contanto que estejam corretos podem falar em qualquer sotaque.

⁶² (9) A variante que você fala é a mais próxima dos Estados Unidos. Alguns de seus alunos se recusam a falar com esse sotaque. Qual seria sua atitude?

9P) Falaria que o objetivo das aulas é a comunicação em língua inglesa, independente do sotaque. Privilegiaria um inglês internacional.

Para os informantes, o ensino deveria privilegiar o inglês internacional e ter como base os padrões americanos e britânicos (neste caso, usam o termo 'inglês internacional' em razão da distribuição geográfica). Em outras palavras, os informantes acreditam que temos de nos aproximar, o máximo possível, destas duas variedades para que haja inteligibilidade. Percebe-se que, para esses informantes, há a necessidade de manter uma 'base' mínima de conhecimento para que seja possível garantir a inteligibilidade. Contudo, esta 'base' situa-se o mais próximo possível das variantes americanas e britânicas e estes seriam os alvos a serem alcançados.

Os outros 14 respondentes deste grupo parecem não vincular o inglês especificamente aos padrões americanos ou britânicos e relatam que privilegiariam e aceitariam o ensino de outras variedades, como demonstram os excertos 9E e 9V. Não há como saber, no entanto, se os respondentes estão se referindo a outras variedades do círculo interno ou se estão incluindo variedades do círculo externo.

9E) Expor a eles a vários sotaques e dizer que eles podem escolher na sua formação.

9V) Explicaria que existem muitos sotaques, não só o americano ou o britânico, e que escolhi o americano por determinado motivo (facilidade, vivência nos EUA, etc...) e que eles podem ter preferências e optar por outra variante.

Para outros (9 dos 29 respondentes), entretanto, parece estar claro que, no que se refere à variedade, consideram apenas o inglês americano e britânico, como demonstram as falas de 9R e 9C.

9C) Ensinar o sotaque britânico também.

9R) Explicaria o sotaque americano e o britânico."

Esta situação permitiu verificar que a maioria não vincula o ensino de inglês aos padrões americanos e britânicos e que o inglês internacional tem ganhado terreno, mas que há certo entendimento de que outras variedades significariam variedades do círculo interno.

Em relação à situação 13⁶³, as respostas se dividem em 4 principais atitudes: aqueles que defendem que a variedade a ser ensinada 1) deve ser aquela familiar ou a de preferência do professor e/ou dos alunos (3 respondentes); 2) a ênfase deveria incidir nas variedades americanas e britânicas (9 respondentes) 3) todas as variedades deveriam ser ensinadas (3 respondentes) e 4) o ensino de inglês deveria privilegiar o inglês ‘universal’ e/ou ‘internacional’ (8 respondentes). 2 respondentes disseram não saber opinar a respeito e 2 não responderam a esta situação.

Para o primeiro grupo, a variedade mais indicada para ser ensinada seria aquela em que o professor ou os alunos tivessem maior facilidade ou com a qual tivessem familiaridade, como demonstrado em 13A e 13X. Para estes alunos, a escolha seria, portanto, do professor, mas este deveria também ‘mostrar’ que existem outras possibilidades.

13A) Defenderia ensinar o inglês de preferência do professores, mas também mostrar variantes do britânico, australiano, etc....”

13X) Americano. Como já morei nos EUA já estou acostumada.

Para outros deveria haver a seleção de algumas variedades e estas deveriam ser o inglês americano (13D e 13M) ou o inglês americano e britânico (13G e 13I) e ambos justificam tal escolha baseados no fato de julgarem que estas são as variedades mais conhecidas e de maior facilidade de acesso.

13D) Diria que o inglês americano os alunos teriam mais acesso por meio de filmes, músicas. Além de se tratar do EUA estar no mesmo continente nosso.

⁶³ (13) Você foi convidado para elaborar um *workshop* no Brasil sobre ‘Ensinar inglês ou ingleses?’ O foco deste workshop é descobrir que tipo de inglês deveria ser ensinado no Brasil: inglês americano, britânico ou outra variedade do inglês. O que você defenderia? Justifique.

13M) Eu prepararia um ensino de um padrão (inglês americano) que atualmente é o que mais temos acesso.

13G) O ensino de um inglês padrão, porém comentar as diferenças que existem. Acho mais viável o inglês americano ou britânico, pois os alunos têm mais acesso a eles e assimilam melhor.

13I) Defenderia o mesmo ensino que é feito hoje, da variante americana e a inglesa porque é um meio de aproximar todos os ingleses do mundo para uma certa padronização eu visa a habilidade de se comunicar.

Também há outros que acreditam que o ensino deveria possibilitar o acesso a diferentes ingleses e assim englobar ‘todas’ as variedades (13O e 13P exemplificam este fato):

13O) Que todas as variantes de inglês deveriam ser ensinadas ou pelo menos mencionadas.

13P) Defenderia que há vários “ingleses”, não apenas um tipo e que deveria ser ensinados as suas variantes.

Já o quarto grupo defende o ensino de uma língua ‘universal’, ‘global’, que parece apresentar características do ensino do inglês como língua franca (13A, 13E, 13V e 13U), embora também não haja consenso quanto à terminologia ou à definição do que se entende por essas definições. Estes alunos expressam a concordância de que o propósito do ensino seria atingir os objetivos comunicativos (13V e 13U), não deixando claro, portanto, se os países do círculo externo estariam incluídos nessas variedades.

13A) O inglês universal (nem americano, nem britânico).

13E) O inglês hoje é global.

13V) Defenderia o ensino de um inglês universal, que pode ser entendido e feito entender em diferentes lugares do mundo falantes de inglês.

13U) Eu defenderia o ensino da língua inglesa que muniria o aluno da capacidade de se comunicar (entender e ser entendido) em varias situações e lugares

Assim, em relação às variedades de ensino, os alunos parecem manifestar-se receptivos ao ensino de outras variedades, além da americana e britânica. No entanto, a análise demonstra que, mesmo afirmando que aceitariam a variedade escolhida pelo professor, que aceitariam qualquer variedade, que todas as variedades deveriam ser ensinadas ou que deveria haver a seleção de algumas, percebe-se que os informantes entendem como variedades a variedade americana, a britânica e mais duas de países do círculo interno (variedade canadense e australiana). Além disso, ao mesmo tempo que almejam e reforçam a necessidade de conhecimento de outras variedades da língua inglesa, salientam que veem o inglês americano e o britânico como a base a ser seguida. Isso demonstra o conflito vivido pelos futuros professores no que se refere aos padrões linguísticos. Este conflito é, de fato, compreensível, visto que a tradição do ensino de inglês sempre privilegiou modelos de países do círculo interno. No entanto, percebem-se atitudes favoráveis em relação ao ILF: reconhecem seu estatuto, mas parecem não estar atentos às implicações que ele enseja.

Esse tipo de conflito cultural e ideológico já foi evidenciado na pesquisa de Mott-Fernandez e Fogaça (2009) em duas universidades do Paraná. Eles mostram que, da mesma maneira, os alunos desejam conhecer a realidade sociocultural dos países que usam o inglês como língua internacional, mas que também desejam assimilar a cultura dos países do centro. Também anseiam conhecer o maior número possível de variedades - mas dos países do círculo interno, como ressaltam os autores. A fala dos alunos em ambas pesquisas deixa clara a influência ideológica que os países do centro ainda exercem: o mito de que para ser considerado um falante fluente, é preciso soar como um falante dos países 'proprietários' do inglês. Talvez esse anseio pela cultura e pela variedade dos países

que desenvolvem normas se dê realmente pela falta de conhecimento sobre as possibilidades de usar a língua à sua maneira.

A pesquisa de Jin (2005), no contexto chinês, mostra que os chineses não necessariamente almejam o inglês americano e britânico, mas que a falta de oportunidade de acesso a informações atualizadas sobre o *World English* os leva a uma grande vinculação com o falante nativo (talvez este também seja o caso do Brasil). Tal concepção não é surpreendente visto que vários pesquisadores já indicam que esta será uma discussão que perdurará ainda por longo tempo na linguística (JENKINS, 2005; SEIDLHOFER, 2001; 2004; 2006). Matsuda (2003 apud SEIDLHOFER, 2004) salienta que a linguística aplicada concebe as múltiplas variedades como legítimas, o que levaria à asserção de que as práticas instrucionais, na sala de aula, favoreceriam a integração das múltiplas variedades do WE. Entretanto, não é o que acontece, pois a ênfase ainda está nas variedades americanas e britânicas (os falantes destes dois países são vistos como os proprietários do inglês). O autor defende que essa prática é problemática por ser contrária aos objetivos de ensino, menosprezar os aprendizes e falhar ao não valorizar as diferentes variedades.

Cultura

A situação 24⁶⁴ refere-se às atitudes dos futuros professores em relação ao ensino de cultura.

As respostas dos futuros professores a essa situação salientam que privilegiariam uma abordagem geral. No entanto, eles se dividem apresentando quatro atitudes: 1) o ensino de cultura deveria privilegiar uma abordagem geral, mas eles não mencionam a que países se referem, 2) uma abordagem geral, incluindo países do círculo externo; 3) o ensino deveria privilegiar o ensino de uma abordagem geral, incluindo outros países do círculo interno (6 respondentes) e 4) deveria privilegiar a cultura dos próprios aprendizes.

Para os defensores do primeiro grupo (6 de 29 respondentes), o ensino de cultura deveria privilegiar uma abordagem geral das culturas de vários países. No entanto, quase nenhum deles consegue justificar nem exemplificar como selecionaria a cultura dos países que seriam privilegiados. Aqueles que o fazem

⁶⁴ (24) Você privilegiaria o ensino de cultura de um dos países falantes de inglês ou uma abordagem geral das culturas de vários países? Por quê? Como você selecionaria os países? Dê exemplos.

(apenas 2 dos respondentes), como, por exemplo, os excertos de 24A2, dizem priorizar o interesse dos alunos. 24Q ressalta sua dificuldade em trabalhar com diferentes culturas e salienta a necessidade de preparação profissional para abordar e privilegiar a variedade de culturas, afirmando que seu conhecimento sobre a questão é precário.

24B) A abordagem geral da cultura de vários países. Porque deve-se ver sob quais circunstâncias a língua circula.

24A2) Tentaria selecionar vários países, pois Inglês não é falado em apenas um. Tentaria selecionar pelo interesse dos alunos.

24Q) Falaria de vários. Mas confesso: meu conhecimento 'é precário, precisaria me esforçar.

24U) Usaria uma abordagem geral das culturas de vários países, mas não sei como selecionaria os países.(D)

O segundo grupo (12 de 29) parece priorizar o ensino de uma cultura internacional, pois valorizam também os países do círculo externo (24C, 24R e 24S). Ao defender o ensino de um inglês 'universal', estes futuros professores apresentam reflexões sobre a propriedade do inglês nos dias de hoje, descentralizando-o exclusivamente de países do círculo interno. 10 dos 18 respondentes desse grupo demonstram essa atitude, exemplificada abaixo:

24C) Uma abordagem geral pois devemos conscientizar nossos alunos de que não existem apenas o inglês americano e britânico. Ex; Índia, África do Sul, Austrália e Canadá.

24R) U.S.A, U.K, Canadá, Australia, Índia, Belize, New Zeland.

24S) Cultura geral. Como já disse o inglês não pertence, por exemplo, aos Estados Unidos. Poderia trabalhar por exemplo até com países da África, como exemplo cultural. (A)

O terceiro grupo (7 de 29) também se posiciona a favor de uma abordagem geral, mas vincula esta generalização à valorização de duas culturas principais: a dos EUA e/ou a da Inglaterra, como nos excertos 24D, 24G e 24V. Nota-se para que para estes, valorizar diferentes culturas ainda se refere à cultura dos países do círculo interno.

24D) Seria muito interessante mostrar aos alunos o contexto e a cultura dos principais e mais conhecidos falantes da LI (EUA, Inglaterra).

24G) Para ensinar inglês a aula fica mais interessante se a cultura for introduzida. Países de falantes nativos da língua inglesa . Ex: almoçar tomando leite (EUA)

24V) Acho que selecionaria os EUA, por ser mais abrangente, não sei.

Para o quatro grupo, (4 de 29) o ensino de cultura deveria privilegiar a cultura dos próprios aprendizes (24T, 24X e 24E), pois os respondentes acreditam ser importante valorizar o contexto do aluno para que ele se sinta parte do processo. Os excertos abaixo são demonstrativos das opiniões dos alunos.

24T) Acho que ressaltaria aspectos positivos da nossa cultura. A cultura de outros países não é melhor ou pior, ensinaria desta forma.

24X) O aluno deve conhecer e falar sobre aspectos da própria cultura. Deve preservar sua identidade e não incorporar outros aspectos para falar uma segunda língua.

24E) Acho interessante que os alunos possam utilizar o idioma para falarem de assuntos que faça sentido para eles, que faça parte do contexto em que eles estão presentes.

Em geral, pode-se afirmar que as atitudes dos futuros professores em relação ao ensino de cultura são mais receptivas e favoráveis à vinculação a países

do círculo externo e do círculo em expansão. A maioria (19 de 29 respondentes) revela atitudes que privilegiam a cultura de vários países e alguns chegam a incluir alguns do círculo externo. Vários concordam que o ensino da cultura do próprio país também pode ser relevante.

Levando-se em conta o atual uso da língua inglesa em que a maioria dos contatos são realizados na comunicação entre falantes não-nativos, uma abordagem centrada na interculturalidade poderia ser relevante. Os futuros professores demonstram atitudes positivas a esse respeito. O que fica evidente, ao analisar-se a fala dos alunos sobre aspectos culturais, é que eles parecem ter consciência da diversidade, mas não sabem como lidar com isso, como se pode notar na ausência de comentários sobre como selecionariam e justificariam o ensino de determinadas culturas. A análise evidencia a necessidade dos cursos de Letras incluírem em seus currículos um trabalho que privilegie um foco em habilidades interculturais.

Objetivos

As situações 11, 32 e 34 demonstram as atitudes de futuros professores relacionadas aos objetivos para o ensino de língua inglesa.

A situação 11⁶⁵ permitiu verificar que há duas principais atitudes: 11 dos 29 respondentes afirmam que a utilização do inglês com fins comunicativos seria mais importante que normas gramaticais de acordo com a norma padrão (11L, 11U são exemplos); 17 dos respondentes, no entanto, revelam atitudes que privilegiam o uso da língua de acordo com a forma padrão (normas gramaticais são mais importantes que comunicação), valorizando mais a forma que o uso, como nos excertos 11B e 11R. Apenas 1 destes 29 futuros professores não respondeu à questão.

11B) Mostraria a ele quais foram seus erros.

11L) Interajo procurando minimizar o efeito da suposta falha uma vez que acho importante encorajar o aluno a se comunicar;

⁶⁵ (11) Um aluno na sala levanta e começa falar em inglês com você. Ele consegue se comunicar e expressar suas idéias, embora apresente algumas falhas (de acordo com a gramática normativa do inglês). O que você faz?

11R) Continuo a falar com ele e quando acabarmos, se estivermos numa conversa informal só eu e ele podemos ressaltar alguns erros ou falhas, se estivermos dentro de uma sala com mais alunos ao final do tópico poderia ressaltar na lousa os pontos.

11U) Incentivo o aluno a continuar se expressando através do inglês, ainda que falho; uma vez que meu objetivo primeiro como professora é de que meus alunos consigam se comunicar em LI.

A vinculação às normas do falante nativo pode ser percebida no conceito de erro dos informantes: a maioria o vincula às normas de falantes nativos, o que revela atitudes de aproximação com o ensino de inglês como língua estrangeira. Segundo Seidlhofer (2001), se concebido como LF, a orientação do ensino de inglês e a ideia dos pesquisadores sobre o ensino de língua mudam substancialmente: de correto para apropriado, de normas exclusivas do falante nativo para inclusão global e de maneiras igualitárias de falar que satisfaça as necessidades locais.

A situação 32⁶⁶ também obteve respostas que nos permitem perceber os objetivos voltados para aprendizagem desta língua. As atitudes de futuros professores a respeito da língua inglesa é que ela, nos dias de hoje parece ser encarada como uma língua capaz de transformar o *status quo* da sociedade: o aprendizado desta língua é visto como forma de subversão.

Os informantes afirmam que o aprendizado desta língua é necessário para a comunicação e para a expressão de visões de mundo e que aprender a língua é uma forma de ferramenta contra a homogeneização cultural (19 de 29 respondentes; 32E, 32I, 32P e 32Q são exemplos dessas atitudes). 6 de 9 respondentes relataram não saber qual atitude tomariam e 4 não responderam a essa situação.

32I) Que estudar inglês ajuda a entender como os 'dominadores' pensam e assim tentar mudar essa situação.

⁶⁶ (32) Um aluno diz em sala que estudar inglês é estudar a língua dos dominadores e que, com isso estamos nos sujeitando ainda mais a eles. Além disso, ele acredita que a expansão do inglês faz com que as outras línguas desapareçam. O que você diria?

32P) Diria que o inglês deveria ser aprendido para nos protegermos da dominação e que para isso não acontecer, basta usarmos o inglês como ferramenta para comunicação sem esquecermos de nossas raízes.

32Q) Novamente reforçaria o papel do inglês como língua universal e que ser aceso a ela é também uma forma de libertação.

32E) Eu diria, que precisamos saber da língua e da cultura daqueles que nos oprimem -para que tenhamos alguma chance de lutar contra eles.

Estes futuros professores relatam que os objetivos do aprendizado dessa língua vão além da questão comunicativa; eles parecem ter consciência do papel do inglês na sociedade atual como um dos principais fatores de exclusão social. Não ter acesso a essa língua significa negar o direito à cidadania mundial. Portanto, parecem compartilhar da opinião de muitos pesquisadores (GIMENEZ, 2006; RAJAGOPALAN, 2005) no sentido em que a língua inglesa pode representar uma ferramenta para libertação: ela pode ser a chave para garantir aos grupos minoritários um reposicionamento no discurso. Isso indica usar o inglês a seu favor, para fins específicos, para fins de subversão. É a possibilidade de falar a língua sem significar que se está submetendo-se ao seu domínio.

Por meio da situação 34⁶⁷, podemos perceber também que a maioria dos alunos (21 dos respondentes contra 8 que não responderam) parece concordar que o ensino de língua inglesa deve promover a construção e o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito das situações locais e globais. A justificativa para este fato se baseia na necessidade de formar cidadãos críticos e ativos no mundo (como demonstram os excertos 34D, 34F, 34K e 34M) e, portanto, este ensino deve estar voltado para a cidadania planetária, preparando os alunos para serem cidadãos globais. Contudo, as únicas sugestões a respeito de como dar conta disto na sala de aula são apresentadas apenas por (34M). Todos os outros informantes (20 dos 21 que responderam a esta questão) parecem não saber como fazê-lo.

⁶⁷ (34) O ensino de língua inglesa deve promover a construção e o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito das situações locais e também de situações que ocorrem no mundo (chamadas globais) que afetam diretamente os sujeitos, como guerras, conflitos, violações dos direitos humanos, terrorismo, degradação do meio ambiente, migração, etc.... Você concorda com esta afirmação? Justifique.

34D) *Entendo que devemos promover o sentimento de “pertencismo” ao mundo e de responsabilidades com o mesmo.*

34F) *[...] Sim, os objetivos do professor inclui formar o cidadão e seu pensamento crítico.*

34K) *Sim, porque com a língua inglesa podemos exercer melhor nosso papel de cidadão de mundo.*

34M) *Com o conhecimento da língua fica mais fácil interar-se nos acontecimentos mundiais e locais, além de desenvolver uma leitura crítica que possibilita que os alunos sejam mais conscientes e desenvolvam seus papeis sociais. [...] Proporia uma aula com o tema “Re-use, Reduce and Recycle.. [...]*

É possível, portanto, salientar que os alunos parecem não apresentar dúvidas em relação aos objetivos gerais da aprendizagem desta língua no currículo escolar: para eles, os objetivos devem estar voltados para a construção de uma cidadania planetária que reconheça que esta é uma língua de abrangência mundial e que os objetivos de sua aprendizagem devem estar vinculados à necessidade de comunicação internacional, o que parece aproximar esta língua dos objetivos de uma língua franca.

Até aqui foram demonstradas as atitudes de futuros professores em relação ao ILF. A análise realizada permite afirmar que os futuros professores revelam atitudes positivas em relação ao ILF. Veremos agora suas atitudes em relação à formação inicial de professores.

3.4 FORMAÇÃO INICIAL E ILF

As respostas das situações 36 e 39 objetivaram captar as atitudes dos alunos em relação ao ILF e à formação: a primeira focou a questão de saber quais variedades lingüísticas deveriam ser ensinadas na formação inicial de

professores de inglês e a segunda, saber qual a preferência dos futuros professores referente à dicotomia professor nativo ou não-nativo.

Conhecimento sobre variedades lingüísticas

A situação 36⁶⁸ permitiu verificar que as atitudes dos alunos em relação à variedade lingüística, na formação inicial, são bem distintas: de 29 respondentes, 6 indicaram não saber qual deveria ser este foco, 6 que deveria ser a variedade americana (36F e 36I), 3 que ambas variedades - americana e britânica – deveriam ser enfatizadas (36P e 36F) e 13 que a diversidade lingüística deveria ser valorizada por meio do estudo de diferentes variedades (36H e 36 U). No entanto, não é possível dizer se os futuros professores referem-se a outras variedades do círculo interno ou se consideram também aquelas do círculo externo.

36C) Inglês americano/ britânico / australiano

*36U) Eu prefiro o inglês americano **mas preciso trabalhar mais o meu jeito de pensar**".*

36P) Ambas as variantes para atender todos os públicos

36F) Focaria nas variantes inglesa e americana por ainda serem usadas de certo modo como uma norma.

36H) Acho que deveria mostrar algumas variantes para que os alunos possam conhecer outras variantes deferentes de Americana e Britânica.

36U) Acho importante trabalhar com as variantes em sala de aula.

Os informantes relataram sentir necessidade de formação em outras variedades considerando que serão professores desta língua (36K e 36N). (36I)

⁶⁸ (36) Você terminou sua especialização e é convidada para lecionar inglês para alunos de Letras. O que você focaria nestas aulas em termos de variantes lingüísticas?

ressalta que, embora sua preferência seja o inglês americano, ela precisa mudar esta concepção.

36K) Inglês internacional - eu como professora preciso aprender e ensinar o inglês de várias países.

36N) Os professores não costumam mostrar as diferentes variantes da língua, mas apenas inglês britânico e americano.

36T) Professores devem estar “por dentro” das variedades do inglês.

Assim, pela fala dos alunos, é possível afirmar que a ênfase do curso tem sido nas variedades americana e britânica, mas que os alunos revelam atitudes receptivas e julgam que, como professores de inglês, necessitam conhecer outras variedades.

Professor nativo x não nativo

A situação 39⁶⁹ objetivou mostrar as atitudes dos professores em relação a professores nativos e professores não-nativos. Em relação a essa dicotomia, 16 futuros professores têm preferência por professores nativos da língua-alvo e isso é evidente em suas falas. Os excertos 39N e 39J demonstram essas atitudes: para 14 dos 29 respondentes, não é a ‘natividade’ que dará a certeza de um aprendizado; o importante é a formação e o preparo profissional do professor. Estes parecem não fazer a distinção entre nativo e não-nativo desde que a metodologia, a formação e a capacidade linguística do professor sejam adequadas (39V e 39Z):

39V) Acho que depende da capacidade do professor independente se ela seja nativo ou não.

39Z) Desde que o professor domine a língua e saiba ensiná-la, isso não importa realmente.

⁶⁹ (39) Há especialistas que defendem o ensino de língua inglesa por professores não-nativos como uma vantagem para os alunos. Outros, salientam que o melhor modelo deve ser sempre o falante nativo. Como você se posiciona? Justifique.

39J) Realmente o nativo tem muito mais a compartilhar com seus alunos.

39N) Acho que o nativo, pois eles me dão a certeza de que meu inglês é bom, que consigo me comunicar.

Para aqueles que preferem o falante nativo, essa preferência é justificada pelas vantagens que eles acreditam que os professores nativos podem trazer para o ensino e aprendizado da língua inglesa. Os professores nativos são preferíveis pelo fato de terem maior bagagem cultural para compartilhar (11 de 16; ver excerto 39T), por eles serem realmente melhores no aspecto lingüístico (13 de 16; ver excerto 39X), mas devem estudar também questões relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua (6 de 16). Os excertos (39E e 39S) são exemplos.

39E) Nativos são bons, mas se eles estudarem a fundo sobre ensino-aprendizagem.

39S) Os alunos devem ter ambas oportunidades, mas um nativo não significa certeza de sucesso no aprendizado, a não ser que ele tenha estudado para ser professor.

39T) O professor nativo contribui mais para os aspectos culturais.

39X) Com nativo é melhor, principalmente para o inglês avançado por causa da vivência com a língua.

Podemos notar ainda que, como todos os professores do corpo docente permanente são falantes não nativos, a presença de uma professora visitante nativa foi encarada como uma contribuição positiva ao curso (39R, 39C, 39V), como se o fato de se comunicarem com um falante nativo os habilitasse como falantes competentes (39Z) da língua.

39R) Aprendi muito com a professora M. (nativa), por isso acho que nativo melhor.

39C) O contato com uma professora visitante foi ótimo para os alunos que falam a língua.

39V) *Prefiro nativo, pois acho que eles tem a mais a ensinar por terem mais contato com a língua, como por exemplo, a professora M.*
 39Z) *Como já disse, ao conversar com um nativo, me da a certeza de que estou sendo compreendido pelo meu inglês.*

A maioria dos alunos parece ter consciência e corroborar com Ann-Snow, Kamhi-stein e Brinton (2006; p. 262) que “*ser nativo não pode ser igual a proficiente e a proficiência lingüística do professor é somente um elemento da sua preparação profissional*” quando ressaltam que ser nativo não é sinônimo de ser bom professor.

Portanto, pode-se afirmar que as atitudes dos alunos em relação ao falante nativo apresentam conflitos. Por um lado, enquanto salientam estar cientes de que a competência linguística do nativo não deve ser a base de comparação e julgamento de um ‘bom professor’, parecem, em vários momentos, valorizar o falante nativo e usar isso como base de julgamento para o ensino de língua estrangeira. Isso pode ser recuperado em vários momentos, como 1) por acreditarem que o nativo seria mais apto para ensinar cultura; 2) por salientarem a competência linguística deste professor; e 3) por considerarem o professor visitante nativo como uma contribuição ao curso. Parece-nos, entretanto, que se a maioria das comunicações hoje é entre falantes não-nativos, a vantagem do falante nativo em relação à pronúncia e práticas culturais seriam diminuídas.

Portanto, a partir dos resultados apresentados na análise voltamos nossa atenção à primeira pergunta da pesquisa. O questionário com situações-problema foi utilizado e analisado com o objetivo de levar-nos a compreender quais as atitudes de futuros professores diante de questões problematizadas pelo estatuto do inglês como língua franca.

O quadro abaixo representa as atitudes da maioria dos respondentes. No entanto, é necessário ressaltar que não há uma atitude única de todos os futuros respondentes: nota-se um certo conflito entre as atitudes, demonstrado pelo constante vai-e-vem entre concepções de inglês como LE e inglês como língua franca; há uma falta de direcionamento em relação à maneira como se posicionam, mas, ao mesmo tempo, revelaram atitudes positivas ao ILF: isso indica que estão discutindo, estão pensando a respeito; não obstante revelarem atitudes de

insegurança em relação ao modo como fazer (fato este, a nosso ver, compreensível, visto que esta tem sido uma discussão recente na linguística aplicada).

		Situações	Se concebida como LE	Se concebida como LF	Futuros Professores
Relação entre inglês e outras línguas		2, 5, 7, 8, 33 e 38	Mesma posição de outras línguas	Posição diferenciada	LF
Vinculação de língua a países		1, 6 e 10	Países onde é língua nativa	Países onde não é língua nativa	LE
Aspectos a serem considerados no ensino	1 - Variedades lingüísticas	9 e 13	Nativa, geralmente britânica ou americana americana/britânica	Variedades dos países do círculo interno e externo / 'inglês internacional'	LE x LF - não exclusiva de variedades americana e britânica; mas sim do círculo interno/ inglês internacional
	2 - Cultura	24 e 25	Vinculada a países do círculo interno	Abordagem intercultural – vários países, do círculo interno ou não	LF
	3 - Objetivos	11, 12, 32 e 34	Habilidade de leitura	4 habilidades: possibilidade de comunicação ampliada	LF
	4 - Conceito de erro		Vinculado à norma-padrão de países do círculo interno – especialmente americano e britânico	Privilegio à inteligibilidade	LE
	5 - Inteligibilidade		Fixa - base	Preocupação: qual deve ser a inteligibilidade ?	LE
Formação inicial	Conhecimento sobre variedades	36, e 41	Americana/britânica	Várias	LE (desejariam outras, mas não informam se do círculo externo também)
	Professor nativo x prof. Não nativo	39	Nativo	Não nativo	LE/LF – preferência nativo, mas grande importância do não nativo

Quadro 11 – Atitudes de futuros professores em relação à língua inglesa: LE X LF

Portanto, se, de modo geral, reconhecem o inglês no seu papel de língua de comunicação global, nadas outras variedades, na afirmação de que professores de inglês devem conhecer outras variedades, podemos ressaltar que o reconhecimento do estatuto do inglês como língua franca, para esses futuros professores, esbarra no fato de que esses não se sentem preparados para lidar com a questão.

As consequências deste fato para a formação inicial de professores é a necessidade da ampliação da base de conhecimento do professor de língua inglesa e o aumento de oportunidades que privilegiem essa problematização de maneira transversal no curso. Como os futuros professores parecem conscientes desse debate, a questão seria privilegiar essa descentralização do falante nativo nas aulas de língua inglesa.

No próximo como uma possível maneira de resistir, na necessidade de serem ensiapitulo, apresentamos as atitudes dos professores formadores em relação ao ILF e como esta questão tem sido problematizada no curso.

CAPÍTULO 4

PROFESSORES FORMADORES E SUAS ATITUDES

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos com os professores formadores da instituição analisada a partir de cinco aspectos: 1) diferenciação entre LE e LF; 2) relevância do ensino de LF; 3) ILF na formação inicial; 4) ILF no currículo atual do curso e 5) ILF na sala de aula.

4.1 DIFERENCIAÇÃO ENTRE LE E LF

Os professores formadores que aderiram à pesquisa diferenciam o inglês como língua estrangeira e como língua franca de maneira clara no âmbito conceitual, têm consciência do *status* diferenciado desta língua perante as outras, do seu caráter de inclusão/exclusão na sociedade e do posicionamento menos assimétrico dos usuários que a conceituação do ILF possibilita, conforme demonstrarão os excertos.

A pergunta ‘Você vê diferença entre inglês como LE e inglês como língua franca? Se afirmativo, quais seriam as implicações dessa distinção?’ teve como respostas considerações a respeito da abordagem de ensino decorrente do reconhecimento de ILF (Talita), grau de reconhecimento da sua diferenciação no contexto brasileiro (Eliane), desigualdades provocadas pela língua (Ana), distinções a partir do conceito de falante nativo (Deise e Marta) e a possibilidade de participação em âmbito global (Vivian). Enquanto as falas de Deise, Marta e Talita trazem implicações mais diretas para abordagens metodológicas, Eliane, Ana e Vivian tratam de questões que extrapolam a sala de aula. No caso de Eliane, uma avaliação de quão disseminada está a ideia de ILF, no caso de Ana, um questionamento da pretensa neutralidade do conceito de ILF e no caso de Vivian, a constituição identitária do indivíduo por meio da linguagem.

“Vejo diferença sim. Pois se orientamos o ensino do Inglês como LE devemos considerar que se há estrangeiro, há o nacional. Ou seja, a prática dentro dessa abordagem deverá de alguma forma focar a proveniência dessa língua, os países de onde ela vem. Já a abordagem do Inglês como Língua Franca centra-se no ensino da língua em si, o seu uso, a inteligibilidade, desvinculando o idioma dos países onde ela é língua materna.” (Talita)

“Acredito que a literatura permite diferenciar com maior clareza os limites do inglês numa e noutra perspectiva, mas entendo que no contexto nacional em que vivemos e, de modo muito particular, nos contextos de ensino-aprendizagem dessa língua, essa é uma diferenciação inexistente. Acho que o inglês no Brasil ainda é tratado quase exclusivamente como LE.” (Eliane)

“O inglês tornou-se uma língua franca no âmbito das relações internacionais, do comércio, do entretenimento e das finanças. Seu status se diferencia, portanto, de outras línguas europeias e de línguas asiáticas, para não falar, por exemplo, de línguas africanas. No entanto, é preciso ter em conta que poucos detêm o inglês como capital cultural, ou seja, o inglês deve ser visto como língua franca de uma parcela restrita e economicamente privilegiada da população mundial. Essa assimetria deve ser salientada sempre que se fala do inglês como língua franca para que se entenda as limitações de seu alcance.” (Ana)

“[...] A distinção posiciona os usuários da língua de maneira diferente. No caso de ver o inglês como língua estrangeira, importa fazer a distinção entre usuário nativo e não nativo, entre inglês britânico, americano, australiano, entre outros onde a língua inglesa e a primeira língua. Ver o inglês como língua franca, posiciona os usuários da língua de maneira menos assimétrica, pois não vem ao caso ser ou não ser falante nativo, mas interagir através da LI com pessoas do mundo todo”. (Deise)

“Para falar sinceramente, antes de vir para o Brasil, não via muito diferença, não. Para mim, inglês como língua franca queria dizer um

inglês global e que muitas pessoas eram falantes de inglês como segunda (terceira, etc) língua mas usados inglês para se comunicar. Agora, eu a vejo um pouco diferente. Inglês como língua franca é uma língua principalmente par os falantes não-nativos e aí as regras gramaticais e pronuncia “nativa” não tem a mesma importância que LE. Talvez LE implica que o inglês pertence a um país ou a um grupo das pessoas e inglês como língua franca seria mais amplo. As implicações para inglês como língua franca serão que se a gente fizer esta distinção, nos temos que ensinar a língua diferentemente, com normas e esperanças diferentes do nossos alunos. O objetivo talvez não seria falar como “native speaker” mas usar o inglês para comunicar no mundo. O problema que eu vejo é como mudar as normas e qual vai ser o “standard” de inteligibilidade?” (Marta)

“Eu acho que eu vejo várias diferenças, mas talvez eu possa enfatizar uma que seja (+) o que nós costumeiramente ensinamos como em inglês como língua estrangeira por muito tempo, era um inglês do outro, ou seja, uma língua que era enfatizada em especial como um instrumento de comunicação ou de interação, então por exemplo, eu me lembro da fase em que eu tive escola de idiomas onde a gente enfatiza a abordagem comunicativa, e a língua era porque meu aluno ia estudar fora, ou porque meu aluno ia fazer compras em Nova York, ou porque ele ia passar uma semana na Disney, quer dizer, eu tinha que possibilitar que ele fizesse uso dessa língua ou seja, como se essa língua como se fosse algo fora de mim, e eu vejo inglês como língua franca uma mudança de concepção de linguagem, então essa linguagem que me constituiu e que portanto tem um papel na formação da minha identidade, né, Eu como sujeito desta sociedade mas participantes aí dessa [...] aldeia global, quer dizer, eu participo do mundo e essa língua me possibilita abrir um leque pra essas diferenças nas visões de mundo, nas concepções do que seja certo e errado, etc... Eu acho que tem uma diferença bastante importante e que infelizmente , eu diria ainda é pouco explorada na formação inicial e na formação continuada; [...]” (Vivian)

Desse modo, referente à diferenciação entre LE e ILF, os professores formadores, de maneira geral, demonstram conhecimento sobre o assunto e consciência em relação às implicações de se considerar este ou aquele estatuto, principalmente no que se refere a dicotomia nativo x não-nativo e a mudança de posicionamento identitário que esta perspectiva enseja.

4.2 RELEVÂNCIA DO ENSINO DE ILF

Os professores formadores também salientam que o ensino de ILF teria relevância para a formação de professores no contexto brasileiro. Através da pergunta 'Você acredita ser relevante para a formação de professores a problematização do inglês como língua franca? Por quê?' as razões expressas em relação a sua relevância estão baseadas principalmente nas implicações que esta diferenciação traria para a sala de aula (Talita, Marta e Vivian), por sua contribuição para a consciência política dos professores perante o mundo globalizado, consciência da língua como instrumento ideológico e de poder (Eliane e Ana) e pela possibilidade de um posicionamento mais assimétrico dos falantes não-nativos (Eliane, Deise e Marta) contribuindo para uma maior participação dos professores e seus alunos em práticas sociais globais (Deise). Percebe-se, portanto, que, para esses professores, o ILF é relevante na formação inicial por motivos relacionados a questões de poder e ideologia, de identidades do aprendiz (falante não nativo) e do profissional (consciente, participativo, falante mais assimétrico), de parâmetros a serem adotados e por possibilitar a participação em escala global.

"[...] o uso da língua implica na consciência que tenho a respeito dela. Ou seja, se acredito que o inglês é uma língua franca, no meu uso da língua, na minha prática de ensino, coisas como "sotaque" e aspectos culturais referentes aos países onde inglês é língua materna serão irrelevantes na aprendizagem do idioma." (Talita.)

"[...] Professores são formadores de pensamento crítico e devem ser capazes, portanto, de entender as ideologias que envolvem a

hegemonia da língua inglesa no mundo contemporâneo, bem como os discursos que a promovem como lingua franca. A assimetria de que se falava anteriormente deve ser trazida para o debate entre professores e alunos. Ou seja, ao se estudar o papel do inglês no mundo atual não se pode perder de vista sua relação com o capitalismo tardio e com o discurso da globalização.” (Eliane)

*“Como profissionais da linguagem, os professores devem ter consciência da língua como instrumento ideológico e de poder.”
(Ana)*

“Sim, porque isso pode contribuir para maior participação dos professores em formação e, posteriormente, de seus alunos, em práticas sociais de interação em esfera global, como fóruns, grupos de interesse específico, etc. disponíveis na Internet ou até mesmo de forma presencial. Além disso, isso evitaria a manutenção de estereótipos ou sentimentos de inferioridade diante de padrões de pronúncia próximos aos dos falantes nativos, como se pressupõe em visões de ILE.” (Deise)

“Eu acho importante falar deste assunto na formação de professores porque vai ter implicações na vida profissional deles também. Os professores podem ensinar o inglês que eles conhecem melhor mas eles têm uma responsabilidade também mostrar para os alunos que existem mais do que apenas American and British English. Falar sobre isto na formação de professores pode mudar a opinião e conhecimento dos futuros professores sobre o que é mais importante ensinar na sala de aula e porque nos estamos ensinando tal ou tal inglês. Também poderia ajudá-los a se sentir aliviado se eles tiverem um pequeno sotaque, por exemplo. Esta questão de sotaque não seria mais um grande problema com inglês como língua franca porque seria aceitável ter uma sotaque internacional e não precisaria tentar imitar um sotaque de um país específico. A única coisa que eu vejo aqui é que estes alunos vão ser professores de língua. Eu acho que deveria ser diferente do que os alunos que estão aprendendo inglês só para comunicar. Estes professores deveriam falar inglês “corretamente”. E lá, talvez nos temos um problema,

porque o que é inglês correto? Para mim, seria um gramática britânica com explicação de variações americanos:) No entanto, com um inglês como língua franca isso tem que ser mais definido no futuro também.” (Marta)

“Acho absolutamente relevante porque a partir do momento que eu decido e acho que esse foi justamente o escopo da discussão nessa disciplina, que eu decido que inglês eu ensino, com isso vem (+) um eixo aí que vai me dar parâmetros de objetivos a serem estabelecidos, parâmetros a serem adotados como referência, né, será que é o britânico que precisa ser minha referência? Então nós discutimos várias questões como por exemplo a própria definição de padrões, do que fosse parâmetro para o inglês que eu ensino, portanto, referência para o meu aluno, acho que é fundamental.” (Vivian)

Portanto, para os formadores, a perspectiva do ILF se apresenta como uma questão relevante para a formação de professores no Brasil.

4.3 ILF NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Os professores afirmam que o ILF poderia ser problematizado na formação inicial de diversas maneiras. Ao responderem à pergunta ‘Você acredita que o ensino de inglês como língua franca possa ser trabalhado com os alunos do curso de Letras? Se afirmativo, de que forma?’, os professores ressaltam que esta questão poderia ser tratada através de leituras e discussões a esse respeito (Talita, Ana e Marta), com o trabalho com textos orais e escritos através da internet (Eliane), com a participação em comunidades virtuais (Deise), com a exposição de diversas variedades do inglês e comparação entre as culturas através de filmes e músicas (Marta) e através da exposição de diferentes gêneros, textos e fontes (Vivian).

Esta problematização na formação inicial é justificada pelos professores pelo fato de que poderia recriar novas formas de inserção e de participação das pessoas no mundo globalizado, possibilitando ao aluno vivenciar e

agir através da linguagem (Eliane e Deise), poderia colaborar para o pensamento crítico dos alunos a respeito do papel do inglês no mundo globalizado e pelo fato de que, como futuros professores desta língua, deveriam ter contato com as diferentes abordagens de ensino desta língua e ser capazes de opinar a respeito de seu ensino (Talita e Vivian). Enquanto as falas de Talita, Ana, Marta e Vivian, por sua vez, destacam essa importância como parte de pressupostos necessários à construção crítica do profissional de línguas, Eliane, Deise e Vivian destacam a importância do ILF para participação como cidadãos globais.

“Deve ser trabalhado sim. Acredito que os futuros professores devem ter contato com as terminologias a respeito das diferentes perspectivas nas quais o inglês é ensinado. Penso que desde o início do curso, nas aulas de língua inglesa e mesmo nas disciplinas relativas ao estágio, os alunos devem ter leituras e respeito, fazer discussões sobre o assunto para que desenvolvam uma consciência sobre o assunto.” (Talita)

“Atualmente, com a rede mundial de computadores, o acesso à diversidade linguística além de ampliado está facilitado. É possível inserir o trabalho com textos (orais ou escritos) produzidos de muitas formas e por diferentes culturas. Também é possível explorar as relações entre linguagem e poder por meio da análise crítica desses mesmos textos e de como a língua, ao ganhar traços culturais múltiplos, recria também novas formas de inserção e de participação das pessoas no mundo globalizado.” (Eliane)

“Não só acredito como acho indispensável. Os educandos devem ser instigados a pensar criticamente o papel do inglês no mundo atual a partir de textos, debates e, sobretudo, do estudo crítico da história da língua inglesa nos processos de colonização, sua filiação com o império britânico e com os Estados Unidos e seu suposto papel enquanto alavanca para a modernidade.” (Ana)

“Acredito que isso possa ser feito colocando os alunos em contato com comunidades virtuais de diferentes partes do planeta, encorajando a participação em atividades em escala global,

destacando a importância de agir através da linguagem buscando a inteligibilidade, a clareza e sobretudo a realização de ações concretas através da linguagem.” (Deise)

“Claro, mas talvez de uma maneira de mostrar para eles quando for possível outras variações de inglês – através filmes, músicas, etc. Com certeza, o inglês que eu mais falo que inglês americano, e não falo muito de Inglaterra ou outros ingleses exceto quando quero comparar as diferenças (e isso somente quando eu sei as diferenças!). Eu trabalho mais com assuntos culturais, então se eu gostar de um filme e o filme por acaso seja indiano, vamos usar na sala de aula e também falar das diferenças de língua que os alunos percebem, etc. Mas, eu confesso que eu uso atividades e textos de outras culturas mais para falar da cultura mesma do que comparar e analisar esta outra variação de inglês ou maneira de falar inglês (Singapore, Índia, China, Italy, etc.). Acho que inglês como língua franca possa ser trabalhado com os alunos numa maneira assim, comparar culturas e o mesmo tempo falar/comparar o inglês que eles estão ouvindo. Pode ser trabalhado com os alunos também nas discussões teóricas através de textos e artigos durante o curso – comparar e debater opiniões.” (Marta)

[...] Eu acho que o COMO, é trazendo, possibilitando a entrada, a circulação de diferentes gêneros, de DIFERENTES textos, de DIFERENTES fontes na formação possibilitando essa circulação de DIVERSIDADE de opiniões, de ideologias, para possibilitar a vivência desta diversidade, JÁ na sala de aula. Se o fulano vai concordar com x, y ou z não é isso que me interessa, o que me interessa é... que ele possa inclusive opinar e saber que existe uma diversidade de opiniões [...] (Vivian)

Portanto, todos os professores acreditam que esta perspectiva possa ser trabalhada com os alunos de formação inicial, o que nos permite afirmar que, segundo os professores, há a possibilidade de espaço para tal problematização no curso.

4.4 ILF NO CURRÍCULO ATUAL DO CURSO

As respostas dos que se sentiram aptos a contribuir, se detiveram nas práticas do próprio respondente. Percebe-se a ausência de uma visão mais global do curso que permitisse compreender de que forma ILF vem sendo problematizado no currículo como um todo. De modo geral, tratou-se da forma como se imagina que os colegas estejam abordando a questão, sem haver uma implicação direta, com exceção de Vivian, que trata das suas próprias práticas.

A pergunta 'Até que ponto o curso/currículo atual problematiza as questões trazidas pelo estatuto do inglês como língua franca?' mostrou que, em suas práticas, os professores têm tentado problematizar a questão do ILF através de debates sobre o inglês como língua hegemônica (Eliane), através de poucos textos sobre o tema (Talita) e discussões sobre o papel da língua inglesa na sociedade na disciplina de Lingüística aplicada (Deise) e ensino de inglês na sala de aula (Vivian). Marta ressalta que ainda não houve mudanças significativas que problematizem o conceito do ILF no currículo.

Percebe-se novamente que os formadores parecem responder à questão baseando-se na sua própria prática. No entanto, ao serem questionados se o curso/ currículo do curso problematiza essas questões, os professores também relatam: 1) não têm muito conhecimento a respeito; 2) não se julgam aptos a responder; 3) esta problematização quase não tem sido feita e 4) são capazes de falar apenas da sua disciplina especificamente. Em contrapartida, com exceção de dois informantes, os professores parecem não estar muito convencidos a respeito da necessidade de re-formulação do currículo em favorecimento desta perspectiva: ou por que julgam serem mais urgentes outras problematizações ou pelo fato da disciplina Lingüística Aplicada já fornecer espaço para este debate. Estas falas dos respondentes podem ajudar-nos a entender por que poucos responderam o questionário:

“No caso da XXX(universidade) não estou apta a responder.” (Ana)

“Não me vejo capacitada pra falar de modo amplo, mas limitada ao universo da minha prática e do currículo que produzimos no processo

de aprender a ensinar. Nesse cenário, temos buscado problematizar as questões relativas ao ensino de inglês como língua hegemônica e as possibilidades que ele nos oferece de criarmos contra-discurso que possa romper com os sentidos unívocos. Não é somente o estatuto do inglês como língua franca que se problematiza nessa perspectiva, mas principalmente o estatuto da linguagem como reprodutora de regimes de verdade (dentre eles, o de inglês como língua franca).” (Eliane)

*“Acredito que **muito pouco**. Apenas poucos textos sobre o tema são mencionados ou tratados superficialmente, até mesmo porque o currículo não prioriza este tema e os professores não tem conhecimento suficiente sobre isso.” (Talita)*

*“O projeto político Pedagógico postula que o perfil do licenciado em Letras Estrangeiras Modernas contemple domínio lingüístico-discursivo, pragmático-cultural e literário; capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem, o papel da LE na sociedade e as políticas educacionais. Assim sendo, a questão do status da LI, como LI ou LF constitui-se questão adequada para ser tratada no currículo. A disciplina de linguística Aplicada comporta discussões dessa natureza. **Desconheço o que é feito** em aulas de língua inglesa com relação a essa perspectiva.” (Deise)*

*“Acho que **só agora nos começamos pensar nestes problemas a sério**, mas ainda não tem muito que mudou para aceitar este conceito de inglês como língua franca. Os problemas no curso/currículo atual são como mudar as normas e expectativas para os alunos se nos pensarmos em inglês como língua franca? Até agora, a maioria dos livros didáticos se concentram no inglês norte-americano ou britânico. Se mudarem para o inglês global, como nos precisamos mudar os livros, provas, e expectativas também? Eu acredito que os livros didáticos estejam mudando já pelo inclusão de mais “ingleses”, porém tem que fazer mais esforço ainda nesta área.” (Marta)*

“(+) acho que pouco, pouco ainda, acho que nós, é (+) eu falei um pouco disso a hora que eu mencionei da disciplina porque os próprios alunos trouxeram este depoimento...eles diziam ‘ué mas a gente nunca falou sobre isso’, na realidade, certamente **é um escopo de discussão que faz parte, que poderia fazer e talvez tenha feito parte de outra disciplina**, mas que eles não tenham se atinado pra coisa, pode ser, mas essa discussão atravessa ou deveria atravessar o currículo, na disciplina de *lingüística aplicada*, na disciplina de *inglês para educação básica*, na disciplina de *prática de ensino*, nessa disciplina de *Língua inglesa para sala de aula*, enfim, acho que é uma discussão que deveria atravessar o currículo e deveria constituir nossas discussões diárias, de trabalho acadêmico e não de trabalho burocrático.. acho que a gente, eu diria que a gente esta engatinhando.....[...] acho que há até uma discussão sobre o que seja isso, mas ainda pouco constitutivo da nossa formação; quando eu discuti isso por exemplo em uma disciplina de *Língua inglês para sala de aula*, que é uma disciplina nova no nosso currículo do 4 ano, os alunos ficaram (+) ‘como assim, que inglês eu ensino?’ E qual era o escopo do conteúdo que eles conseguiam imaginar: “British English or American English... is this what I am talking about?” Como se fosse uma decisão que se refere também, olha é o parâmetro é do outro, né, mas enfim, acho que é isso. [...]” (Vivian)

O fato de não saberem como essa questão está, de fato, sendo trabalhada no currículo, indica a necessidade de uma maior articulação entre os docentes no sentido de se evitar a fragmentação do ensino. Talvez uma redefinição dos objetivos de aprendizagem do curso e do perfil do profissional que se pretende formar pudesse indicar um objetivo comum em relação a necessidade de engajamento com discursos contemporâneos sobre o inglês, tanto em nível global quanto local.

É interessante fazer referência à quantidade dos professores formadores que decidiram não aderir à pesquisa. De um corpo docente de 18 professores, apenas 6 (26%) se dispuseram a responder às perguntas deste estudo. Primeiramente, poderíamos pensar que a falta de disponibilidade e/ou tempo pudesse ser a principal causa da não-adesão. No entanto, percebe-se também o

desconhecimento da forma de como o curso incorpora essa perspectiva – ou seja, o fato de os professores desconhecerem como os colegas lidam com a questão demonstra que parece não haver um diálogo que contemple esta questão.

Ao responderem a questão ‘Você acredita que o novo estatuto da língua inglesa no mundo traz necessidades de reformulação do currículo do curso de Letras? Se afirmativo, quais seriam elas?’, os professores expressam opiniões diferenciadas. Enquanto, para Talita, Ana e Marta, há a necessidade de reformulação, para Deise, já há espaço na proposta do currículo atual na ementa da disciplina Lingüística Aplicada (no entanto, ressalta que talvez seja necessário que os próprios docentes revejam suas práticas e se conscientizem desta problematização para que esta questão seja realmente privilegiada), para Vivian, já foram feitas algumas alterações em vista desta problemática, entre as quais, a transversalidade entre as disciplinas e a possibilidade do próprio corpo docente, produzir seu material. No entanto, para Eliane, há outras necessidades mais urgentes, como por exemplo, a forja de identidades mais responsivas. Restaria, portanto, o desafio de pensar até que ponto as problematizações trazidas pelo ILF poderiam contribuir para que essas identidades se tornem mais ‘ousadas, responsivas e democráticas’. Vivian, no entanto, encara a perspectiva do ILF como uma alternativa para a constituição dessas identidades.

“[...] acredito que o currículo precisa ser modificado, deve incluir discussões sobre o novo estatuto da língua inglesa. Não vejo meios muito diferentes além de leituras e debates, os quais poderiam afetar a práticas dos futuros professores.” (Talita)

“O currículo em sua versão mais recente tem a Disciplina Lingüística Aplicada e a seguinte proposta de ementa: “A lingüística aplicada como área de conhecimento. Aquisição, ensino e formação de professores. O status e o papel das línguas na atualidade” Assim sendo, enquanto questão para discussão, há espaço na atual proposta. Talvez fosse necessário que os próprios docentes revissem suas práticas de sala de aula para tomar consciência da visão do status da LI subjacente a seu ensino.” (Deise)

“As reformulações do currículo de Letras decorrem, no meu entendimento, de outras mais urgentes necessidades, como a de forjar identidades de professores mais ousados, responsivos e democráticos. O “novo” estatuto da LI não pode ser tomado como uma entidade com vida própria. As transformações nos modos como o inglês é utilizado são antes um elo no conjunto das transformações pelas quais passam as formas como temos escolhidos nos relacionar uns com os outros e com o mundo.” (Eliane)

“A mudança básica a meu ver deve estar centrada na promoção de uma educação conscientizadora e problematizante, que evite o ensino mecanizado da língua inglesa.” (Ana)

“Sim, [...] O que nos queremos nossos alunos sejam capazes de fazer depois de ser formados em Letras? O que nós aceitamos em termos de inteligibilidade oral e escrita? Isso vai mudar com a idéia de inglês como língua franca? Posso entender a necessidade de re-avaliar tudo isso. Mas seria difícil para mim, pessoalmente não corrigir alguns erros que são problemáticos para mim, mesmo sem impedir a compreensão. Ex: Do you have any doubts?; I commented about it; They are very happy, isn't it?; Thanks God (and so on). No entanto, acredito que é muito importante falar de re-formulação do currículo porque esta idéia muda todos os preconceitos de como o inglês deveria ser falado e expressado. Mesmo se a implementação de mudança gramática for difícil para mim como falante nativa, eu acho que cada local (universidade) deveria refletir sobre qual é ‘inteligibilidade’ para eles e o que os professores esperam de seus alunos em termos de produção de língua em pensando de inglês como língua franca e não inglês dos EU, por exemplo.” (Marta)

“Nossa! Eu acho que a gente fez algumas conversas esse semestre que passou e fizemos algumas modificações no currículo não só tendo em vista esta problemática, acho que tendo em vista o próprio andamento do curso e já algumas reivindicações, sugestões, e opiniões expressas por alunos, algumas delas oficialmente, ou seja, a gente recebeu um texto escrito, e tal... algumas dessas modificações que a gente já está propondo como mudança curricular

é uma modificação/adequação nas ementas, não só para que o escopo de cada disciplina seja melhor compreendido, como que essa conversa que (+) uma disciplina atravessa ou poderia ou deveria atravessar a outra estivesse mais claramente definida pela própria ementa, então, que a disciplina de língua inglesa para sala de aula, por exemplo, já que eu sou uma das responsáveis pela disciplina este ano, conversa com a lingüística aplicada, conversa com inglês para a educação básica, conversa com a prática de ensino, então paraí o que cada um está fazendo e como a gente pode um colaborar com o outro nestes diferentes espaços... [...] Outra mudança que a gente vem conversado já algum tempo é sobre a possibilidade do próprio corpo docente produzir seu material, que eu acho que obviamente um material traz a visão do que seja linguagem, do que seja ensino-aprendizagem, do que seja ensino de LE, de Língua franca, de língua internacional, Mas nós não chegamos lá ainda.. acho que a gente está caminhando.” (Vivian)

Em geral, parece que os professores formadores reconhecem a importância desta perspectiva ser incluída no currículo.

Outra questão relevante é a discrepância dos pontos de vista dos professores não-nativos e de uma professora nativa. Enquanto a maioria dos professores não-nativos se preocupa mais com questões referentes à formação crítica dos alunos e veem o ILF como uma ferramenta para atingir este fim a professora nativa se preocupa mais com os aspectos linguísticos e questões de propriedade linguística.

A preocupação da professora nativa reside na mudança de normas, expectativas, livros, provas e na definição de qual seria então o padrão para a inteligibilidade. Para ela, o professor de língua deve refletir sobre estas questões, mas deveria falar o inglês “corretamente”; (mesmo apresentando a ressalva de qual seria o inglês correto, ela deixa clara a percepção de que o inglês americano/britânico seria o padrão ‘correto’ até então). A dificuldade maior para esta professora nativa parece ser a questão relacionada ao fato de que países do círculo em expansão também estejam se tornando desenvolvedores de normas, ou seja, questões de propriedade da língua. Isto demonstra a dificuldade da aceitação de que a língua inglesa agora pertence a vários centros controladores e reforça também

a visão de Seidlhofer (2009) de que estamos julgando o ILF pelas lentes do inglês como língua nativa. Seidlhofer (2009) ressalta que o problema é que, ao invés deste fenômeno ser visto como uma perspectiva que reconhece a pluralidade, há uma visão de *deficit* do ILF em que as variações ainda são percebidas como erros das normas do inglês dos falantes nativos e descritas em termos de erro de fossilização, como pode ser verificado na fala desta professora.

4.5 ILF NA SALA DE AULA

De modo geral, as respostas dos professores à pergunta ‘Você consegue dar conta desta questão nas suas aulas? Se afirmativo, como?’ revela a dificuldade desta problematização para a maioria dos respondentes, conforme pode ser percebido nas falas de Ana ‘Em parte’, de Eliane ‘Essa questão não é central, mas incidental’, de Talita ‘o tema é novo para mim’ e ‘não sei muito bem como discutir tal questão’ e de Marta ‘eu tento fazer o meu melhor, mas acho difícil’. Mesmo assim, os professores ressaltam que tentam dar conta desta questão ao discutirem a história da língua inglesa e as consequências de sua hegemonia (Ana e Deise), através da comparação com a concepção de ILE nas aulas de estágio (Eliane), de discussões de textos nas aulas de estágio (Talita) e nas aulas de ensino de inglês na sala de aula (Vivian), através de comparações culturais (Marta) e através da análise de transcrição de aula tendo-se como uma das categorias de análise o ILF (Vivian). Deise ressalta que tenta dar conta desta perspectiva ao problematizar o ensino de inglês como língua hegemônica.

“Em parte, pois minhas aulas na UEL são focadas no ensino de literaturas em língua inglesa. Mas sempre há espaço e tempo para se discutir a história da língua inglesa, a relação entre línguas dominantes e línguas marginalizadas, bem como as causas e consequências da hegemonia da língua inglesa hoje.” (Ana)

“Essa questão não é central, mas incidental. Quando deparo-me com propostas de ensino para as aulas de estágio vindas de meus

alunos em que há uma concepção de ILE, procuro discutir essa visão em comparação com uma visão de ILF.” (Eliane)

“O tema é novo para mim, tenho buscado levantar a questão com os alunos de estágio do terceiro ano, através de textos. Não sei muito bem como inserir tal discussão nas aulas de língua inglesa, isso é uma dificuldade para mim, sair do âmbito teórico e partir para o prático.” (Talita)

“[...] Nesse cenário, temos buscado problematizar as questões relativas ao ensino de inglês como língua hegemônica e as possibilidades que ele nos oferece de criarmos contra-discurso que possa romper com os sentidos unívocos.” (D)

“Bom, eu tento fazer o meu melhor, mas acho difícil, sim. Gosto de falar deste assunto com meus alunos e sempre faço comparações culturais, mas não sei se eu falo suficiente sobre os outras variações de inglês fora de notre-americano como ingleses aceitáveis. Os livros didáticos têm que incluir este assunto e dar exemplos para ajudar professores. A maioria de professores não tem tempo pensar em nada mais do que já está pronto para eles nos livros ou apostilas da escola. No entanto, acho que como professores universitários, nos precisamos refletir mais sobre esta questão e achar mais possibilidades argumentar a conversa entre professores e com nossos alunos também.” (Marta)

*“Bom, não sei se é dar conta, mas o mês de março foi TODINHO sobre isso... a gente discutiu vários, fizemos varias discussões, varias leituras (+). Os textos são acompanhados - eu produzo normalmente um hand-out com um roteiro de leitura que tanto tem perguntas de busca de informação pontual, o que que por exemplo, o do texto da Crawford, a gente leu um texto da **Jin** Crawford que fala sobre isso, qual é a visão dela, aí eu pergunto qual a dela e como você reage a visão dela; Então tem tanto perguntas ou questões mesmo (não necessariamente perguntas, de cunho interpretativo) de busca de informação de texto quanto tem questões pra ele relacionar com a formação dele e com ensino que ele imagina que seja o*

ensino que ele defende... ele, o futuro professor. Então a gente fez essa seção bastante intensa no primeiro bimestre e estamos retomando isso agora nas análises de - eles assistiram uma aula de inglês da educação básica e estão analisando transcrições de aula, tendo como digamos categorias de análise o que a gente viu em aula. E uma das categorias é essa. Então acho que a gente está sendo bastante, essa discussão está intensa, não sei se eu dou conta, ou se eles dão conta, porque dar conta é bastante...” (Vivian)

Assim, ao serem questionados se é possível ou não dar conta desta problematização na sala de aula, e se dão, como o fazem, os informantes alegam que é possível ‘em parte’ dada a especificidade de suas disciplinas e a dificuldade de sair do âmbito teórico para o prático nessas questões. Aqueles que ressaltam a necessidade desta problematização justificam-na pelas discussões de caráter político e ideológico que esta perspectiva traz e pela possibilidade de contribuir para uma maior participação dos professores em formação, e, posteriormente, de seus alunos em práticas sociais de esfera global e por um posicionamento mais assimétrico nos contatos em que a língua inglesa será utilizada.

Conforme demonstrado, a maioria dos formadores relata a dificuldade de trabalhar com esta perspectiva em sala de aula, principalmente em relação aos objetivos de ensino de cada disciplina. Com exceção de Vivian que trabalha com esta questão analisando também aulas gravadas pelos alunos, e de Eliane que contrapõe essa perspectiva ao ensino de LE nas aulas de estágio, é interessante ressaltar que, para os outros formadores, essa discussão deveria ser trabalhada mediante discussão e leituras de textos. No entanto, não se fala sobre as implicações do ILF nas aulas de língua inglesa.

De maneira geral, três outras considerações referentes ao ILF pareceram ser importantes nas falas dos professores formadores: os materiais didáticos, a reflexão e a prática do próprio formador a respeito da perspectiva do ILF e a necessidade de tomada de decisões locais.

A questão do material didático está presente em vários momentos da fala dos respondentes (principalmente de Marta e Vivian), as quais afirmam que, para haver alguma mudança significativa em direção ao ILF, esta deve vir também nos materiais. Os excertos abaixo são representativos destas opiniões.

*“Os problemas no curso/currículo atual são como mudar as normas e expectativas para os alunos se nos pensarmos em inglês como língua franca? Até agora, **a maioria dos livros didáticos se concentram no inglês norte-americano ou britânico**. Se mudarem para o inglês global, como nos precisamos mudar os livros, provas, e expectativas também? (Marta)”*

“Os livros didáticos têm que incluir este assunto e dar exemplos para ajudar professores. A maioria de professores não tem tempo pensar em nada mais do que já está pronto para eles nos livros ou apostilas da escola (Marta)”

*“Outra mudança que a gente vem conversado já algum tempo é sobre **a possibilidade do próprio corpo docente produzir seu material**, que eu acho que obviamente um material traz a visão do que seja linguagem, do que seja ensino-aprendizagem, do que seja ensino de LE, de Língua franca, de língua internacional, Mas nós não chegamos lá ainda.. acho que a gente está caminhando (Vivian)”*

*“I agree that **textbooks should make a huge effort to be international**” and not focus on accents, holidays or lifestyles from one culture only. But grammatically, the concept of World English worries me a bit because who decides what is acceptable? [...] I also wonder what will happen to tests and translations?[...]”⁷⁰ (Marta)”*

A segunda questão relevante em relação ao ILF presente na fala dos professores é a necessidade de conscientização e reflexão sobre sua própria prática. Os informantes ressaltam que eles próprios precisam pensar sobre a questão e reavaliar o que está sendo feito em sala de aula. Isso demonstra que os professores parecem ter consciência de que eles são a porta de entrada para as transformações, visto que são coresponsáveis pelo processo de construção do currículo do curso (Vivian, Marta e Deise). Concomitantemente, esta questão revela

⁷⁰ Excerto em inglês devido a preferência da professora que se sentiu mais a vontade para responder em sua língua nativa. Nossa tradução: “Eu concordo que os matérias de inglês deveriam fazer um grande esforço para ser internacional e não focar em sotaques, datas comemorativas ou estilos de vida de apenas uma cultura. Mas gramaticalmente, o conceito do WE me preocupa um pouco porque quem decide o que é aceitável? [...] Eu também me pergunto o que ira acontecer aos testes e traduções padronizados?”

a importância das tomadas de decisões em níveis locais na sociedade atual visto tornar necessário que cada comunidade construa e defina seus objetivos e expectativas em relação à língua inglesa nos dias de hoje (Vivian). Marta e Talita apontam a necessidade de formação continuada dos próprios professores visto a dificuldade de se trabalhar com conceitos trazidos pelo ILF (conceitos interculturais e diferentes variedades). Os excertos abaixo são representativos destas opiniões.

“[...] acho que como professores universitários, nos precisamos refletir mais sobre esta questão e achar mais possibilidades de argumentar a conversa entre professores e com nossos alunos também. (Vivian) [...]”

“[...] eu acho que cada local (universidade) deveria refletir sobre qual é ‘inteligibilidade’ para eles e o que os professores esperam de seus alunos em termos de produção de língua em pensando de inglês como língua franca e não inglês dos EU, por exemplo.[...]” ; “[...] O que nos queremos nossos alunos ser capaz de fazer depois de ser formados em letras? O que nos aceitamos em termos de inteligibilidade oral e escrita? Isso vai mudar com a idéia de inglês como língua franca? [...]” ; “[...] e isso somente quando eu sei as diferenças” (Marta)

“[...] Talvez fosse necessário que os próprios docentes revissem suas práticas de sala de aula para tomar consciência da visão do status da LI subjacente a seu ensino.” (Deise)

“[...] e os professores não tem conhecimento suficiente sobre isso.” (Talita)

“[...] Primeiro que eu acho que a gente tem que ter claro uma construção de objetivos desta co-responsabilidade deste processo; eu estou participando do processo de formação inicial de futuros professores e como co-laboradora e co-responsável por este processo eu posso participar desta decisão de construção de objetivos...nessa construção de objetivos eu vou a parti dela definir, por exemplo critérios de seleção de textos e um destes critérios vão

ser fontes, ou vão ser por exemplo, fonte não só se será impresso ou virtual, mas por exemplo, se eu vou trazer uma notícia, eu vou trazer notícia necessariamente da Inglaterra e dos EUA, porque eu não posso trazer uma notícia do Quênia, da Índia, enfim, e a gente for adotar o parâmetro ou a divisão que Kachu faz.... inner circle, outer circle e expanding circle, [...]” (Vivian)

Além disso, ao serem questionados se gostariam de fazer alguma outra consideração a respeito do ILF, apenas Marta - a professora nativa - se manifesta. Isso parece indicar como o ILF incomoda muito mais os falantes nativos da língua. Embora a professora nativa afirme que o fato de se distanciar das normas do inglês americano e britânico, em um mundo em que mais de 80% dos falantes são falantes não-nativos faça sentido, ela questiona se realmente há tanto mal em continuar tendo-os como foco. Ela ressalta que, conforme sua experiência, nenhum dos seus alunos atingiu um inglês americano perfeito, mas sempre se esforçaram em direção a um padrão. Essa fala demonstra que a professora nativa se preocupa que considerar o ILF possa ser *“embracing a concept where everything goes”*⁷¹. Essa ideia revela um *déficit* no conceito de ILF, pois não se trata de aceitar um conceito em que tudo vale, mas sim de tolerar aqueles ‘erros’ (pela visão do inglês como língua nativa) que não impedem a comunicação. Demonstra preocupação também com questões de inteligibilidade.

*“Well, I’m just going to write a couple things in English here. I love the idea of this topic, and the concept of getting away from only American/British English being the only “acceptable” English makes perfect sense in today’s world of 80% of English speakers being non-native speakers. And I know this is probably quite egotistical, although I truly don’t mean it that way, but, somehow, there is still a part of me that thinks, aside from the political motives and linguistic domination, **is there really that much harm in continuing to use teaching materials that have British or American English as a focus? In my experience, none of my students ever achieved “perfect American English” whatever that may be. They always kept their own accent and slight errors, but they were striving towards***

⁷¹ “abraçar um conceito em que tudo vale”

a standard, and attempting to be communicative based on one kind of English.

[...]

*I agree that textbooks should make a huge effort to be “international” and not focus on accents, holidays or lifestyles from one culture only. But grammatically, the concept of World English worries me a bit because who decides what is acceptable? And if each country decides for itself what is acceptable and intelligible for them, then I guess that makes sense, although will it be intelligible with speakers of other countries they come in contact with? I also wonder what will happen to standardized tests and translations? I realize that already there are hundreds of varieties of English circulating, but **will we have so many variations of ‘recognized’ Englishes in the future that almost anything will be considered correct?***

[...]

*I don’t know, I think I just like grammatical rules and **embracing a concept where everything goes** is just a bit disconcerting for me. But I am sure I will get over it.)”⁷²*

Desse modo, a partir dos resultados apresentados nesta parte da análise, voltamos novamente nossa atenção à primeira pergunta da pesquisa. O questionário com os formadores foi analisado com o objetivo de verificar como estes se posicionam diante de questões problematizadas pelo estatuto do inglês como língua franca.

⁷² Bom, eu vou escrever algumas coisas em inglês aqui. Eu amo a idéia deste tópico e o conceito de se afastar do inglês americano e britânico como sendo as únicas variedades aceitas faz sentido no mundo atual em que 80% dos falantes são falantes não nativos. E eu sei que isso é provavelmente egotical, embora verdadeiramente eu não queira soar assim, mas de alguma maneira ainda há uma parte de mim que pensa, colocando de lado os motivos de dominação política e lingüística, há realmente muito mal em se continuar a usar materiais que utilizam o inglês britânico e o americano como foco? Na minha experiência, nenhum dos meus alunos nunca atingiram o “inglês americano perfeito”, seja ele qual for. Eles sempre mantêm seus próprios sotaques e erros triviais, mas eles se esforçam em direção a um padrão e tentavam ser comunicativos em um tipo de inglês. [...]“Eu concordo que os materiais de inglês deveriam fazer um grande esforço para ser internacional e não focar em sotaques, datas comemorativas ou estilos de vida de apenas uma cultura. Mas gramaticalmente, o conceito do WE me preocupa um pouco porque quem decide o que é aceitável? [...] Eu também me pergunto o que irá acontecer aos testes e traduções padronizados? E se cada país decidir por si mesmo o que é aceitável e inteligível para eles, então eu acho que faz sentido, embora eles serão inteligíveis para os países que entrarão em contato com eles? Eu também me pergunto o que irá acontecer com os testes padronizados e traduções. Eu percebo que há centenas de variedades de inglês circulando, mas nos teremos tantas variedades de ingleses “reconhecidos” que no futuro, quase tudo irá ser reconhecido como correto? [...] Eu não sei, Eu acho que eu gosto de regras gramaticais e abraçar um conceito em que tudo vale e um pouco desconcertante para mim. Mas eu tenho certeza que eu irei superar isso.

Portanto, podemos ressaltar algumas considerações. Primeiro, todos parecem estar conscientes da diferença entre as perspectivas. Entretanto, ao se tratar da prática, dois posicionamentos surgem: alguns se sentem pouco preparados para tratar dela e outros, embora em minoria, tentam dar conta desta questão.

Os professores relatam ver relevância desta problematização nos cursos de formação inicial visto as discussões que esta perspectiva traz em relação à hegemonia da língua inglesa e suas implicações pedagógicas para a sala de aula. Assim, concordam que esta questão deva ser trabalhada com os alunos, primordialmente, com base em discussões e análises críticas de texto e produção oral através da *internet* (especialmente comunidades virtuais), onde seria possível trabalhar com diferentes variedades linguísticas e a comparação entre culturas.

No entanto, foi possível verificar que esta perspectiva não é tratada no currículo de maneira transversal. Essa problematização, de acordo com os respondentes, é e deveria ser realizada nas disciplinas Linguística Aplicada e Estágio. Contudo, apesar de não ter sido indicado por nenhum dos outros professores – com exceção de Vivian que leciona a disciplina - percebe-se que o ILF está sendo abordado também na disciplina de Inglês para sala de aula, o que demonstra que levar em consideração este estatuto depende muito da concepção do formador. Isso salienta que o formador é a porta de entrada para possíveis mudanças no currículo.

Assim, as disciplinas que problematizam o ILF, de acordo com os professores formadores, o fazem em duas diferentes situações: nas orientações de preparação de aulas aos alunos estagiários e nas discussões teóricas. Na disciplina de estágio, o ILF, segundo os professores, é trabalhado em contraposição à concepção de LE e nas discussões de textos; na disciplina de língua inglesa para sala de aula, através de leituras, discussões de textos e análise de transcrições de aula. No entanto, esta não foi a disciplina mencionada pelos outros formadores como a que deveria comportar discussões desse tipo. Parece não haver um diálogo a respeito desta perspectiva, e assim, cada professor formador a problematiza conforme julga necessário: tentativas isoladas (como é o caso da disciplina Língua Inglesa para a sala de aula) têm possibilitado espaços para esta discussão no que se refere a diferentes posicionamentos.

Quanto à necessidade de reformulação do currículo em favor desta perspectiva, os formadores relatam que já estão caminhando em relação a isso. Os

avanços em favorecimento desta perspectiva que podem ser salientados foram 1) alguns espaços têm possibilitado discussões a respeito da propriedade da língua, consciência em relação ao ILF e à problematização do falante nativo, como, por exemplo a disciplina Língua Inglesa para Sala de Aula e comparações com a perspectiva do ensino de inglês como LE na Prática de Ensino; 2) reflexões dos formadores a respeito de mudança de fontes e gêneros; 3) possibilidade de produção do próprio material didático; 4) consciência da responsabilidade dos formadores na construção de objetivos do curso e 5) reformulação das ementas de maneira a permitir maior transversalidade dos conteúdos.

No entanto, algumas questões precisam ser enfocadas: 1) maiores oportunidades/espacos para expor os futuros professores a falantes de inglês de vários *backgrounds* (principalmente de variedades do circulo externo) e das estratégias utilizadas para comunicação (o que poderia ser trabalhado como uma constante nas aulas de língua inglesa e praticas de ensino) ; 2) focalizar a natureza intercultural do uso do inglês, tanto nas aulas de língua inglesa quanto na Prática de Ensino; 3) discussões que atravessem o currículo de maneira transversal, englobando as disciplinas Ensino de inglês na Educação básica, Lingüística Aplicada, Língua Inglesa na sala de aula, Fonologia e Morfossintaxe e 4) oportunidades de diálogos/debates sobre os objetivos do curso entre formadores.

No capítulo seguinte, verificamos como a questão do ILF está representada nos programas da disciplina.

CAPÍTULO 5

UM OLHAR SOBRE PROGRAMAS DISCIPLINARES

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos com os programas das disciplinas do referido curso. Estes serão analisados de maneira que se possa verificar se os programas das disciplinas do curso de Letras-inglês investigado abordam a perspectiva de inglês como língua franca.

Assim, buscamos verificar se os pressupostos indicados em uma lista de verificação - pressupostos para um ensino que leve em consideração o estatuto da língua inglesa em tempos de globalização - aparecem de alguma forma nos programas das disciplinas do curso, ou seja, se apresentam algum indício de que o inglês possa estar sendo tratado como língua franca, por menção explícita, através de bibliografia, seleção de conteúdos, objetivos ou qualquer outro aspecto que poderia indicar esta direção.

Tais pressupostos são os conceitos-chave listados por estudiosos que se dedicam ao estudo do inglês como língua franca e WE em direção a um ensino de língua que valorize os contextos locais e utilizem o inglês como ferramenta de comunicação em seus próprios termos (ANN-SNOW; KAMHI-STEIN; BRINTON, 2006; JENKINS, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; SEIDLHOFER, 2004).

As disciplinas 'obrigatórias' e as 'optativas' estão agrupadas no quadro abaixo, onde apresentamos o guia utilizado para análise dos programas (onde B = bibliografia, O = Objetivos e C = conteúdo). Por fim, discutimos como os programas procuram dar conta dessa questão.

itens	LI: I, II, III e IV	Leitura em LI	Língua e Soc.	LA	Morf. LI	Lit. de LI I e II	Fon. LI	EIEB I e II	Está gio em LI I e II	LI para sala de aula	Ed. para inclusão	Gêneros Textuais e LE	Intr. à Tradução	Intr. à Análise do discurso
1. consciência de questões relacionadas ao ensino de ILF				B				B	B	C/B				
2) estudo/ exposição às diferentes										B				

variedades do inglês														
3) reconhecimento da igualdade de variedades do Inglês que resultaram da expansão global da língua.										C/B				
4) reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês				B				B	B	C/B				
5) Avaliações que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos.)														
6) Natureza intercultural do uso do inglês (s)										B				
7) Problematização do modelo do falante nativo (s)				B				B	B	C/B				
8) Reflexão sobre as implicações do fenômeno de expansão do inglês no seu próprio contexto de ensino e adaptação desse ensino às exigências particulares de seus aprendizes.									B	C/B				
9) Consciência crítica da linguagem				B						C				
10) Ensino de cultura vinculada à cultura do país dos aprendizes								B						

11) Ensino de cultura vinculada a cultura de países dos três círculos de Kachru									B					
12) estratégias de comunicação e “ empatia”														
13) inteligibilidade mais do que semelhança com falante nativo										B				

Quadro 12 – Guia de verificação dos programas de disciplinas obrigatórias e optativas (O = objetivos; B = bibliografia; C = conteúdo.)

De modo geral, pode-se afirmar que a maioria dos programas da disciplina parecem não posicionar o inglês como língua franca, visto que não apresentam nenhum indício em relação ao conteúdo programático ou da bibliografia que possa fazer referência a ela, conforme demonstra o quadro acima. O estatuto do ILF parece estar sendo ignorado pela maioria dos programas das disciplinas.

Contudo, as disciplinas Lingüística Aplicada (2º serie do curso), e Estágio em língua inglesa I e II (3º e 4º serie) parecem permitir e privilegiar uma discussão a este respeito pois apresentam textos em sua bibliografia que possibilitam tal problematização. A disciplina Ensino de Inglês para sala de aula (4º serie), além de extensa bibliografia a respeito, prevê este debate no conteúdo programático, posicionando-se assim como a disciplina que mais parece conseguir dar conta desta questão e privilegiar o aspecto deste estatuto em sala de aula.

Assim, os programas das disciplinas confirmam que as disciplinas que problematizam essa questão – Inglês para sala de aula, Lingüística Aplicada e Prática de ensino, parecem fazê-lo através da discussão, debate de textos, comparações com o LE e análise de aulas transcritas levando-se em consideração pressupostos do ILF.

Estes resultados confirmam a opinião de uma formadora a qual afirma que a disciplina de Lingüística Aplicada seria a responsável por discussões a

respeito de ILF. Contudo, a disciplina que parece mais dar conta desta questão é a disciplina de Ensino de inglês para sala de aula, visto que apresenta em sua ementa, além de extensa bibliografia a respeito, conteúdo programático e objetivos específicos ao ILF.

No entanto, parece-nos que as discussões a este respeito estão presentes – segundo os programas- em quatro disciplinas – todas elas na 3º e na 4º série do curso. Embora relevante, talvez não sejam suficientes para a formação de futuros professores em relação a esta perspectiva. Nossa posição é que essas questões deveriam ser trabalhadas desde a 1º série do curso, principalmente nas aulas de Língua Inglesa, o que talvez respondesse a queixa dos alunos de não saberem lidar com a questão em termos práticos.

Portanto, especificamente quanto ao currículo estudado, pequenos movimentos em cada disciplina possibilitariam a inserção deste debate:

Na disciplina de Língua Inglesa, por exemplo, os conteúdos programáticos da Língua Inglesa III e IV, além da competência lingüístico-discursiva englobam a questão da competência profissional. Na disciplina Língua Inglesa III, o item 3 da competência textual intitulado ‘Diferenças culturais’ poderia revelar-se como um momento propício para o questionamento do ensino de cultura da língua vinculado às normas do nativo. Tal posicionamento, contudo, depende da abordagem utilizada pelo professor, visto que tradicionalmente se concebe o ensino de cultura como o ensino da cultura dos países do círculo interno. Na disciplina Língua Inglesa IV, a parte de conteúdos englobados pela competência profissional possibilitaria a problematização de questões relacionadas ao inglês como língua franca em vários momentos. Primeiramente, o item ‘Diversidade cultural na sala de aula’ seria um momento propício para tal discussão. No entanto, o programa deixa claro que se refere ao inglês como segunda língua e ao inglês como língua estrangeira através das siglas ESL e EFL⁷³. Aqui, poderia ser incorporada a sigla ‘ILF’. Além disso, o estudo sobre consciência crítica e consciência social e crítica na sala de aula também possibilitaria embates interessantes que pudessem englobar tais questões. O item ‘Aspectos históricos e críticos no ensino de língua inglesa’ também poderia posicionar o inglês como língua franca no momento histórico atual.

⁷³ English as a Second language e English as a Foreign Language.

Nestas aulas, também seria possível contrastar diversas variedades da língua inglesa nas atividades de *'listening'* e leitura.

Na disciplina Leitura Instrumental em Língua Inglesa, os textos utilizados para o desenvolvimento das estratégias de leitura poderiam, de alguma forma, abordar questões relacionadas ao ILF ou utilizar textos que privilegiassem conceitos interculturais.

A disciplina Língua e Sociedade, acreditamos ser uma disciplina com um espaço importante para a incorporação de questões que poderiam estabelecer as relações de poder que envolvem as línguas e a sociedade em geral, como, por exemplo, os diferentes estatutos que elas possuem (língua estrangeira e língua franca, entre outros), a diversidade cultural e lingüística trazida pela globalização (por exemplo os chamados *World Englishes*) bem como questões que tratem do *status* dado as línguas pela sociedade em geral (governo, mídia) e o estabelecimento de políticas linguísticas, objetivando trabalhar com os alunos a relação intrínseca entre linguagem e poder, além de indicar como desconstruir discursos hegemônicos nas aulas de língua inglesa.

Na disciplina de Morfossintaxe, algumas pequenas considerações/reflexões sobre as consequências provenientes de mudanças morfossintáticas ocorridas na língua devido à sua expansão poderiam ser interessantes. O contraste das interações entre inglês como língua estrangeira e inglês como língua franca também se revelariam ser do escopo desta disciplina.

A disciplina de Fonologia seria um espaço significativo para o conhecimento/contraste/ discussão sobre 'Língua Franca nuclear'⁷⁴ diante das implicações e relevância deste estudo no que concerne ao tempo dedicado as aulas de pronúncia.

Na disciplina de Ensino de Inglês na Educação Básica I e II, esta questão poderia ser tratada na discussão de objetivos, conteúdos e quais habilidades privilegiar no ensino de inglês, contrastando-as com as sugestões contidas na LDB e nas orientações curriculares.

Estas são sugestões que, a nosso ver, possibilitariam um início sobre o debate do ILF nos cursos de formação inicial.

⁷⁴ Centro do inglês como língua franca. Mais detalhes ver Jenkins (2000)

Contudo, estamos conscientes das limitações desta pesquisa por ela tratar apenas dos programas da disciplina. Outros estudos que analisassem o papel do material didático de língua inglesa em relação ao ILF; e a repercussão da discussão sobre esta questão nas identidades dos alunos-professores após a professora da disciplina de Língua Inglesa na Sala de Aula ter propiciado este debate poderiam enriquecer o quadro de compreensão de como o inglês como língua franca vem sendo tratado na formação inicial em cursos de letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percursos. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Com o objetivo de proporcionar uma visão geral dos resultados e tecer algumas considerações a respeito da pesquisa, nesta parte retomamos o objetivo do estudo, a análise das respostas encontradas e as situamos dentro das visões de globalização proposta em Dewey (2007). Propomos como repensar o currículo para incorporar questões do ILF. Em seguida, realizamos alguns comentários sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para a área de Ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente à linha de pesquisa de Formação do professor de língua inglesa e finalmente apresentamos as limitações deste trabalho e a possibilidade de pesquisas futuras.

Conforme descrito na introdução deste trabalho, há um entendimento de que a língua inglesa tem assumido uma posição diferenciada das outras línguas estrangeiras devido a vários fatores: 1) a quantidade de pessoas que a usam para os mais variados domínios; 2) o fato da maioria dos usuários ser falante não-nativo; 3) a possibilidade de inserção global pelo domínio desta língua; 4) a grande quantidade de pessoas que desejam adquirir esta língua pelos benefícios que ela traz; 5) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários 6) seu uso na comunicação em escala global; 7) mudanças no sentido de “propriedade” da língua; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra e 9) o atendimento a necessidades globais e locais.

O entendimento desta língua como uma língua franca traz implicações para o ensino e a formação de professores. Dessa maneira, objetivamos verificar se o estatuto do inglês como língua franca vem sendo reconhecido em um curso específico de formação de professores de inglês através das atitudes de futuros professores, formadores e programas da disciplina. Para tanto, buscamos respostas para duas perguntas: 1) Quais as atitudes de futuros professores de

Língua inglesa e professores formadores diante de questões problematizadas pelo estatuto do inglês como língua franca? e 2) Os programas das disciplinas do curso de Letras-inglês estudados abordam a língua inglesa na perspectiva de língua franca ?

Em busca da resposta para a primeira pergunta, analisamos os dados em duas partes: na primeira, focamos as atitudes de futuros professores de inglês do quarto ano do curso de Letras-inglês através de situações-problemas a respeito do ensino de inglês e, na segunda, nas atitudes de professores formadores a este respeito.

Assim, em relação a primeira parte da primeira pergunta: 'quais as atitudes de futuros professores de língua inglesa diante de questões problematizadas pelo estatuto de inglês como língua franca', através da análise realizada, é possível verificar que, de maneira geral, os alunos reconhecem este estatuto demonstrando atitudes positivas em relação ao ILF.

Em situações em que se tratava da relação entre Inglês e outras línguas estrangeiras, os futuros professores reconhecem e afirmam que a língua inglesa possui um estatuto diferenciado das outras línguas e percebem a relação entre essa língua e a globalização. Parecem ver o inglês como mais empoderador que as outras línguas. No entanto, não conseguem diferenciar LE e LF em termos conceituais.

Em procedimentos que permitiam verificar a vinculação da língua a países, a maioria relaciona a língua inglesa a países do círculo interno. No entanto, há uma quantidade considerável que parece dissociá-la de países do círculo interno e caracterizá-la como 'internacional', 'global', 'universal'. Poucos vinculam essa língua a países do círculo externo e há forte preocupação em garantir a inteligibilidade.

Tratando-se de ensino de variedades linguísticas, a maioria defende o ensino de um inglês internacional e o ensino de diferentes variedades (embora variedades de países do círculo interno). Quanto ao ensino de cultura, demonstram atitudes mais receptivas ao ILF (se comparadas com as atitudes em relação às variedades linguísticas) e priorizam um ensino intercultural, ressaltando países do círculo externo. No entanto, não sabem como lidar com esta questão. Há consenso em relação aos objetivos gerais para o ensino de inglês: devem estar voltados para a construção de uma cidadania planetária que reconheça que esta é uma língua de

abrangência mundial e que estes objetivos devem estar vinculados à necessidade de comunicação internacional devido a seu papel empoderador que traz a possibilidade de alteração do *status quo*.

Em relação à formação inicial de professores, a maioria apresenta atitudes favoráveis à diversidade linguística através do estudo de diferentes variedades e acreditam que professores de inglês devem conhecê-las. No entanto, a maioria prefere professores nativos (pelo aspecto linguístico e bagagem cultural que estes oferecem), mas há um grande número de futuros professores que salienta que a formação profissional e o preparo do professor são mais importantes que ser nativo ou não.

Além disso, se compararmos as atitudes dos futuros professores nas diversas situações, é possível notar que há algumas ambivalências: ao mesmo tempo que desejam aprender outras variedades, salientam a 'necessidade' das variedades linguísticas de países do círculo interno; ao mesmo tempo que reforçam uma abordagem cultural para o ensino de língua inglesa, desejam aprender a cultura americana ou britânica; ao mesmo tempo que valorizam o professor nativo e salientam que ele seria o que mais contribuiria para a aprendizagem de língua inglesa, enfatizam que ser nativo não é sinônimo de ser bom professor. Isto indica que há vários níveis de vinculação em relação às normas advindas dos países do círculo interno, o que indica que os alunos parecem encontrar-se em uma zona de conflito: desejam valorizar outras variedades/normas, mas ainda sentem que necessitam das normas/valores do círculo interno.

Levando-se em consideração que a tradição do ensino de inglês tem sido privilegiar os pressupostos desta língua como LE e que discussões sobre o ILF são recentes na Linguística aplicada, podemos afirmar que, o grande número de atitudes positivas em relação ao ILF parecem sugerir que o ensino de inglês no Brasil, se amplamente discutido, pode sofrer algumas mudanças futuras relacionadas a seu objetivo de ensino.

Ainda em busca da resposta para a primeira pergunta da pesquisa, analisamos as atitudes de 6 formadores que se dispuseram a participar da pesquisa a respeito do ILF através de um questionário ou entrevista.

Assim, a análise da segunda parte da primeira pergunta de pesquisa, que buscava investigar as atitudes de professores formadores em relação ao estatuto da língua, permitiu verificar que: 1) eles são conscientes da diferenciação

entre as perspectivas, mas também se sentem pouco preparados para tratar dela; 2) Eles veem a relevância desta problematização nos cursos de formação inicial devido às discussões que esta perspectiva traz em relação à hegemonia da língua inglesa e suas implicações pedagógicas para a sala de aula, mas a maioria não trabalha com esta questão em suas aulas; 3) concordam que esta questão poderia ser discutida com os alunos e 4) que deveria ser problematizada com base em discussões e análises críticas de textos e produção oral através da *internet* (especialmente comunidades virtuais), onde seria possível ressaltar diferentes variedades linguísticas e a comparar culturas.

Entretanto, mesmo apresentando atitudes positivas em relação ao ILF, evidenciam que não têm conhecimento sobre como essa questão tem sido trabalhada nas outras disciplinas do currículo do curso e que, por isso, podem responder apenas baseados na sua própria prática.

Em busca da resposta para a segunda pergunta, analisamos os programas das disciplinas do curso.

De modo geral, a maioria dos programas da disciplina parecem não discutir o estatuto do inglês como língua franca, visto que não apresentam nenhum indício em nível de conteúdo programático, objetivos ou de bibliografia que possa indicar algum movimento direcionado a esta questão. Contudo, as disciplinas Linguística Aplicada (2º série do curso), e Estágio em Língua inglesa I e II (3º e 4º série) parecem permitir e privilegiar uma discussão a este respeito, pois apresentam textos em sua bibliografia que possibilitam tal problematização. A disciplina Língua inglesa para sala de aula (4º série), além de extensa bibliografia a respeito, prevê este debate no conteúdo programático, posicionando-se assim como a disciplina que mais parece conseguir dar conta desta questão e privilegiar o aspecto deste estatuto em sala de aula. No entanto, a questão não é problematizada de maneira transversal no curso.

Assim, contrastando as três análises realizadas, ou seja, as atitudes de futuros-professores, formadores e programas das disciplinas, a respeito do estatuto do inglês como língua franca, é possível afirmar que 1) os alunos reconhecem este estatuto, mas não se sentem preparados para lidar com a questão; 2) a maioria dos professores formadores o reconhecem, julgam-no importante, mas não são cientes de como esta perspectiva está presente no currículo como um todo, 3) a maioria das disciplinas não levam em consideração este estatuto e 4) as três

disciplinas que parecem considerá-lo, indicam fazê-lo através da discussão, debate de textos, comparações com o LE e análise de aulas transcritas levando em consideração pressupostos do ILF.

Entretanto, algumas contradições sobre o ILF devem ser salientadas: enquanto os alunos demonstram não reconhecer este estatuto em termos práticos, professores afirmam que as disciplinas de Lingüística Aplicada, ministrada no 2º série do curso e Estágio em língua inglesa I, ministrada na 3º série tem espaço para esta questão e seriam as responsáveis por esta discussão. Entretanto, a disciplina que mais parece dar conta deste debate é a disciplina de Língua inglesa para sala de aula, ofertada na 4º série. Contudo, relembramos que a coleta de dados desta pesquisa foi realizada na primeira semana de aula do curso e, portanto, ainda não haviam tido a oportunidade de se engajarem nesta discussão na disciplina. Ainda assim, este fato nos permite afirmar que os alunos tiveram contato com esta questão nos dois últimos anos e não nas disciplinas indicadas pelos professores como aquelas responsáveis pela discussão desta questão. Isto parece demonstrar que esta problematização depende muito das concepções e crenças dos formadores a respeito das necessidades dos alunos e que parece haver uma falta de harmonia em relação aos objetivos do curso e aos conhecimentos necessários para futuros professores de inglês.

O resultado indica que o curso parece estar oscilando entre duas visões da expansão do inglês e sua relação com a globalização. Dewey (2007), descreve essas duas visões: a primeira, perspectiva dos céticos, que concebem o inglês como língua estrangeira, ensinando-o de acordo com as normas dos falantes nativos e não reconhecendo nenhuma necessidade de mudança significativa: é como se eles acreditassem que a globalização não tem afetado a relação entre língua e sociedade. A segunda, como sendo a perspectiva dos transformacionistas, que reconhecem que a globalização tem afetado quase todos os sentidos da nossa vida e traz alterações socioculturais significativas, inclusive no uso da língua inglesa como língua franca global. Isto porque há oscilações entre as atitudes: reconhecem seu estatuto, mas não sabem como lidar com ele na prática.

Dessa maneira, verificamos que o resultado é bem descrito por Seidlhofer (2001, p. 134), quando esta capta o fato de que, na verdade, apesar das discussões, essa questão ainda não está presente nas práticas diárias de milhões

de professores de inglês e que a maioria das salas de aula tem mudado muito pouco considerando como o discurso sobre o ensino de LI tem se alterado.

Além disso, o resultado desta pesquisa corroboram as pesquisas de Berto (2009b), realizada em Porto Alegre e Siqueira (2008) na Bahia, quando estes ressaltam que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa tinham conhecimento dos novos papéis exercidos pela língua inglesa como uma língua global, manifestam desejo de conhecer mais sobre o assunto, mas que na prática, utilizavam os modelos baseados em variedades nativas dentro de suas salas de aula e apresentavam dificuldades para incorporar as novas discussões.

Da mesma maneira, os resultados dessa pesquisa condizem com os resultados dos dois outros estudos que coletaram os dados no mesmo contexto desta pesquisa: com Passoni, D'Almas e Audi (2009), os resultados são similares, quando as autoras salientam que essa discussão é recente neste programa de formação de professores e que o primeiro contato com o tema foi proporcionado na 3ª série do curso; com Mott-Fernandez e Fogaça (2009), quando eles salientam que os alunos apresentam atitudes ambíguas em relação a este estatuto: atitudes de desejo e de temor.

Como pontos favoráveis a perspectiva do ILF, podemos ressaltar que: a) o curso tem possibilitado discussões a respeito da propriedade da língua e despertado consciência em relação ao ILF e à problematização do falante nativo nas disciplinas *Língua Inglesa para Sala de Aula* e comparações com a perspectiva do ensino de inglês como LE na *Prática de Ensino*; b) formadores têm procurado revelar a multiplicidade inerente a essa perspectiva por meio de escolhas de textos de diferentes fontes e gêneros; c) há a possibilidade de produção do próprio material didático; d) formadores têm consciência de sua responsabilidade na construção de objetivos do curso e e) as ementas poderão ser reformuladas de modo a permitir maior transversalidade dos conteúdos.

Concluimos, portanto, que as atitudes positivas em relação ao ILF parecem sugerir que o ensino de inglês neste curso em específico, se amplamente discutido e problematizado, pode sofrer algumas mudanças futuras relacionadas a seus objetivos.

Portanto, sugerimos que a problematização da perspectiva do ILF e do WE, deva ser privilegiada nos cursos de formação inicial, para que futuros professores possam fazer parte dessa discussão, que tem tido espaço e relevância

na sociolinguística, e futuramente, junto com pais, alunos, administradores e governantes, possam participar de diálogos sobre o papel do inglês na sociedade brasileira e colaborar na construção de políticas linguísticas que levem em consideração o estatuto diferenciado desta língua. Assim, há a necessidade de criar espaços no currículo para que alunos possam encarar a possibilidade de desafiar as noções da corrente principal do ensino de inglês. Para isso, não seriam necessárias grandes reformulações curriculares, mas flexibilidade e discussões a respeito do modo como as transformações no mundo e na língua estão relacionadas à forma de como preparamos as pessoas para agir neste cenário.

Sugerimos também que um reposicionamento de professores formadores em relação a esta perspectiva poderia dar conta de incorporar o debate sobre o ILF na formação inicial, visto que futuros professores terão de 'lidar' com essa perspectiva. Assim, de maneira geral, acreditamos que pequenos esforços que levem em consideração o papel que a língua inglesa tem tido nos dias de hoje e aceitem o fato de termos ingleses pluricêntricos, possa contribuir para a problematização desta perspectiva e para uma maior tolerância em relação ao ensino de língua inglesa e sua vinculação às normas de falantes nativos. Exemplos destes movimentos seriam a preocupação de maneira transversal com certos pressupostos, a saber: 1) a promoção de consciência das vantagens que professores não nativos 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) análise e produção de materiais que representem as diferentes variedades dos WE (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) oportunidades para que futuros professores se reconheçam e se valorizem como falantes interculturais; 7) o encorajamento nas 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, conhecimento base ou implicações); 10) a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos e 11) a criação de uma pedagogia local para dar conta dessas mudanças.

Acreditamos, talvez ingenuamente, que esta pesquisa possa contribuir de várias maneiras para a discussão sobre o ensino de língua inglesa no Brasil:

Primeiramente, esperamos que contribua para a área de Linguística Aplicada no sentido de provocar discussões a respeito da descentralização do falante nativo através da perspectiva do ILF e do *World Englishes*;

Segundo, pretendemos colaborar para discussões sobre o ensino de língua inglesa na escola pública por meio da redefinição de objetivos para o ensino desta língua no país.

Modestamente, desejamos colaborar para o campo de formação de professores e, especificamente, para que este estatuto seja problematizado de maneira a possibilitar que os futuros professores de inglês reconheçam as implicações que advém do privilégio por esta ou aquela perspectiva e façam suas próprias escolhas quanto ao que ensinar, como e por quê ensinar esta língua (reconhecendo que existem diferenças e hibridismos) podendo assim participar de debates sobre políticas linguísticas e educacionais.

Entretanto, para mim, esta pesquisa com certeza contribuiu no sentido de possibilitar reposicionamentos a respeito da minha própria prática em sala de sala: primeiro, como formadora de professores, em perceber a importância da luta por políticas linguísticas mais eficazes que possam dar conta das implicações advindas por este estatuto; segundo pela importância de valorizar discussões sobre o ILF e suas implicações no planejamento de aulas de futuros professores; terceiro, como professora de língua inglesa, por pensar na possibilidade de metas mais razoáveis para o ensino de língua estrangeira que possam empoderar os aprendizes desta língua; e quarto, tanto pela percepção do papel do professor em relação ao ensino desta língua quanto para o meu próprio posicionamento identitário como professora 'bilingue' e não 'não-nativa'.

Reconhecemos, entretanto, as limitações dessa pesquisa por tratar de um estudo sobre um único curso de formação de professores, ainda assim, com apenas uma parcela de seus alunos e corpo docente.

No entanto, esta pesquisa indica a possibilidade e a necessidade de trabalhos futuros que objetivem: 1) discutir o ILF sobre diferentes perspectivas; 2) descrever interações entre falantes não-nativos brasileiros com outros falantes; 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) dar conta da descentralização do falante nativo e de competências interculturais nas aulas de língua inglesa; 6) pesquisas que procurem contribuir para políticas linguísticas que levem em consideração tal estatuto; e, principalmente, 7) incentivar discussões e pesquisas que propiciem saber que tipo de formação seria necessária para preparar professores a atuar neste mundo novo.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BERTO, P. L. English as a lingua franca vs. brazilian EFL classrooms. In: MÜLLER, V.; MAGALHÃES, V. (Org.). **Proceedings of the 14th annual convention: teaching today, touching tomorrow**. Porto Alegre: PUCRS, 2009a. p. 82-92.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BARBOSA, A. M. T. B. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

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, 2009.

CANAGARAJAH, S. From Babel to Pentecost: postmodern glottoscapes and the globalization of English. In: **FAAPI CONFERENCE**, 30th, Argentina, Sep. 2005. Towards the knowledge society: making EFL education relevant. Argentina: British Council, 2005. p. 22-33.

_____. Negotiating the local in english as a língua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 26, p. 197-218, 2006.

COHEN, L.; MANION, I.; MORISSON, K. **Research methods in education**. London: Routledge, 1997.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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

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

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2002, Londrina. Anais... Londrina: APLIEPAR, 2001a. p. 107-114.

_____. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, p. 127-131, 2001b.

_____. **Competência intercultural na língua inglesa**. Boletim NAPDATE, Londrina, n. 12, p. 3-4, ago. 2002.

_____. Pesquisa e ensino de línguas estrangeiras: o elo perdido. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2003. p. 112-120.

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

_____. English in a new world language order. In: MACHADO, L. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2006. p. 59-72.

_____.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 1-15, 2008.

_____. Antes de babel: inglês como língua franca. In: ENCONTRO DE LETRAS: LINGUAGEM E ENSINO – ELLE, 7., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

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

_____. **The future of english?** London: British Council, 1997.

HAVICE, W. L. College students' attitudes toward oral lectures and integrated media presentations. **The Journal of Technology Studies**, London, v. 25, n. 1, p. 51-55, 1999.

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

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

_____. **World englishes: a resource book for students**. London: Routledge, 2003.

_____. Implementing an international approach to english pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. **Tesol Quarterly**, Columbia, v. 39, n. 3, p. 535-543, 2005.

_____. The spread of EIL: a testing time for testers. **ELT Journal**, London, v. 60, n. 1, p. 42-50, Jan. 2006a.

_____. Current perspectives on teaching world englishes and english as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, Columbia, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006b.

JIN, J. Which is better in China, a local or a native english speaking teacher? **English Today**, Cambridge, v. 83, p. 39-46, 2005.

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 the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KIRKPATRICK, A. **World englishes**: implications for international communication and english language teaching. Cambridge: CUP, 2007.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

LEFFA, V. J. Teaching english as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LIN, A. M. Y.; MARTIN, P. From a critical deconstruction paradigm to a critical construction paradigm: an introduction to decolonization, globalization and language-in-education policy and practice. In: _____. (Ed.). **Decolonisation, globalization**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 1-19.

LUKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-135.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2006.

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

_____. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International Journal of Applied linguistics**, Oslo, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2003.

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

NOWLINS, Stephen M.; KAHN, Barbara E.; DHAR, Ravi. Coping with ambivalence: the effect of removing a neutral option on consumer attitude and preference judgments. **Journal of Consumer Research**, Gainesville, v. 29, p. 319-334, dec. 2002.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, jul./dez. 2000. p. 24-29.

PAKIR, A. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international english, world english, world englishes and ELF. **World Englishes**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 224-235, 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**, Curitiba, v. 1, p. 1-18, 2009.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of english as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PICKERING, L. Current research on intelligibility in english as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistic**, Cambridge, v. 26, p. 219-233, 2006.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da lingual inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 135-159.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. A. **Lingüística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

_____. The english language in Brazil: a boon or a bane? In: BRAINE, G. (Ed.). **Teaching english to the world: history, curriculum and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 1-10.

_____. 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, 2009a. p. 39-46.

_____. **O lugar da lingüística no estudo da linguagem**. São Paulo: Lovise, 2009b. (Série Linguagem, n. 2).

_____. The 'outer circle' as a role model for the 'expanding circle' in dealing with the spread of English. **English Today**, Cambridge, v. 25, n. 4, 2010a.

_____. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the 'Outer Circle'. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. **Contending with globalization in world englishes**. Clevedon: Multilingual Matters, 2010b.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SCHIFFMAN, L. G., KANUK, L. L. **Comportamento do consumidor**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

SCHIMITIZ, J. R. O inglês como língua internacional, globalização e o futuro de outras línguas e culturas: uma reflexão. **Investigações**, Recife, v. 17, n. 2, p. 232-242, jul. 2004.

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

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

_____. Research perspectives on teaching english as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

_____. English as a lingua franca in Europe: challenges for applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 26, p. 3-34, 2006.

_____; BERNIS, M. Perspectives as english as lingua franca: introduction. **World Englishes**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 190-191, 2009a.

_____. Common ground and different realities: world englishes and english as a lingua franca. **World Englishes**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009b.

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

WODAK, R. Políticas linguísticas europeias: tensões devidas à globalização e nacionalismo. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004. p. 145-153.

YANO, Y. English as an international lingua franca: from societal to individual. **World Englishes**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 246-255, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário Alunos-Professores

- 1) Seus alunos dizem odiar a língua inglesa porque os americanos são imperialistas. De que forma isto influenciaria em seu planejamento?
- 2) Você trabalha em uma escola que está ofertando também o ensino de língua espanhola. A direção da escola entrega a folha de opção para os alunos e, ao final do dia, você percebe que 90% dos alunos fizeram a opção pelo espanhol. Como você justificaria o ensino de inglês?
- 3) Em outra aula, um aluno fala claramente que não quer aprender inglês e que detesta tudo que venha dos americanos. Ele quer falar francês e acha um absurdo nos sujeitarmos ao poderio americano aprendendo sua língua. O que você diria a ele?
- 4) Na mesma aula, ao presenciar o relato do amigo que odeia a língua inglesa, outra aluna se posiciona de maneira diferente. Ela ressalta que o inglês é a língua mais bonita do mundo, que possui a gramática mais fácil e que por isso é totalmente natural que ela seja a língua que todos devam falar. Você concorda?
- 5) A obrigatoriedade do espanhol no ensino médio tem sido vista por alguns como uma resistência a hegemonia do inglês. Você concorda? Quais são as implicações deste fato?
- 6) Um aluno diz que os professores de inglês são mecanismos de sustentação de uma língua que coloniza, oprime e discrimina. Você concorda? O que poderia fazer nas suas aulas para desafiar esta concepção?
- 7) Na escola em que trabalha, devido à inserção do espanhol, há várias discussões sobre o status das línguas estrangeiras. Vários professores são da opinião de que o espanhol é mais fácil e que deveria ser privilegiado, pois daria acesso aos alunos ao vestibular. Outros acreditam que a carga horária deveria ser dividida: 1 aula para o espanhol e outra para o inglês. O que você teria a dizer sobre o estatuto da língua inglesa em relação a outras línguas?
- 8) Os professores de língua inglesa são convidados a participar de um debate sobre políticas lingüísticas no Brasil. O que você teria a ressaltar levando em conta como esta língua está representada na LDB e nas Orientações curriculares?
- 9) A variante que você fala é a mais próxima dos Estados Unidos. Alguns de seus alunos se recusam a falar com esse sotaque. Qual seria sua atitude?
- 10) No Brasil, seus alunos comentam que assistem filmes e cada pessoa 'fala de um jeito'. Eles querem saber qual 'inglês é correto'. Qual seria sua resposta?
- 11) Um aluno na sala levanta e começa falar em inglês com você. Ele consegue se comunicar e expressar suas idéias, embora apresente algumas falhas (de acordo com a gramática normativa do inglês). O que você faz?

12) Em uma viagem a Índia, você tenta pedir informações ao recepcionista do hotel e não consegue compreender o inglês indiano, por mais que se esforce. O que isso representa para o ensino de línguas em termos de inteligibilidade? Como você responderia a uma aluno sobre este fato?

13) Você foi convidado para elaborar um workshop no Brasil sobre ‘Ensinar inglês ou ingleses?’ O foco deste workshop é descobrir que tipo de inglês deveria ser ensinado no Brasil: inglês americano, britânico ou outra variedade do inglês. O que você defenderia? Justifique.

14) Você não tem escolha e tem que utilizar o material exigido pela escola. Este material é de uma editora famosa e privilegia a norma padrão da Grã-Bretanha. Como você se comportaria se não concordasse com os aspectos trazidos neste textbook (sejam eles culturais, lingüísticos ou fonológicos), embora tivesse que utilizá-lo? Discorra sobre possibilidades (ou não) de complementação deste material.

15) Nesta mesma sala, outros alunos salientam que ‘não vêem a razão de se estudar inglês’. Como você justificaria o ensino desta língua para esses alunos?

16) Houve uma mudança nos horários da escola e distribuição de turmas devido a transferência de uma professora. Você então assume uma turma nova, que é conhecida na escola como a pior turma. Nesta turma – a G da escola – há 42 alunos, vários alunos repetentes, indisciplinados e desmotivados. Eles insistem em usar o MP3 em sala, que é contra as normas do colégio. Eles gritam uns com os outros e ignoram sua presença em sala de aula. Não trazem o material – fornecido pelo governo – e ainda dizem pra você que aula de inglês é um ‘saco’!. O que você faria para tentar fazer com que a língua e o estudo dela se tornasse relevante e significativo para tais alunos?

17) Outra aluna salienta que o inglês é a língua mais estudada porque é a língua mais fácil. ‘A conjugação verbal ajuda, não tem muitas regras’. O que você diria? Você concorda? Se sim, dê um exemplo de como isto poderia ser feito.

18) Vocês saem da aula na sexta-feira e seus amigos te ligam pra um ‘happy hour’. Na lanchonete, seus amigos – que fazem outros cursos – acabam por falar em aprender inglês e eles citam principalmente reportagens da Revista Veja para defender seus pontos de vista sobre o ensino de inglês. Você percebe que os valores atribuídos a língua inglesa por seus amigos é de que ele se distancia de outras línguas estrangeiras, tem status de língua internacional e é um verdadeiro ‘produto’ que se pode comprar. Um deles então te pergunta por que não aprendem a falar inglês na escola. O que você diria sobre os significados desta língua no contexto escolar?

19) Várias reportagens têm sido publicadas recentemente na mídia sobre a necessidade de se aprender inglês. Quais são os significados/razões para esse aprendizado de acordo com a mídia? Você concorda?

20) Entre todos os discursos sobre a aprendizagem de inglês (discurso da mídia, da universidade, da propaganda, do governo, etc.....) qual deles encontra espaço real na sala de aula? Quais as implicações deste fato?

- 21)** Você está trabalhando a leitura de textos curtos e autênticos com os alunos. No entanto, um aluno levanta e diz que quer 'aprender a falar inglês de verdade'. O que você faria?
- 22)** Um aluno questiona que seu amigo faz inglês em um instituto de idiomas há apenas 1 ano e sabe falar muito mais que ele, que está no 2 ano do Ensino Médio e 'não sabe nada'. Como você justifica este fato?
- 23)** Você consegue iniciar a aula nesta turma e logo nas primeiras orientações, os alunos dizem que a professora antiga da turma traduzia todos os textos e só falava em português. Como responderia a isso?
- 24)** Você privilegiaria o ensino de cultura de um dos países falantes de inglês ou uma abordagem geral das culturas de vários países? Por quê? Como você selecionaria os países? Dê exemplos.
- 25)** Alguns pesquisadores salientam que é necessário ensinar aspectos culturais do próprio país nas aulas para que os alunos sejam capazes de falar dela em inglês. Você concorda? Por quê?
- 26)** É mês de outubro e os alunos estão 'cobrando' uma festa de Halloween. O que você faria?
- 27)** Outros alunos 'sonham' e desejam muito aprender traços culturais dos ingleses e dos americanos. Qual seria sua reação a este fato?
- 28)** Um amigo seu produz um material de inglês que trata especificamente das questões culturais do Brasil. Você utilizaria este material? Por quê?
- 29)** A direção da escola planeja uma Semana cultural com os alunos e pergunta o que você pode fazer para contribuir para esta festa que envolva os conteúdos da disciplina. Qual sua resposta?
- 30)** Você escuta um professor dizer que o ensino de inglês deve contemplar a questão da cidadania planetária, que devemos preparar o aluno para ser um cidadão global. O que você entende por isso? Dê um exemplo de como seria possível desenvolver um ensino voltado para a cidadania planetária nas aulas de língua inglesa.
- 31)** Em outra aula, um aluno comenta que 'queria ser um inglês', porque eles são mais educados, mais cultos e mais ricos que os brasileiros, e além de falarem inglês, moram na Europa. O que você diria?
- 32)** Um aluno diz em sala que estudar inglês é estudar a língua dos dominadores e que, com isso estamos nos sujeitando ainda mais a eles. Além disso, ele acredita que a expansão do inglês faz com que as outras línguas desapareçam. O que você diria?

33) Com a globalização, as fronteiras, o tempo, o espaço e as culturas se tornaram mais permeáveis e fluídas. O fluxo de pessoas e o contato intercultural se tornaram marcas da sociedade. Como o inglês e o seu ensino se relacionam a isso?

34) O ensino de língua inglesa deve promover a construção e o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito das situações locais e também de situações que ocorrem no mundo (chamadas globais) que afetam diretamente os sujeitos, como guerras, conflitos, violações dos direitos humanos, terrorismo, degradação do meio ambiente, migração, etc.... Você concorda com esta afirmação? Justifique.

35) Você discute com os alunos um texto sobre a guerra no Iraque. Um aluno diz que isso 'não tem nada a ver', que não está acontecendo aqui e que deveríamos nos preocupar com nossos problemas. Como você reagiria a esta afirmação?

36) Você acaba de se formar e é convidada para lecionar inglês para alunos de Letras. O que você focaria nestas aulas em termos de variantes linguísticas ?

37) A sua turma discute o foco que as aulas de inglês que estão tendo na universidade. Qual a sua opinião a respeito das aulas de inglês lecionadas no curso de Letras?

38) Você vê diferença entre LE e inglês como língua franca? Quais seriam as implicações da distinção?

39) Há especialistas que defendem o ensino de língua inglesa por professores não-nativos como uma vantagem para os alunos. Outros, salientam que o melhor modelo deve ser sempre o falante nativo. Como você se posiciona? Justifique.

40) Até que ponto o curso te prepara para as situações apresentadas? Comente

41) O que você entende por 'conceitos interculturais'? Você acredita que o curso possibilita a aprendizagem destes conceitos?

42) Como você se sente em relação ao aprendizado lingüístico adquirido no curso?

APÊNDICE B

Questionário/entrevista professores-formadores

- 1)** Você vê diferença entre inglês como LE e inglês como língua franca? Se afirmativo, quais seriam as implicações dessa distinção?
- 2)** Você acredita ser relevante para a formação de professores a problematização do inglês como língua franca? Por quê?
- 3)** Você acredita que o ensino de inglês como língua franca possa ser trabalhado com os alunos do curso de Letras? Se afirmativo, de que forma?
- 4)** Até que ponto o curso/currículo atual problematiza as questões trazidas pelo estatuto do inglês como língua franca?
- 5)** Você acredita que o novo estatuto da língua inglesa no mundo traz necessidades de re-formulação do currículo do curso de Letras? Se afirmativo, quais seriam elas?
- 6)** Você consegue dar conta desta questão nas suas aulas? Se afirmativo, como?
- 7)** Outros comentários sobre implicações de se considerar o inglês como língua franca e a formação de professores.

ANEXOS

ANEXO A – Programas das Disciplinas



Centro: CCH		ANO LETIVO
Departamento: Letras Estrangeiras Modernas		2009
PLANO DE CURSO		
CÓDIGO	NOME	
6LEM019	Ensino de Inglês na Educação Básica I	
CURSO		SÉRIE
Letras Estrangeiras Modernas		3ª
HABILITAÇÃO(ÕES)		
CARGA HORÁRIA		SEM. DE OFERTA
T	P	ANUAL
	68	68
		1º. e 2º.
		Língua Inglesa e respectivas literaturas

1 - EMENTA:

Discussão coletiva de aspectos técnicos, práticos e críticos do ensino de língua inglesa na educação básica, ligados ao estágio supervisionado.

2 - OBJETIVO(S)

Gerais:

Analisar a atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica. Desenvolver conhecimentos necessários ao ensino de inglês na educação básica.

Específicos:

Discutir o papel da aprendizagem de inglês no Brasil;
 Conhecer e definir objetivos para o ensino de inglês na educação básica;
 Conhecer especificidades dos participantes do contexto educacional;
 Conhecer propostas didático-pedagógicas que orientam o ensino de inglês na educação básica;
 Conhecer, analisar e criar instrumentos para o ensino de inglês;
 Apropriar-se de repertório técnico para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. O ENSINO-APRENDIZAGEM INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM SISTEMA DE ATIVIDADE.
 - a. A RELAÇÃO MEDIADA ENTRE SUJEITO E OBJETO
 - i. O OBJETO DA ATIVIDADE (POR QUE ENSINAR INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA? O QUE SE ENSINA? O QUE SE APRENDE?)
 - ii. OS SUJEITOS (QUEM SÃO OS ALUNOS)
 - iii. OS MEDIADORES (PROFESSORES, CONCEPÇÕES, CRENÇAS, MATERIAIS DIDÁTICOS, RECURSOS TECNOLÓGICOS)
 - iv. AS REGRAS (DOCUMENTOS NACIONAIS E LOCAIS, REGRAS DE PARTICIPAÇÃO)
 - v. A DIVISÃO DE TRABALHO
 - b. CONTRADIÇÕES DO SISTEMA DE ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

2. COMPONDO UM REPERTÓRIO PARA A CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

3. Outros tópicos a serem negociados com os alunos.

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Discussões a partir de leituras, pesquisas e trabalhos de campo; palestras e trabalhos em grupo.

5 - CRONOGRAMA

Conteúdo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
O ENSINO-APRENDIZAGEM INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM SISTEMA DE ATIVIDADE.	X			
A RELAÇÃO MEDIADA ENTRE SUJEITO E OBJETO O OBJETO DA ATIVIDADE (POR QUE ENSINAR INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA? O QUE SE ENSINA? O QUE SE APRENDE?)	X			
OS SUJEITOS (QUEM SÃO OS ALUNOS)	X			
OS MEDIADORES (PROFESSORES, CONCEPÇÕES, CRENÇAS, MATERIAIS DIDÁTICOS, RECURSOS TECNOLÓGICOS)	X			
AS REGRAS (DOCUMENTOS NACIONAIS E LOCAIS, REGRAS DE PARTICIPAÇÃO)		X		
A DIVISÃO DE TRABALHO		X		
CONTRADIÇÕES DO SISTEMA DE ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.		X		
COMPONDO UM REPERTÓRIO PARA A CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.			X	X
Outros tópicos			X	X

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados através de provas escritas, elaboração de unidades didáticas, e análise de materiais didáticos com base nos seguintes critérios:

Instrumento	Critério
Provas	Responde às questões com clareza e pertinência; Demonstra compreensão de conceitos; Demonstra a compreensão de textos teóricos e/ou de relatos de experiências de ensino-aprendizagem; Articula textos teóricos com situações da prática

	educacional.
Elaboração de unidade didática	Apresenta definição clara dos conteúdos a serem ensinados e seus respectivos objetivos educativos; Propõe uma seqüência ordenada de atividades com o propósito de atingir os objetivos; Prevê a avaliação permanente das propostas de ensino e dos processos de aprendizagem.
Análise de livro didático	Reconhece o tipo de syllabus que organiza o material; Identifica a concepção de linguagem e de ensino aprendizagem subjacente ao material; Descreve abrangentemente os processos interativos, a natureza das atividades, a disposição dos diferentes componentes do material e a avaliação prevista no material; Analisa a pertinência do material para um dado contexto de ensino; Identifica a necessidade de alterações e propõe complementações e mudanças.

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ORTENZI, D.I.B.G. et al. *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina, EDUEL, 2008.

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES* vol.19 n. 44 Campinas, 1998.

GIMENEZ, K. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. 1 ed. Londrina: Moriá, 2005.

GIMENEZ, T. (Org.) ; JORDÃO, C. (Org.) ; ANDREOTTI, V. (Org.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2005. v. 1. 241 p.

GIMENEZ, T. . O currículo de língua estrangeira no ensino fundamental e a educação para a cidadania. In: D. Matiazzo; M. L. B. Gonçalves. (Org.). *Democratização da educação: um outro olhar*. Maringá, PR: Prefeitura do Município de Maringá, 2004, v. 4, p. 113-116.

GIMENEZ, T. . Proficiência lingüística de futuros professores de inglês. In: Vera Lúcia Lopes Cristovão; Telma Gimenez. (Org.). *ENFOPLI - construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: UEL - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, 2005, v. , p. 29-34.

GIMENEZ, T. ; PERIN, J. ; SOUZA, M. Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. *Signum*. Estudos de Linguagem, Londrina, PR, v. 6, n. 1, p. 167-182, 2003.

GIMENEZ, T. N. (Org.) ; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Teaching English in Context: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina: UEL, 2006. 186 p.

ORTENZI, D. I. B. G. ; REIS, S. ; SALES, M.B. *Life-Contents*. Londrina: Grafmark, 2002 (livro didático).

ORTENZI, D. I. B. G. A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês. Tese de Doutorado. Londrina, 2007. p. 74-78

PIRES, K.F.C. Representações de pais, alunos e professores sobre o ensino da língua inglesa na rede particular de ensino. *Anais do XII EPLE e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul*. Maringá, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Periódicos disponíveis na Internet e no portal da CAPES.



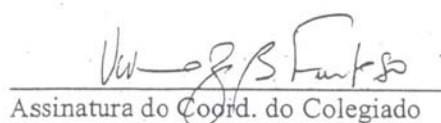
Professor responsável pelo plano
Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi
Chapa: 0404202

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em 27/02/09


Assinatura do Chefe do Departamento

Prof.ª Dr.ª Rejane J. de Q. Fialho Tallente
Chefe do Dept.º de Letras Estrangeiras
Modernas/CCH


Assinatura do Coord. do Colegiado

Prof.ª Me. Viviane Ap.º Bagio Furtoso
Coord. do Colegiado de
Letras Estrangeiras Modernas



Centro: CCH	Ano letivo 2009
Departamento: Letras Estrangeiras Modernas	

PLANO DE CURSO

CÓDIGO	NOME
6LEM026	Ensino de Inglês na Educação Básica II

CURSO	SÉRIE
Letras Estrangeiras Modernas	4ª

CARGA HORÁRIA			ANUAL	SEM. DE OFERTA	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	TOTAL			
	68	68		1º. e 2º.	Língua Inglesa e respectivas literaturas

PROGRAM1.DOC

1 - EMENTA

Discussão coletiva de aspectos técnicos, práticos e críticos do ensino de língua inglesa na educação básica, ligados ao estágio supervisionado.

2 - OBJETIVO(S)

Conhecer aspectos do aparato legal que regula o sistema educacional brasileiro e as políticas educacionais e lingüísticas.

Aprofundar análises dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental e médio.

Elaborar propostas de atividades para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar.

Desenvolver capacidade auto-reflexiva na formação profissional.

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

LDB e orientações curriculares oficiais (nacionais e estaduais)

Pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro e o ensino de língua inglesa na escola

Avaliação da aprendizagem

Uso de recursos tecnológicos: Internet, TV pen drive, e outros

Pesquisa-ação e prática exploratória

Ensino de inglês para crianças

Outros tópicos a serem negociados com os alunos.

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Discussões a partir de leituras, pesquisas e trabalhos de campo; palestras e trabalhos em grupo.

5 - CRONOGRAMA

Conteúdo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Aparato legal da educação brasileira	X			
Pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro e o ensino de língua inglesa na escola	X			
Preparação de atividades didáticas	X	X	X	X
Preparação de instrumentos de avaliação da aprendizagem		X		
Uso de recursos tecnológicos: Internet, TV pen drive, e outros.		X	X	X
Pesquisa-ação e prática exploratória.			X	X
Ensino de inglês para crianças.		X	X	

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Instrumento	Critério
Resumo comentado de levantamento da legislação que regula a educação no Brasil	Abrangência de busca e pertinência dos resultados, cumprimento de prazos.
Resenha de um relato de pesquisa sobre ensino de inglês na escola regular	Adequação ao gênero, articulação com discussões e leituras recomendadas, cumprimento de prazos.
Elaboração de instrumentos de avaliação	Coerência entre objetivos e atividades propostas, adequação às discussões realizadas em sala.
Proposta de projeto de pesquisa em sala de aula	Adequação ao gênero, coerência entre objetivos, referencial teórico, metodologia e cronograma de execução, cumprimento de prazos.

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ORTENZI, D.I.B.G. et al. *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina, EDUEL, 2008.

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Periódicos disponíveis na Internet e no portal da CAPES.

BRASIL. (1997). Lei n. 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N.C., TORRES, C.A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (eds) *Global citizenship in the English language classroom*. London: The British Council, 2008.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (orgs) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educát, 2005.

LIBERALI, F. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

MELLO, H.A.; DALACORTE, M.C.F. (orgs) 2ª. ed. *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

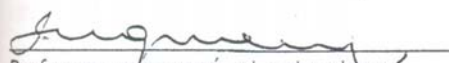
MOON, J.; NIKOLOV, M. (eds) *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs, 2000.

MURPHEY, T.; SATO, K. (eds) *Communities of supportive professionals*. Alexandria, TESOL, 2005.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

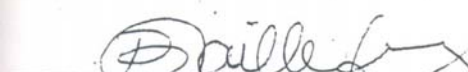
ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. S. Carlos: Claraluz, 2008.

TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (orgs) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moria, 2007.

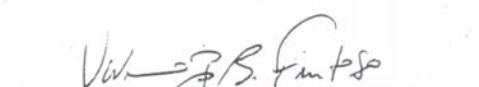

Professor responsável pelo plano
Chapa: 2001196

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em 22/02/09


Assinatura do Chefe do Departamento

Profª Drª Rejane J. de Q. Fialho Tailfefer
Chefe do Deptº de Letras Estrangeiras
Modernas/CCH


Assinatura do Coord. do Colegiado

Profª Me. Viviane Apª Bagio Furtoso
Coord. do Colegiado de
Letras Estrangeiras Modernas



Centro: CCH		Ano letivo 2009	
Departamento: Letras Estrangeiras Modernas			
PLANO DE CURSO			
CÓDIGO		NOME	
6 EST 105		Estágio em Língua Inglesa I	
CURSO			SÉRIE
Letras Estrangeiras Modernas			3ª
CARGA HORÁRIA		SEM. DE OFERTA	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	ANUAL	Língua Inglesa e respectivas literaturas
	200		
	TOTAL	1º e 2º	
	200		

1 - EMENTA

Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Planejamento de ensino. Regência em diferentes contextos.

2- OBJETIVOS

Ação:

- Conhecer contextos de ensino;
- Planejar atividades de ensino e delinear ações adequadas para sua implementação;
- Avaliar a própria prática pedagógica;
- Avaliar a aprendizagem dos alunos;
- Organizar registros relativos ao estágio em ambiente virtual.

Reflexão:

- Analisar contextos de ensino;
- Identificar pressupostos que embasam ações e políticas educacionais;
- Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática pedagógica do outro
- Perceber a sala de aula como espaço de investigação e teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem;
- Conscientizar-se de seu papel e localizar-se como parte integrante dos processos de ensino/aprendizagem.

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tornando-se professor de inglês

Crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês

Portfolio eletrônico

A análise de contextos de ensino

A observação de aulas

Relatando observações
Planejamento de cursos
Planejamento de aulas
Gerenciamento da sala de aula

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Os estagiários deverão cumprir a carga horária por meio de encontros coletivos, individuais, trabalhos acadêmicos e vivência no contexto escolar, distribuída da seguinte forma:

- Orientação coletiva (horário constante da grade curricular): **34** horas
- Aprendizagem em espaço virtual (e-group, blog, pbwiki): **22** horas
- Relatório crítico das atividades desenvolvidas: **40** horas, sendo:
 - o 10 horas para, no mínimo, 5 encontros para orientação
 - o 15 horas para pesquisa bibliográfica
 - o 15 horas para redação (em língua inglesa)
- Vivência em contexto escolar: **104** horas, sendo:
 - o 20 horas para conhecimento do campo de estágio (instalações, diretores, professores, funcionários); projeto político-pedagógico, observação de aulas nas turmas para as quais ministrará aulas
 - o 84 de atuação direta em sala de aula, sendo 50 horas como professor regente e 34 horas como auxiliar.

5 - CRONOGRAMA

Conteúdo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Tornando-se professor de inglês	X			
Crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês	X			
Portfolio eletrônico	X			
A análise de contextos de ensino	X			
A observação de aulas		X		
Relatando observações		X		X
Planejamento de cursos		X		X
Planejamento de aulas			X	
Gerenciamento da sala de aula			X	

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Instrumento	Critério
Relatório Crítico contendo diário de atividades, planos e materiais desenvolvidos e reflexões sobre sua participação e regência.	Pontualidade na entrega; Atenção ao guia de observação de aulas definido como modelo entre supervisor e alunos; Capacidade crítico-reflexiva: abstrai a estrutura subjacente às aulas; percebe elementos que fazem com que as aulas sejam como são; analisa o contexto escolar como um sistema de relações entre professores e alunos mediadas por instrumentos, regras, comunidade e uma dada divisão de trabalho; percebe-se como elemento do contexto em que está inserido.
Planejamento de aulas	Coerência entre objetivos e atividades propostas Adequação ao contexto

	Inclusão de mecanismos de avaliação da aprendizagem Grau de inovação visando melhoria da aprendizagem Utilização de recursos disponíveis
Espaço virtual	Número de postagens Pertinência de comentários Articulação e clareza de idéias Domínio da tecnologia e suas potencialidades para ensino-aprendizagem de inglês Capacidade auto-reflexiva
Regências	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade e assiduidade; • Cuidado com a auto-imagem; • Domínio do conteúdo; • Produção do conhecimento; • Conhecimento pedagógico geral; • Manejo da sala de aula; • Cuidado com a avaliação

IMPORTANTE: Consultar o site abaixo para documentação referente ao estágio.

<http://www.uel.br/col/letrasestrangeirasmodernas/?content=estagios.htm>

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ORTENZI, D.I.B.G. et al. *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina, EDUEL, 2008.

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Periódicos disponíveis na biblioteca, Internet e no portal da CAPES.

Taisa Pinetti Passoni

Professor responsável pelo plano

Taisa Pinetti Passoni

Chapa: 0404202

Aprovado pelo Depto. em / /

Aprovado pelo Colegiado em 27/02/09

Profª S. R. Moqueena
Assinatura do Chefe do Departamento

Profª Drª Rejane J. de Q. Fialho Taillefer
-Chefe do Deptº de Letras Estrangeiras
Modernas/CCH

Profª Viviane Apª Bagio Furtoso
Assinatura do Coord. do Colegiado

Profª Me. Viviane Apª Bagio Furtoso
Coord. do Colegiado de
Letras Estrangeiras Modernas



Centro: CCH	Ano letivo, 2009
Departamento: Letras Estrangeiras Modernas	

PLANO DE CURSO	
CÓDIGO	NOME
6 EST 106	Estágio em Língua Inglesa II

CURSO	SÉRIE
Letras Estrangeiras Modernas	4ª.

CARGA HORÁRIA			SEM. DE OFERTA	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	TOTAL	ANUAL	
	200	200	1º. e 2º.	Língua Inglesa e respectivas literaturas

1 - EMENTA

Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Regência em diferentes contextos. Pesquisa-ação.

2 - OBJETIVO(S)

- ✓ Observar contextos escolares e o lugar do ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- ✓ Conhecer as potencialidades do campo profissional de professores de inglês e as oportunidades de formação continuada.
- ✓ Desenvolver capacidade auto-reflexiva na formação profissional.
- ✓ Vivenciar, na qualidade de professores em formação, situações de ensino-aprendizagem em sistemas de educação pública;
- ✓ Transformar a sala de aula, a escola e as situações de PEI em lugar privilegiado de investigação/teorização sobre fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem.

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O mundo profissional e a formação continuada dos profissionais da educação
 Projetos político-pedagógicos das escolas: utopias e realidades
 Oportunidades e limitações do ensino de inglês em diferentes contextos
 Questões trazidas pelos próprios estagiários para discussão.

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Os estagiários deverão cumprir a carga horária por meio de encontros coletivos, individuais, trabalhos acadêmicos e vivência no contexto escolar, distribuída da seguinte forma:

- ✓ Orientação coletiva (horário constante da grade curricular): 34 horas
- ✓ Aprendizagem em espaço virtual (e-group, blog): 22 horas
- ✓ Trabalho acadêmico, resultante de pesquisa em sala de aula: 40 horas, sendo:
 - o 10 horas para, no mínimo, 5 encontros para orientação
 - o 15 horas para pesquisa bibliográfica
 - o 15 horas para redação (em língua inglesa)

- ✓ Vivência em contexto escolar: 104 horas, sendo:
 - o 20 horas para conhecimento do campo de estágio (instalações, diretores, professores, funcionários), projeto político-pedagógico, observação de aulas nas turmas para as quais ministrará aulas.
 - o 84 de atuação direta em sala de aula, sendo 50 horas como professor regente e 34 horas para planejamento.

5 - CRONOGRAMA

Conteúdo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Mundo profissional	x			
Projetos político-pedagógicos das escolas	x			
Ensino de inglês em diferentes contextos		X	x	x
Tópicos trazidos pelos alunos a partir da vivência de estágio	X	X	X	x

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Instrumento	Critério
Trabalho acadêmico	Pontualidade na entrega Adequação do tema e dos procedimentos de coleta e de análise dos dados Capacidade de confrontar as escolhas e práticas com base no conhecimento dos alunos, do contexto educacional e escolar, bem como nos objetivos e no conteúdo ensinado Resignificação dos aportes prático-teóricos discutidos ao longo do ano Capacidade de colocar-se criticamente diante dos episódios analisados e de propor alternativas de encaminhamento da prática.
Regências	Pontualidade e assiduidade; Cuidado com a auto-imagem; Domínio do conteúdo; Produção do conhecimento; Conhecimento pedagógico geral; Manejo da sala de aula; Cuidado com a avaliação.
Planejamento de aulas	Coerência entre objetivos e atividades propostas; Adequação ao contexto; Inclusão de mecanismos de avaliação da aprendizagem; Grau de inovação visando melhoria da aprendizagem; Utilização de recursos disponíveis.
Espaço virtual BLOG	Frequência das inserções; Pertinência das mensagens, comentários,

WIKI E-GROUP	indicações, etc em relação aos temas discutidos e às reflexões presenciais Capacidade de relacionar as discussões às experiências pessoais Domínio da tecnologia e suas potencialidades para ensino-aprendizagem de inglês; Capacidade reflexiva.
-----------------	--

IMPORTANTE: Consultar o site abaixo para documentação referente ao estágio.

<http://www.uel.br/col/letrasestrangeirasmodernas/?content=estagios.htm>

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ORTENZI, D.I.B.G. et al: *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina, EDUEL, 2008.

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Periódicos disponíveis na biblioteca, Internet e no portal da CAPES.

Sites com atividades para o ensino de inglês.

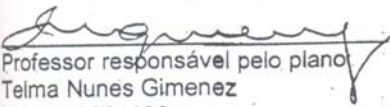
THE BRITISH COUNCIL. *Intercultural Resource Pack – Latin American Perspectives*. Disponível em <http://interculturalvoices.wordpress.com/activities/>

MATOS, F.G. *Criatividade no ensino de inglês – a resourcebook*. São Paulo, DISAL, 2004.

OXFAM. *Teaching controversial issues*. Disponível em http://www.oxfam.org.uk/education/teachersupport/cpd/controversial/files/teaching_controversial_issues.pdf


SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento de competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de inglês*. São Paulo, SME/DOT, 2006.

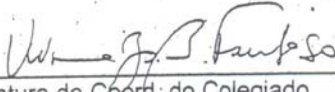
TANNER, R.; GREENE, C. *Tasks for teacher education – a reflective approach*. Harlow: Pearson Educational, 1998.


Professor responsável pelo plano
Telma Nunes Gimenez
Chapa: 2001196

Aprovado pelo Depto. em 1 / 1 /

Aprovado pelo Colegiado em 27/02/09


Assinatura do Chefe do Departamento
Prof.ª Dr.ª Rejane J. de Q. Fialho Taillefer
Chefe do Dept.º de Letras Estrangeiras
Modernas/CCH


Assinatura do Coord. do Colegiado
Prof.ª Me. Viviane Ap.º Bagio Furtoso
Coord. do Colegiado de
Letras Estrangeiras Modernas



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6LEM018	NOME FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA
-------------------	-------------------------------------

CURSO Letras Estrangeiras Modernas	Serie 3ª
---------------------------------------	-------------

CARGA HORARIA			ANUAL	SEM/OFERTA		HABILITAÇÃO(ÕES) Licenciatura em Língua Inglês e Respectivas Literaturas
T	p	TOTAL		1º X	2º X	
		68	68			

1. EMENTA:

Sons vocálicos e consonantais da língua inglesa, enfocando aspectos prosódicos, tais como ritmo, entonação, intensidade e duração da fala e destacando os problemas típicos de pronúncia de aprendizes brasileiros.

2. OBJETIVO

Ao final do terceiro ano do curso, espera-se que os alunos-professores apresentem um nível de proficiência satisfatório em relação aos aspectos fonológicos gerais da língua inglesa, auxiliando-os a praticar e produzir, de maneira intensiva e exaustiva, a pronúncia de sons específicos do inglês e sua função no sistema comunicativo. Espera-se também que os mesmos possam reconhecer e reproduzir o Alfabeto Fonético Internacional com seus respectivos códigos fonográficos para associar som e escrita, além de trabalhar o ritmo, entonação, acentuação enfática e o encadeamento de palavras.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 3.1. Vogais curtas e longas.
- 3.2. Consoantes surdas e sonoras.
- 3.3. Grupos consonantais.
- 3.4. Pronúncia de plurais, 3ª pessoa do singular, verbos regulares no passado simples.
- 3.5. Acentuação enfática no nível da palavra (*word stress*) e no nível da frase (*sentence stress*).
- 3.6. Ritmo, melodia e entonação (aspectos prosódicos).

4. METODOLOGIA

4.1. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

As atividades propostas enfatizarão a compreensão e reconhecimento dos aspectos fonológicos segmentais e supra-segmentais da língua inglesa, por meio de aulas expositivas, exercícios em sala de aula, dinâmica de grupo, trabalho em pares, interação professor-aluno (s) e aluno-aluno e pesquisas por parte dos alunos. As aulas serão práticas visando o exercício intensivo dos objetivos recorrendo a uma abordagem comparativa, à fonética articulatória e aos códigos fonográficos.

4.2. ATIVIDADES DISCENTES

- Audição e repetição sistemática e intensiva de sons;
- Leitura de textos previamente distribuídos;
- Participação ativa nas atividades de sala de aula;
- Prática de exercícios de compreensão e produção oral e escrita, em grupo e individualmente.

5. CRONOGRAMA

	Período	1º bim.	2º bim.	3º bim.	4º bim
Vogais curtas e longas.		X			
Consoantes surdas e sonoras.			X		
Grupos consonantais.			X		
Pronúncia de plurais, 3ª pessoa do singular, verbos regulares no passado simples.				X	
Acentuação enfática no nível da palavra (<i>word stress</i>) e no nível da frase (<i>sentence stress</i>).				X	X
Ritmo, melodia e entonação (aspectos prosódicos).				X	X

6. FORMAS E CRITÉRIOS BÁSICOS DE AVALIAÇÃO

a. Instrumentos:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Prova	Compreensão, reconhecimento e produção dos aspectos fonológicos segmentais e supra-segmentais da língua inglesa.
Participação	Leitura de textos previamente distribuídos; Participação ativa nas atividades de sala de aula; Prática de exercícios de compreensão e produção oral e escrita, em grupo e individualmente.

BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
Prova 1 (100%)	Prova 2 (90%)	Prova 3 (100%)	Prova 4 (90%)
	Nota de Participação (10%)		Nota de Participação 2 (10%)

Média aritmética das notas obtidas nos instrumentos de avaliação

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNNINGHAM, Sarah; BOWLER, Bill. *New Headway Pronunciation (Intermediate)*. Oxford University Press 2003, 1ª edição.
GODOY, Sonia M. Baccari de; GONTOW, Cris; Marcelino, Marcello. *English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. São Paulo: DISAL Editora, 200a, 1a. edição.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAKER, Ann. *Tree or three? An elementary pronunciation course*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 12ª edição.
BAKER, Ann. *Ship or sheep? An intermediate pronunciation course*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
UNDERHILL, Adrian. *Sound foundations*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1994.
HANCOCK, Mark. *English pronunciation in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
HEWINGS, Martin. *Pronunciation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
MCCARTHY, Michael; O'DELL, Felicity. *English Vocabulary in Use (advanced)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
REDMAN, Stuart. *English Vocabulary in Use (intermediate and pre-intermediate)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
STEINBERG, Martha. *Pronúncia do inglês norte-americano*. São Paulo: Ática, 1993.

Professora responsável pelo plano:

Adriana Grade Fiori Souza

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em ___/___/___

Assinatura do Chefe do Departamento

Assinatura do Coord. do Colegiado



Universidade
Estadual de
Londrina

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD

DISCIPLINA OPTATIVA

CENTRO	CCH	DEPARTAMENTO	LEM
--------	-----	--------------	-----

CURSO: LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(Uso da PROGRAD)		

CARGA HORÁRIA		
Teor.	Prát.	Total
68		68

ANO/SEMESTRE DA OFERTA
2009/1 E 2009/2

NÚMERO MÍNIMO E MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA
Mínimo: 06 Máximo: 14

EMENTA:

Conceito de gêneros textuais. Questões epistemológicas e metodológicas. Objetivos e seleção de gêneros a serem ensinados. Transposição didática: as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino.

OBJETIVOS GERAIS:

Oportunizar a discussão de questões relevantes relativas ao ensino de língua estrangeira com uma abordagem em torno de gêneros textuais;
Discutir questões teóricas e aplicadas relacionadas à pesquisa em gêneros textuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Explicitar os diferentes conceitos de gêneros;
Apresentar um panorama de estudos de gêneros;
Relacionar gêneros e ensino de língua estrangeira;
Desenvolver atividades didáticas com base em uma abordagem em torno de gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa;
Expor diferentes procedimentos de análise de gêneros;
Fazer relações entre estudos de gêneros e formação de professores.

PROGRAMA:

Conceitos de gêneros;
Panorama de estudos de gêneros;
Gêneros e ensino de língua estrangeira;
Abordagem de ensino com base em gêneros;
Gênero e formação de professores;
Procedimentos de análise de gêneros.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

Aulas teóricas e práticas com atividades, discussão de leituras realizadas, atividades práticas dos participantes como aprendizes e desenvolvimento de propostas de intervenção didática em torno de gêneros em diferentes contextos de ensino.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

Produção escrita e oral de textos de gêneros textuais de diferentes esferas de atividade (compondo um portfólio); Atividades em torno de análise de gêneros textuais (compondo o portfólio); Produção e análise de atividades didáticas para o ensino de língua inglesa em uma abordagem com base em gênero.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Adequação aos gêneros; realização das tarefas solicitadas; cumprimento das normas; conteúdo inédito (não plagiado); domínio lingüístico e pedagógico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.
 CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Kaygangue: Palmas e União da Vitória, 2005.
 CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.
 CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e ensino de língua estrangeira**. prelo
 DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
 KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.;BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2006.
 MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
 MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008.
 MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros Textuais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
 MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. n. 237-259.
 SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro (Trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras. 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Anais do SIGET (Simpósio Internacional de Estudos em Gêneros Textuais)

Revistas:

Linguagem em (Dis)curso, 2006, 6/3

Signum, 2005, 8/1

Calidoscópio, 2004, 2/2

Na Ponta do Lápis – Almanaque. Centro de Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, 2005, 2006, 2007,2008

PROFESSOR RESPONSÁVEL: VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO

CHAPA/NOME: 2205089 / Vera Lúcia Lopes Cristovão

APROVAÇÃO DO DEPARTAMENTO EM ___/___/___

APROVAÇÃO DO COLEGIADO EM ___/___/___

Assinatura

Assinatura



Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6LEM009	NOME LEITURA EM LÍNGUA INGLESA
CURSO LETRAS	Serie 1ª

CARGA HORÁRIA			Semestral	SEM/OFFERTA	HABILITAÇÃO
T	P	TOTAL			
	68	68	2009-1	1º /2009	Lingua Inglesa e Respectivas Literaturas e Lingua Espanhola e Respectivas Literaturas

1- EMENTA

Atividades de compreensão de textos em língua inglesa visando o reconhecimento e a prática de estratégias de leitura. Concepções de leitura. Materiais didáticos para o ensino de leitura.

2- OBJETIVO(S)

Fornecer uma visão geral sobre as diferentes abordagens da leitura e seu ensino.
Desenvolver a habilidade de leitura dos alunos de ambas as habilitações.

3- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.

- 3.1 Conscientização sobre diferentes concepções de leitura
- 3.2 Leitura em língua estrangeira na escola
- 3.3 Desenvolvimento do leitor estratégico/autônomo
 - 3.3.1 Reconhecimento de gêneros textuais
 - 3.3.2 Objetivos da leitura e níveis de compreensão
 - 3.3.3 Cognatos
 - 3.3.4 Conhecimento prévio
 - 3.3.5 *Skimming*
 - 3.3.6 *Scanning*
 - 3.3.7 Informação não-verbal
 - 3.3.8 Inferência contextual
 - 3.3.9 Palavras-chave
 - 3.3.10 Grupos nominais
 - 3.3.11 Referência pronominal
 - 3.3.12 Marcadores discursivos
 - 3.3.13 Afixos
 - 3.3.14 Sufixos -ing e -ed
 - 3.3.15 Grau de adjetivos e advérbios
 - 3.3.16 Formas verbais
 - 3.3.17 Apostos
 - 3.3.18 Uso do dicionário
- 3.4 Análise de materiais didáticos para o ensino de leitura

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Os itens listados acima serão desenvolvidos através da dinâmica de grupo, do trabalho em pares e da interação professor-aluno(s) e aluno(s)-professor.

As aulas englobarão a leitura e discussão de alguns textos teóricos sobre o ensino /a aprendizagem de leitura; a realização de atividades de compreensão de textos em língua inglesa; o emprego consciente e sistemático de estratégias de leitura; uma breve análise de materiais didáticos já existentes no ensino regular e/ou em institutos de idiomas.

5 - CRONOGRAMA

Março/Abril – Atividades de conscientização sobre o processo de leitura; leitura e discussão de textos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem de leitura; prática de estratégias de leitura através de atividades de compreensão de textos em língua inglesa.

Maió/Junho/ Julho - Prática de estratégias de leitura através de atividades de compreensão de textos em língua inglesa; breve análise de livros didáticos com enfoque no ensino de leitura utilizados no ensino regular e/ou em institutos de idiomas.

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1 prova individual de leitura e compreensão de textos – a fim de verificar a assimilação das estratégias de leitura praticadas durante as aulas. (valor 10,0)

1 relatório por escrito, em pares, de dois livros didáticos analisados – a fim de verificar a capacidade de identificação de diferentes concepções de leitura subjacentes aos referidos materiais. (valor 10,0)

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SOUZA, Adriana Grade Fiori; ABSY, Conceição A.; COSTA, Gisele Cilli; MELLO, Leonilde Favoreto. *Leitura em língua inglesa*. São Paulo: Disal, 2005.

LEFFA, Wilson J. 1999. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson, J.; PEREIRA, Araci, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, p. 13-37.

MOTTA-ROTH, Desirée. Leitura em Língua Estrangeira na escola. In: MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.) 1998. *Leitura em Língua Estrangeira na Escola: Teoria e Prática*. Santa Maria: UFSM, p.7-30.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *O Lugar da Leitura na Aula de Língua Estrangeira*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/leitura.htm>.

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CELANI, Maria Antonieta A. 1981. O ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. *The ESpecialist*, no. 3, julho, Boletim de Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. São Paulo: PUC.

DUFFY, Gerald G. 2003. *Explaining Reading: a resource for teaching concepts, skills and strategies*. New York: The Guilford Press.

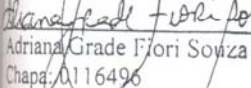
GRIGOLETTO, Mariza. 1992. Ensino de Leitura em língua estrangeira: o que mais pode ser feito? *Contexturas*, vol. 1, 41-45. APLIESP.

HOLMES, John. 1981. What do we mean by ESP? *Working Paper # 2*. CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura. PUC/SP.

KLEIMAN, Ângela B. & MORAES, Sílvia E. 1999. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 61-88.

SCOTT, Michael. 1986. Conscientização. *Working Paper # 18*. CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura. PUC/SP.

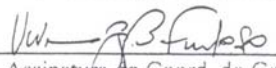
UR, Penny. 1996. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge University Press, p. 138-158.


Adriana Grade Fiori Souza
Chapa: 0116496

Aprovado pelo Depto. em / /


Assinatura do Chefe do Departamento

Aprovado pelo Colegiado em 27/10/2009


Assinatura do Coord. do Colegiado

2008 6:09 PM

Subject: programa let 2008

CENTRO: CIÊNCIAS HUMANAS	ANO LETIVO
DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS SOCIAIS	2008

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA
6 SOC013	Língua e Sociedade

PROFESSORES RESPONSÁVEIS	CHAPA
RAIMUNDA DE BRITO BATISTA	18026559

CURSO	SÉRIE
LETRAS	1ª

Carga Horária			() Semestral (x) Anual	Sem/Oferta	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	Total hs		() 1º 2º ()	Bacharelado e Licenciatura
68					

1 - EMENTA: Linguagem e Cultura. Diversidade cultural e diversidade lingüística. Oralidade e escrita.

2 - OBJETIVO(S): Geral: Analisar aspectos da cultura brasileira, privilegiando a diversidade cultural e lingüística, bem como a articulação da oralidade com os gêneros escritos. Específicos: Traçar um panorama das diferentes culturas brasileiras, sua importância histórica e inserção na tradição oral e na memória coletiva, o que as capacitam na explicação da sociedade brasileira; Possibilitar ao discente reconhecimento das características culturais das regiões brasileiras, através de leituras e pesquisas

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Cultura erudita: literatura, arte, cinema...

Cultura popular: uma relação de dominação?

Cultura de massa e indústria cultural: folhetim, literatura de massa, novela.

Tradição oral e diversidade cultural.

Cultura, imaginário, identidade e memória.

4 – **METODOLOGIA:** Aulas expositivas, teóricas. Debates e seminários. Sessões de vídeo, documentários e/ou filmes. Leituras, fichamentos, participação nos debates e nas discussões. Seminários.

5 - **FORMAS DE AVALIAÇÃO:** Serão consideradas quatro notas distribuídas entre prova escrita, uma pesquisa de campo com monografia final e análise de obras e/ou documentários .

- 6 - **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** AYALA, Maria Inês *et alli* – A cultura popular no Brasil. São Paulo: Ática, 1987.
 BOSI, Alfredo – Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
 Idem – Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.
 BOSI, Ecléa – Cultura de massa, cultura popular: leituras de operárias. Petrópolis: Vozes, 1977.
 COELHO, Teixeira – Guerras culturais. São Paulo: Iluminuras, 2000.
 CALDAS, Waldenir – A literatura e a cultura de massa: uma análise sociológica. São Paulo: Lua Nova, 1987.
 DARNTON, Robert – O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
 FERREIRA, Marieta de Moraes *et alli*- Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
 GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
 GINZBURG, Carlo – O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
 MONTENEGRO, Antonio Torres – História oral e memória: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.
 MEYER, Marlyse – Folhetim: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
 ONG, Walter. Oralidade e Cultura Escrita: a Tecnologização da Palavra. São Paulo: Ed. Papyrus, 1998.
 ORTIZ, Renato: Cultura Brasileira & Identidade Nacional. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
 ORTIZ, Fernando. A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Ed. Brasiliense, [1988] 2001.
 ROCHA, E. O que é etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

7 – **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:** Será fornecida durante o curso

 Assinatura do Professor(a)

Aprovado pelo Deptº em ____/____/____

Aprovado pelo Colegiado em ____/____/____



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6LEM007	NOME LÍNGUA INGLESA I
-------------------	--------------------------

CURSO LETRAS	Serie 1ª
-----------------	-------------

CARGA HORÁRIA			ANUAL	SEM/OFFERTA	HABILITAÇÃO
T	P	TOTAL			
	136	136	2009-0	1º e 2º /2009	Língua Inglesa

1 - EMENTA

Compreensão e produção oral e escrita em nível básico. Conscientização do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2 - OBJETIVOS

Desenvolver a competência lingüístico-discursiva dos discentes;
Desenvolver meta-cognição sobre processos e aspectos da aprendizagem da língua inglesa através das estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas.

3 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Período	Funções	Gramática	Produção/Compreensão Oral	Compreensão/Produção Escrita	Conscientização da Aprendizagem
Semestre 1	Apresentar-se; trocar informações.	Wh-questions; yes/no questions & answers.	Compreensão: "Best friends"; Produção: "question intonation".	Compreensão: "relationships"; Produção: descrevendo amigos; corrigindo erros comuns; trocando informações.	Estratégias de Aprendizagem
	Descrever trabalho & escola; falar sobre rotinas diárias & horários.	Present Tenses: simple vs. continuous; wh-questions & statements; have/ have got time expressions: at, in, on, around, until, before, after.	Compreensão: listening to job descriptions & daily schedules; Produção: (un)stressed words.	Compreensão: "housing"; Produção: e-mails – conjunções: but, although, however, so, because.	Estratégias Meta-Cognitivas
	Dar opiniões; comparar; comprar & vender; contar.	Past Tenses: simple vs. continuous	Compreensão: listening to prices, numbers & opinions; Produção: word linking.	Compreensão: "detective/spy stories"; Produção: contando histórias – posição de advérbios e adjetivos.	Estratégias Meta-Cognitivas

Semestre 2	Conversar sobre membros familiares.	Quantity: how much vs. how many; determiners: all, almost, many, some, any, a lot/lots of, a little; something, someone, somewhere.	Compreensão: listening to information about families; Produção: sounding polite.	Compreensão: "viajando ao redor do mundo"; Produção: escrevendo um cartão postal.	Estratégias Cognitivas
	Fazer perguntas sobre rotinas de atividades físicas e hobbies; conversar sobre frequência.	Future intentions: going to, will, and present continuous; verb patterns: infinitive vs. gerund.	Compreensão: Listening to people talk about free-time activities, routines; Produção: intonation patterns in exclamations.	Compreensão: "brat camp"; Produção: preenchendo um formulário.	Estratégias Cognitivas
	Conversar sobre eventos passados.	What... like? Comparative and superlative adjectives; as...as.	Compreensão: listening to descriptions & opinions of past events; Produção: stress and intonation.	Compreensão: "London"; Produção: descrevendo lugares.	Estratégias Sócio-Afetivas
Semestre 3	Fazer perguntas sobre & descrever localizações.	Present Perfect vs. Past Simple; for and since; tense revision.	Compreensão: listening for locations of places, descriptions of neighborhoods; Produção: word stress (nouns, adjectives, and verbs).	Compreensão: "temperamental famous people"; Produção: escrevendo uma biografia.	Múltiplas Inteligências
	Fazer perguntas sobre & descrever a aparência física de pessoas.	Have to; should; must.	Compreensão: listening to descriptions of people; Produção: word stress (compound nouns)	Compreensão: "boys and girls – The gender gap; Produção: cartas & e-mails: expressões formais e informais.	Inteligência Lingüística ("word smart"); Inteligência Espacial ("picture smart")
	Descrever experiências passadas; fazer planos; trocar informações sobre o passado.	Time clauses: as soon as, when, while, until; First conditional.	Compreensão: listening for time and place of events; Produção: sentence stress.	Compreensão: "travel addicts"; Produção: escrevendo um texto argumentativo: "pros vs cons".	Inteligência Interpessoal ("people smart"). Inteligência Intrapessoal ("self smart")
Semestre 4	Conversar sobre saúde; dar conselho.	Passive Voice	Compreensão: listening to advice; Produção: reduced form of "to"	Compreensão: "discovery and inventions"; Produção: escrevendo resenhas críticas.	Inteligência Cinestésico-Corporal ("body smart").
	Descrever países; comparar; dar opiniões.	Second conditional; might.	Compreensão: listening for information about countries; Produção: intonation in questions.	Compreensão: "natural disasters"; Produção: preparando palestras.	Inteligência Naturalista ("nature smart").
	Conversar sobre o futuro; fazer planos; aceitar e recusar um convite.	Present perfect continuous vs. present perfect simple.	Compreensão: listening for information about invitations; Produção: reduced forms of "could you" and "would you"	Compreensão: "like father, like son"; Produção: conectando idéias.	Inteligência Lógico-matemática ("number/reasoning smart").

4 – PROCEDIMENTOS DE ENSINO

As atividades propostas enfatizarão as habilidades de compreensão e produção oral e escrita através de dinâmica de grupo, de trabalho em pares e interação professor-aluno (s), aluno-aluno, aluno-professor. Será adotado um *reader* semestral. Também serão utilizados equipamentos eletrônicos como suporte durante as aulas práticas de sala de aula e a sala multimídia do IRCH.

5 - CRONOGRAMA

Ver a distribuição dos conteúdos de cada bimestre na tabela acima.

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Provas	Compreensão e interpretação de textos, domínio de formas e funções gramaticais e de vocabulário; compreensão auditiva e expressão oral e escrita em nível básico/pré-intermediário de competência.
Participação	Engajamento nas atividades desenvolvidas em sala de aula; pertinência dos comentários; capacidade de relacionar os conteúdos tratados a sua própria realidade; capacidade de questionar-se e às idéias em foco de discussão.
Portfólio	Cumprimento das tarefas solicitadas, organização do conjunto de tarefas.

BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
Prova 1 (100%)	Prova 2 (90%)	Prova 3 (100%)	Prova 4,(90%)
	Nota de Participação (10%)		Nota de Participação 2 (10%)

Média aritmética das notas obtidas nos instrumentos de avaliação

*7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GARDNER, Howard (1993). *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. Great Britain: Fontana Press.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: CUP.

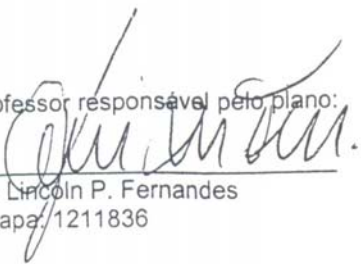
REDMAN, Stuart (2001). *English Vocabulary in Use Pre-intermediate and Intermediate (Vocabulary in Use)*. Cambridge: CUP.

SOARS, John and Liz (2007, 3rd Edition). *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: OUP.

SOARS, John, SOARS, Liz and WHEELDON, Sylvia (2007, 3rd Edition). *New Headway Pre-Intermediate Workbook with key*. Oxford: OUP.

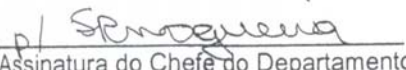
SWAN, Michael (2005, 3rd Edition). *Practical English in Use*. Oxford: OUP.

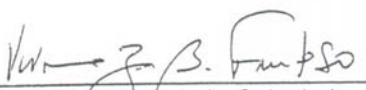
Professor responsável pelo plano:


 Dr. Lincoln P. Fernandes
 Chapa: 1211836

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em 05/02/09


 Assinatura do Chefe do Departamento


 Assinatura do Coord. do Colegiado

Profª Me. Viviane Apª Bagio Furtoso
 Coord. do Colegiado de
 Letras Estrangeiras Modernas

Profª Drª Rejane J. de Q. Fialho Taillefer
 Chefe do Depto de Letras Estrangeiras
 Modernas/CCH



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.	Ano Letivo 2009
--	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6LEM011	NOME LÍNGUA INGLESA II
	CURSO LETRAS
	Serie 2ª

CARGA HORÁRIA	ANUAL	SEM/OFFERTA	HABILITAÇÃO
T P TOTAL 204 204	2009-0	1º e 2º /2009	Língua Inglesa e Respectivas Literaturas

1 - EMENTA

Compreensão e produção oral e escrita em nível pré-intermediário. Conscientização do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2 - OBJETIVOS

Desenvolver a competência lingüístico-discursiva dos discentes;
Desenvolver meta-cognição sobre processos e aspectos da aprendizagem da língua inglesa através das estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas.

3 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Período	Funções	Gramática	Produção/ Compreensão Oral	Compreensão/ Produção Escrita	Professional awareness
Bimestre 1	Interagir socialmente através do discurso formal ou informal; trocar informações sobre conhecimentos gerais.	Verbos auxiliares (do, be, have); formação dos tempos verbais (passado, presente, futuro)	Compreensão: "Wonders of the modern world"; Produção: "a UN goodwill Ambassador"; "What's the most important invention?"	Compreensão: "Wonders of modern world"; Produção: corrigindo erros de gramática e ortografia.	Presentation skills; visual literacy – analyzing images
	Descrever atividades de lazer e trabalho; conversar sobre atividades que provocam felicidade e satisfação.	Conjugações verbais no presente (present simple, present continuous, present passive)	Compreensão: people talk about their free time activities; Produção: "what makes people happy?"	Compreensão: "The clown doctor" - a woman describes the jobs she loves; Produção: cartas e e-mails	Analyzing genre; learning to teach communicatively.
	Conversar sobre artes; expressar	Conjugações verbais no passado (past)	Compreensão: people talk about their favorite	Compreensão: ler as biografias de Picasso e	Importance of modals in English/ how to teach them correctly

	opiniões sobre obras de arte; ler biografias	simple and continuous, past perfect, past passive)	books and films; Produção: Troca de informações "An amazing thing happened"; descrever o livro ou o filme que mais gosta.	Hemingway; Produção: escrever uma narrativa.	
Bimestre 2	Fazer pedidos e ofertas; conversar sobre regras; conversar sobre boas maneiras em diferentes lugares do mundo.	Verbos modais (obrigação e permissão)	Compreensão: "Come around my place" - entertaining friends in three different countries; Produção: talking about rules and regulations; role - play: starting a new job; "what advice would you give a foreign visitor?"	Compreensão: "a world guide to good manners"; Produção: escrever expressando opiniões contra ou a favor.	Genre discussion, ways to teach sequences in the classroom
	Planejar as férias, conversar sobre a previsão do tempo	Conjugações verbais no futuro (going to, Will, present continuous)	Compreensão: Listening to a weather forecast; Produção: combinar um encontro; "your ideal holiday".	Compreensão: "My kind of holiday" - a travel agent talks about her holidays; Produção: fazendo uma reserva.	Discussion of technology in the classroom; how to use it effectively
	Descrever comidas, cidades e pessoas	Perguntas com verbo "like"; Padrões verbais	Compreensão: "New York and London"; Produção: conversar sobre comidas populares em lugares famosos; restaurantes, pessoas e lugares que você conhece.	Compreensão: "Global pizza" - the history of world's favorite food. Produção: descrevendo lugares.	Genre Comparison of resume styles "Sotaque cultural" - interviews, customs here and abroad.
Bimestre 3	Conversar sobre profissões, falar ao telefone	Conjugações verbais no passado e passado perfeito (past simple X present perfect; present perfect passive); phrasal verbs	Compreensão: "the busy life of a retired man" Produção: "what's in the news today?"; entrevistar alguém sobre o emprego dos sonhos	Compreensão: "Dream jobs"; Produção: a letter of application	Discussion of genre; democracy in education
	Fazer sugestões; discutir situações hipotéticas	Conditionals (first conditional, second conditional)	Compreensão: Song "Who wants to be a millionaire"; listening about charities; Produção: "What would you do with 5 million pounds?"; "What charities would you support?"	Compreensão: "Who wants to be a millionaire" - what it's really like to win the lottery; Produção: narrativa.	Teacher reflection
	Concordar e discordar, conversar sobre a família, descrever personalidade de	Verbos Modais (probabilidade)	Compreensão: "Brothers and sisters" - duas pessoas falam sobre suas famílias Produção: "Who's who in the family?"; quiz: what type of person are you?; "what size is the perfect family?"	Compreensão: "Family matters" - two points of view on family relationships; Produção: descrição	Teacher debate versus deliberative forum Negotiation
Bimestre 4	Falar sobre eventos importantes da vida; conversar sobre coleções	Conjugações verbais no passado perfeito e no passado contínuo (present perfect X present perfect continuous)	Compreensão: "Collectors" - two people talk about their unusual collections; Produção: trocar informações sobre eventos importantes da vida; comparar informações de dois colecionadores.	Compreensão: "Famous for not being famous"; Produção: escrever uma biografia.	Teaching methods & Genre discussion
	Dar e perguntar informações	Perguntas (indirect question, tag questions)	Compreensão: "The forgetful generation" - a radio programme; Produção: "Finding	Compreensão: "How well do you know your world?"; Produção: conectivos	How to teach critical thinking and giving opinions

			about Madonna" troca de informações ; stories of forgetfulness		
	Conversar sobre grandes acontecimentos da vida: nascimento, casamento e morte	Discurso Indireto	Compreensão: noisy neighbors – making statements to the police, a birth story, song "My way"; Produção: costumes relacionados a nascimento, casamento e morte; recontar uma história de nascimento	Compreensão: "Funeral Blues" – a poem by WH Auden; Produção: corrigindo erros de gramática e ortografia.	How to use a newspaper effectively in class – what are the reading skills we need.

4 – PROCEDIMENTOS-DE ENSINO

As atividades propostas enfatizarão as habilidades de compreensão e produção oral e escrita através de dinâmica de grupo, de trabalho em pares e interação professor-aluno (s), aluno-aluno, aluno-professor. Será adotado um *reader* semestral. Também serão utilizados equipamentos eletrônicos como suporte durante as aulas práticas de sala de aula e a sala multimídia do IRCH.

5 - CRONOGRAMA

Ver a distribuição dos conteúdos de cada bimestre na tabela acima.

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Provas	Compreensão e interpretação de textos, domínio de formas e funções gramaticais e de vocabulário; compreensão auditiva e expressão oral e escrita em nível intermediário de competência.
Participação	Engajamento nas atividades desenvolvidas em sala de aula; pertinência dos comentários; capacidade de relacionar os conteúdos tratados a sua própria realidade; capacidade de questionar-se e às idéias em foco de discussão.
Portfólio	Cumprimento das tarefas solicitadas, organização do conjunto de tarefas.

BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
Prova 1 (100%)	Prova 2 (90%)	Prova 3 (100%)	Prova 4, (90%)
	Nota de Participação (10%)		Nota de Participação 2 (10%)

Média aritmética das notas obtidas nos instrumentos de avaliação

*7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GARDNER, Howard (1993). *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. Great Britain: Fontana Press.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: CUP.

REDMAN, Stuart (2001). English Vocabulary in Use Pre-intermediate and Intermediate (Vocabulary in Use). Cambridge: CUP.

SOARS, John and Liz (2007, 3rd Edition). New Headway Intermediate Student's Book. Oxford: OUP.

SOARS, John, SOARS, Liz and WHEELDON, Sylvia (2007, 3rd Edition). New Headway Intermediate Workbook with key. Oxford: OUP.

SWAN, Michael (2005, 3rd Edition). Practical English in Use. Oxford: OUP.

Professora responsável pelo programa:

Taisa Pinetti Passoni

Taisa Pinetti Passoni
Chapa: 20022915

Aprovado pelo Depto. em / /

Aprovado pelo Colegiado em 27/02/09

Dr. S. S. S. S.
Assinatura do Chefe do Departamento

Prof.^a Dr.^a Rejane J. de C. Fialho Tailfefer
Chefe do Dept.^o de Letras Estrangeiras
Modernas/UCM

Viviane Ap. Begio Furtoso
Assinatura do Coord. do Colegiado

Prof.^a Me. Viviane Ap.^a Begio Furtoso
Coord. do Colegiado de
Letras Estrangeiras Modernas



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código	NOME
5LEM016	LÍNGUA INGLESA III

CURSO LETRAS	Serie 3ª
-----------------	-------------

CARGA HORÁRIA		X ANUAL	SEM/OFFERTA		HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P		1º X	2º X	
204	204	SEMESTRAL			Lingua Inglesa

1. EMENTA:

Compreensão e produção oral e escrita em nível intermediário. Conscientização do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

2. OBJETIVOS:

O curso visa criar oportunidades para que o aluno-professor desenvolva sua habilidade de compreensão e produção de linguagem oral e escrita em nível intermediário de proficiência em inglês como língua estrangeira.

3. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

Competência Linguístico Discursiva

- 01 Tempos verbais: simples, contínuo e perfeito; voz passiva & voz ativa; expressões informais; substantivos compostos
- 02 Revisão de tempos verbais: presente perfeito; presente simples e contínuo; expressões utilizadas para sinalizar imprecisão (*and stuff like that; sort of; gap fillers*)
- 03 Passado simples, passado contínuo e passado perfeito; voz passiva & voz ativa; preposição *like*
- 04 Formas interrogativa e negativa; prefixos e sufixos; antônimos; colocações
- 05 Futuro (*will, going to, shall, is staying, leaves, will be leaving, will have done*)
- 06 Quantificadores; palavras com sílaba tônica variável
- 07 Verbos modais e verbos relacionados (1); expressões contendo o verbo *get*
- 08 Orações relativas; participios; colocações adverbiais; advérbios e adjetivos;
- 09 Tempos verbais utilizados para expressar hábito; *be used to doing*; homônimos e homófonos
- 10 Verbos modais (2); sinônimos
- 11 Expressões utilizadas para tecer hipóteses (*I wish, I'd rather, If only*); expressões idiomáticas e colocações
- 12 Artigos, demonstrativos e determinantes; expressões idiomáticas e colocações

Competência Profissional

- 01 Gênero textual
- 02 Importância do desenvolvimento profissional na carreira de ensino
- 03 Diferenças culturais
- 04 Importância da entonação/inflexão no discurso
- 05 Inteligências múltiplas; diferentes estilos de aprendizagem na sala de aula

PROCEDIMENTOS DO ENSINO

As atividades propostas enfatizarão as habilidades de compreensão e produção oral e escrita através de dinâmica de grupo, de trabalho em pares e interação professor-aluno(s), aluno-aluno, aluno-professor. Será adotado um *reader* semestral. Também serão utilizados equipamentos eletrônicos como suporte durante as aulas práticas de sala de aula e a sala multimídia do IRCH.

5 - CRONOGRAMA

Ver a distribuição dos conteúdos apresentada abaixo:

Primeiro Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (1, 2 e 3)
Competência Profissional (1)

Segundo Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (4, 5 e 6)
Competência Profissional (2)

Terceiro Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (7, 8 e 9)
Competência Profissional (3 e 4)

Quarto Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (10,11 e 12)
Competência Profissional (5)

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Provas	Compreensão e interpretação de textos, domínio de formas e funções gramaticais e de vocabulário; compreensão auditiva e expressão oral e escrita em nível intermediário avançado de competência.
Participação	Engajamento nas atividades desenvolvidas em sala de aula; pertinência dos comentários; capacidade de relacionar os conteúdos tratados a sua própria realidade; capacidade de questionar-se e às idéias em foco de discussão.
Portfólio	Cumprimento das tarefas solicitadas, organização do conjunto de tarefas.

BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
Prova 1 (100%)	Prova 2 (90%)	Prova 3 (100%)	Prova 4, (90%)
	Nota de Participação (10%)		Nota de Participação 2 (10%)

Média aritmética das notas obtidas nos instrumentos de avaliação.

1- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SOARS, Liz; SOARS, John. *New Headway upper-intermediate (student's book and workbook with key)*. Oxford University Press, 2005.

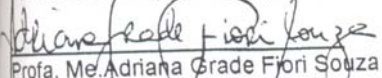
VINCE, Michael & Paul Emmerson. *Intermediate Language Practice with key. English grammar and vocabulary*. Macmillan, 2003.

2- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

GARDNER, Howard (1993). *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. Great Britain: Fontana Press.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: CUP.

Professores responsáveis pelo plano:


 Profa. Me. Adriana Grade Fiori Souza

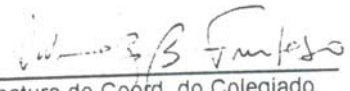

 Prof. Dr. Lincoln P. Fernandes

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em ___/___/___


 Assinatura do Chefe do Departamento

Prof.ª Dra. Rejane J. de O. Fialho Taillete
 Chefe do Depto. de Letras Estrangeiras
 Modernas/ GCH


 Assinatura do Coord. do Colegiado

Prof.ª Me. Viviane Ap. Sagio Furtoso
 Coord. do Colegiado de
 Letras Estrangeiras Modernas



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
--	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6LEM024	NOME LÍNGUA INGLESA IV
-------------------	---------------------------

CURSO LETRAS	Serie 4ª
-----------------	-------------

CARGA HORÁRIA	ANUAL	SEM/OFERTA	HABILITAÇÃO
T P TOTAL 204 204	2009	1º e 2º /2009	Língua Inglesa e respectivas literaturas

1 - EMENTA

Compreensão e produção oral e escrita em nível intermediário-avançado. Conscientização do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

2 - OBJETIVOS

Desenvolver a competência lingüístico-discursiva dos discentes;
Desenvolver meta-cognição sobre processos e aspectos da aprendizagem da língua inglesa através das estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas.

3 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Competência Lingüístico Discursiva:

1. O uso do infinitivo (reduzido); descrevendo nacionalidades
2. Phrasal verbs; revisão dos tempos verbais; transcrição fonética
3. Descrevendo tendências e estatísticas; advérbios
4. Marcadores Discursivos; Question tags and replies
5. Provérbios
6. Substantivos formados por phrasal verbs
7. Verbos modais (auxiliares)
8. Metáforas e expressões idiomáticas
9. Homônimos, homófonos e homógrafos; verbos
10. Advérbios de intensidade, clichês
11. Substantivos e adjetivos compostos; orações relativas; participios
12. Conectivos; sinônimos e antônimos; eufemismos

Competência Profissional:

1. Carreiras na área de educação; desenvolvimento profissional
2. Diversidade Cultural na sala de aula (ESL/EFL)
3. Consciência Crítica
4. Vocabulário de sala de aula
5. Consciência social e crítica na sala de aula
6. Aspectos históricos e críticos do ensino de língua inglesa

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

As atividades propostas enfatizarão as habilidades de compreensão e produção oral e escrita através de dinâmica de grupo, de trabalho em pares e interação professor-aluno (s), aluno-aluno, aluno-professor. Será adotado um *reader* semestral. Também serão utilizados equipamentos eletrônicos como suporte durante as aulas práticas de sala de aula e a sala multimídia do IRCH.

5 - CRONOGRAMA

Ver a distribuição dos conteúdos apresentada abaixo:

Primeiro Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (1, 2 e 3)
Competência Profissional (1)

Segundo Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (4, 5 e 6)
Competência Profissional (2 e 3)

Terceiro Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (7, 8 e 9)
Competência Profissional (4 e 5)

Quarto Bimestre:

Competência Lingüístico Discursiva (10,11 e 12)
Competência Profissional (6)

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Provas	Compreensão e interpretação de textos, domínio de formas e funções gramaticais e de vocabulário; compreensão auditiva e expressão oral e escrita em nível intermediário-avançado de competência.
Participação	Engajamento nas atividades desenvolvidas em sala de aula; pertinência dos comentários; capacidade de relacionar os conteúdos tratados a sua própria realidade; capacidade de questionar-se e às idéias em foco de discussão.
Portfólio	Cumprimento das tarefas solicitadas, organização do conjunto de tarefas.

BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
Prova 1 (100%)	Prova 2 (90%)	Prova 3 (100%)	Prova 4,(90%)
	Nota de Participação (10%)		Nota de Participação 2 (10%)

Média aritmética das notas obtidas nos instrumentos de avaliação

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GARDNER, Howard (1993). Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences. Great Britain: Fontana Press.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: CUP.

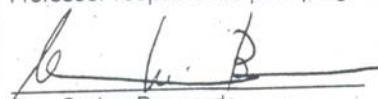
REDMAN, Stuart (2001). English Vocabulary in Use - Upper- Intermediate (Vocabulary in Use). Cambridge: CUP.

SOARS, John and Liz (2007, 3rd Edition). New Headway Upper-Intermediate Student's Book. Oxford: OUP.

SOARS, John, SOARS, Liz and WHEELDON, Sylvia (2007, 3rd Edition). New Headway Upper-Intermediate Workbook with key. Oxford: OUP.

SWAN, Michael (2005, 3rd Edition). Practical English in Use. Oxford: OUP.

Professor responsável pelo programa:


 Dra. Corina Busnardo
 Chapa: 0303959

Aprovado pelo Depto. em / /

Aprovado pelo Colegiado em 22/10/2009


 Assinatura do Chefe do Departamento

Profª Drª Rejane J. de O. Fialho Taillefer
 -Chefe do Depto de Letras Estrangeiras
 Modernas/CCH


 Assinatura do Coord. do Colegiado

Profª Msc. Viviane Apª Bagio Furtoso
 Coord. do Colegiado de
 Letras Estrangeiras Modernas



Centro: CCH	Ano letivo 2009
Departamento: Letras Estrangeiras Modernas	

PLANO DE CURSO	
CÓDIGO	NOME
6LEM012	LINGÜÍSTICA APLICADA

CURSO	SÉRIE
Letras Estrangeiras Modernas	2ª

CARGA HORÁRIA			ANUAL	SEM. DE OFERTA	HABILITAÇÃO(ÕES)
T	P	TOTAL			
136	---	136		1º. e 2º.	Língua Inglesa e respectivas literaturas e Língua Espanhola e respectivas literaturas

1. EMENTA:

A lingüística aplicada como área de conhecimento. A lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras: teorias de aquisição de línguas estrangeiras e suas contribuições. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Interação, avaliação e tecnologia na sala de aula.

2. OBJETIVOS

GERAIS:

Promover o conhecimento e a reflexão crítica sobre teorias de aquisição de línguas estrangeiras, sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, sobre políticas educacionais para o ensino de LEs, sobre as novas tecnologias no ensino de LEs, bem como outras áreas de atuação da Lingüística Aplicada.

ESPECÍFICOS:

- Apresentar princípios teóricos da LA e sua importância para o ensino/aprendizagem de LEs no Brasil;
- Refletir criticamente sobre políticas educacionais locais e nacionais em LEs;
- Investigar sobre novas tecnologias e sua importância na sala de aula de línguas estrangeiras;
- Desenvolver a capacidade de avaliação e posterior produção de material didático;
- Conhecer diferentes áreas de pesquisa em Lingüística Aplicada, tais como a pesquisa sobre gêneros textuais/discursivos e a pesquisa sobre práticas discursivas em contextos diversos (e.g. mídia).

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Definição e abrangência da Lingüística Aplicada;
- Teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Abordagens de ensino de línguas estrangeiras;
- Produção e avaliação de material didático;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, estrangeirismos, políticas de ensino de línguas estrangeiras;
- Novas tecnologias (internet, tv pendrive, etc) e o ensino de LEs;
- Gêneros textuais na escola e em outros contextos;
- Línguas Estrangeiras e sociedade;

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Leituras de textos;
- Discussões em grupos;
- Aulas expositivas;
- Observação de aulas e análise de materiais didáticos.

- CRONOGRAMA

Conteúdo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Definição e abrangência da Linguística Aplicada; Teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras; Abordagens de ensino de línguas estrangeiras.	X			
Produção e avaliação de material didático; Os Parâmetros Curriculares Nacionais, estrangeirismos, políticas de ensino de línguas estrangeiras;		X		
Novas tecnologias (internet, tv pendrive, etc) e o ensino de LEs; Gêneros textuais na escola e em outros contextos;			X	
Gêneros textuais na escola e em outros contextos; Línguas Estrangeiras e sociedade;				X

6. FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Apresentação de seminários pelos alunos;
- Resenhas de textos relacionados à disciplina;
- Avaliações escritas (provas);
- Elaboração e apresentação de uma unidade didática e correspondente material didático.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- BRASIL. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (2006) *Linguagens, códigos e suas tecnologias (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1)*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.
- CELANI, M. A. (1997) *Ensino de Segunda língua: redescobrimo origens*. São Paulo: EDUC, p. 55-65.
- COSTA, M. J. D., et al. (orgs) (2002). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE.
- CRISTOVÃO, V. L. L., DURÃO, A. B. A. B., NASCIMENTO, E. L., SANTOS, S. A. M., (2006) *Cartas de pedidos de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino*. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, nº 1, p. 41-76.
- FOGAÇA, F. C. ; GIMENEZ, T. N. (2007) *Ensino de língua estrangeira e a sociedade*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 51-68.
- FURTOSO, V. B. (2001) *O ensino de língua estrangeira? Foco no professor*. Londrina, *UNOPAR Cient. Ciênc. Hum. Educ.*, v.2, n. 1, p. 67-82.

- GIMENEZ, T., CRISTOVÃO, V. L. L. (2004) Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 2, p. 85-95.
- GIMENEZ, T. N. (2005) Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Línguas Estrangeiras Modernas - Questões para Debate. In: SEED-PR, *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*.
- HEBERLE, V. (1997). Aspectos de teorias de aquisição de uma segunda língua e o ensino de línguas estrangeiras. *Revista de divulgação cultural*, nº 61, p.48-53.
- HEBERLE, V. M. (2005). Investigando a sala de aula de línguas estrangeiras: estudos recentes em Lingüística Aplicada e a teoria sócio-semiótica de Halliday. *Calidoscópio*, vol. 3, nº 3, p. 209-213.
- HEBERLE, V. M. & Meurer, J. L. (2006). Formação de professores de línguas estrangeiras: considerações a partir da Lingüística Aplicada, Lingüística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso. In: S. E. Oliveira; J. F. dos Santos (orgs.) *Mosaico de Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, p. 91-98.
- LEFFA, V. (1988) Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H; VANDRESSEN, P. (orgs.) *Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- LEFFA, V. (1999) O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-21.
- MEURER, J. L. (2000b). O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: Fortkamp, M.B. & Tomitch, L. M. B. (org.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, p. 149-168.
- MOITA LOPES, L.P. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. (1999) Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, 15 (especial), p.419-435.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) (2006). *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial.
- PARANÁ. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua estrangeira Moderna*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Básica.
- XAVIER, A. C., CORTEZ, S. (orgs.) (2003) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. Rio de Janeiro: Parábola editorial.
8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2005). *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes.
- ARAÚJO, J.C. (org.), (2007). *Internet & Ensino: Novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (2007). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- CORACINI, M. J. R. F. (org.), (1999). *Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes.
- CORACINI, M. J. R. F., GRIGOLETTO, M., MAGALHAES, I. (orgs.), (2006). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz.
- CORACINI, M. J. R. F., PEREIRA, A. E. (orgs.), (2001). *Discurso e Sociedade - Práticas em Análise*

- (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras.
- BERLE, V. M., OSTERMANN, A. C., FIGUEIREDO, D. C. (orgs.), (2006). *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- EURER, J. L., BONINI, A., ROTH, D. M. (orgs.), (2005). *GÊNEROS - teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- AJAGOPALAN, K., FERREIRA, D. (orgs.), (2005). *Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- AJAGOPALAN, K., MAGALHÃES, M. I. S. (orgs.), (2005). Nº especial sobre "Análise Crítica do Discurso". *DELTA*, vol. 21, São Paulo: EDUC.
- AJAGOPALAN, K., SILVA, F. L. L. (orgs.), (2004). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.
- AJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade, e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

PROFESSOR RESPONSÁVEL: Marcos Antonio Morgado de Oliveira

CHAPA: 1328405

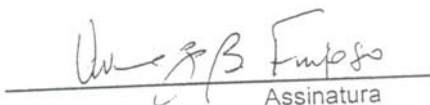


APROVAÇÃO DO DEPARTAMENTO EM ___/___/10 APROVAÇÃO DO COLEGIADO EM 27/02/09



Assinatura

Prof. Dr. Relano J. de O. Fialho Tallente
 Coordenador do Curso de Letras Estrangeiras
 Modernas



Assinatura

Prof. Msc. Viviana Ap. Régio Furtoso
 Coordenadora do Curso de Letras Estrangeiras Modernas



Centro:	ANO LETIVO
Departamento:	2009

PLANO DE CURSO

CÓDIGO	NOME
6LEM027	LÍNGUA INGLESA PARA SALA DE AULA

CURSO	SÉRIE
LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS	4ª

CARGA HORÁRIA			X ANUAL SEMESTRAL	SEM. DE OFERTA 1º e 2º	HABILITAÇÃO(ÕES) Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas
T	P	TOTAL			
---	68h	68h			

1 - EMENTA

Análise e interpretação do discurso entre professor e aluno na sala de aula de Língua Inglesa. Prática da linguagem específica de sala de aula de Língua Inglesa.

2 - OBJETIVO(S)

- Desenvolver atividades de análise e interpretação do discurso entre professor e aluno na sala de aula de Língua Inglesa.
- Desenvolver proficiência na linguagem específica de sala de aula de Língua Inglesa
- Praticar usos da linguagem de diversos gêneros textuais de diferentes esferas de atividade

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Estudos da linguagem no âmbito da sala de aula de língua inglesa e/ou do trabalho docente;
- Atividades voltadas para o desenvolvimento da proficiência da linguagem de sala de aula com foco na fala do professor como instruções, comandos, uso do quadro (negro ou branco) etc.
- Atividades com gêneros textuais orais e escritos
- Usos do Inglês (inglês como língua estrangeira, inglês como língua internacional etc), seu ensino e suas implicações

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Aulas práticas

Atividades de pesquisa e de análise lingüístico-discursiva de dados

Seções expositivas de conteúdos pelo professor e pelos alunos-professores

Leituras e discussões de textos.

5 – CRONOGRAMA

Conteúdo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Atividades voltadas para o desenvolvimento da proficiência da linguagem de sala de aula	X	X	X	X
Estudos da linguagem no âmbito da sala de aula de língua inglesa e/ou do trabalho docente		X		X
Atividades com gêneros textuais orais e escritos	X	X	X	X
Usos do Inglês, seu ensino e suas implicações	X		x	

6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Instrumentos:

Portfolio com atividades desenvolvidas no ano letivo

Um texto acadêmico (resenha, ensaio, retrospectiva, artigo ou atividade)

Uma aula de inglês (para um contexto escolhido pelo aluno-professor)

Auto-avaliação

Crítérios: Os alunos devem mostrar conhecimentos dos conceitos discutidos no programa e cumprir com as atividades propostas

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ACAR, A. Standards and Competence in English as an International Language Pedagogy. *Asian EFL Journal*, Vol. 9, No. 4: Conference Proceedings.

CASTRO, S.T.R.;ROMERO, T.R.S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S. T. R. ; SILVA, E. R. (orgs.) Formação do Profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2006. 125 - 147

CORACINI, M. J. R. F.. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 1, Feb. 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

44501998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0102-44501998000100003.

* CRAWFORD, J. C. (2005) *English as a lingua franca: Implications for teacher education programs*. In: 22nd International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, June 2005, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

DOFF, Adrian. **Teach English**. A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press and The British Council. 1988.

FIGUEIREDO, D. C. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras. .. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, v. 1, p.277 – 293.

* GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: MACHADO, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. ; FURTOSO, V. B. (orgs.) *Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas*. Londrina: UEL, 2006.

SPRATT, M. *English for the Teacher. A language development course*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CRISTOVÃO, V.L.L. (org) *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL. 2008. 308p.

ELLIS, R. Educational Settings and Second Language Learning. **Asian EFL Journal**, Vol. 9, No. 4: Conference Proceedings.

LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. 426p.

* MALLEY, A. World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching **ELT Journal** 2008 62(2):205-209; doi:10.1093/elt/ccn002

* MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. **TESOL Quarterly**, Volume 37, Number 4, 1 December 2003 , pp. 719-729(11)

MOTTA-ROTH, D. . De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras.. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, v. 1, p. 175-192

OLIVEIRA, L. F. *The Teacher's Use of the Target Language: The Perspectives of Beginning EFL Learners*. Dissertação (Mestrado Arts in Foreign Languages) West Virginia University 2002. 108 p.

SCHNITZER, E. English as an international language: Implications for interculturalists and language educators . **International Journal of Intercultural Relations**, Volume 19, Issue 2, Spring 1995, Pages 227-236

UR. P. (1996). A course in language teaching- Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Professor responsável pelo plano: VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO
Chapa: 2205089 / Vera Lúcia Lopes Cristovão

Aprovado pelo Depto. em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em ___/___/___

Assinatura do Chefe do Departamento

Assinatura do Coord. do Colegiado



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código LEM017	NOME LITERATURAS DE LINGUA INGLESA I
------------------	---

CURSO LETRAS			Série 3º	
CARGA HORÁRIA	■ ANUAL	SEM/ OFERTA		HABILITAÇÃO(ÕES)
T P TOTAL	□ SEMESTRAL	1º □	2º □	LI e respectivas literaturas
136 136				

1. **EMENTA:** Arte e literatura em língua inglesa dos séculos XVI a XVIII.

2. **OBJETIVOS:** Estudar a produção literária inglesa a partir da leitura e análise de textos literários, dos contextos históricos em que foram produzidos e das especificidades e preocupações literárias que marcam as obras dos autores lidos no decorrer curso.

3. **CONTEÚDO:** Literatura inglesa dos séculos XVI a XVIII.

4. **CRONOGRAMA**

1º Bimestre

- Introdução a Beowulf e Geoffrey Chaucer
- William Shakespeare

2º Bimestre

- William Shakespeare

3º Bimestre

- John Milton, John Donne, Robert Herrick, Thomas Hobbes, Richard Lovelace, George Herbert, Francis Bacon.

4º Bimestre:

- Alexander Pope, Samuel Richardson, Henry Fielding, Jonathan Swift, John Dryden, Samuel Butler, Daniel Defoe.

5. **METODOLOGIA:**5. 1. **Procedimentos de ensino**

- Aulas expositivas em língua inglesa e discussões reflexivas acerca dos temas estudados.

5.2. Atividades discentes

- Leitura dos textos previamente à sua análise em aula.
- Discussão, em língua inglesa, em grupos de três ou quatro alunos, acerca de temas e aspectos próprios dos textos literários a serem analisados em aula.
- Realização de provas bimestrais e testes de verificação de leitura.

Obs.: Para a realização das atividades discentes é indispensável que o aluno adquira a bibliografia básica e que a porte em todas as aulas.

5.3. Avaliação:

- Provas escritas, em língua inglesa, individuais, sem consulta bibliográfica: uma por bimestre (valor: dez pontos cada, peso 1). As provas constarão de duas questões analíticas referentes aos textos estudados em aula (valor de cada questão: cinco pontos).
- Testes de verificação de leitura, em língua inglesa, individuais, sem consulta bibliográfica: cinco por bimestre (valor: um ponto cada, peso 2). Cada teste de verificação constará de uma pergunta acerca da estória ou do enredo do texto literário a ser analisado em aula.
- Atividades realizadas em grupo, em sala de aula, com consulta bibliográfica (valor: um ponto para o grupo, peso 2). As atividades consistirão em discussões acerca de perguntas propostas pelo professor sobre trechos das obras a serem estudadas.
- Critérios de avaliação: demonstração de compreensão do conteúdo trabalhado, capacidade de estabelecer relações entre as obras trabalhadas e o contexto sócio-histórico-cultural de seus autores, participação nas modalidades avaliativas, obtendo a nota mínima seis.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Apostila, preparada pelo professor responsável pela disciplina, contendo todos os textos literários que serão estudados durante o curso. ABRAMS, M. H. (ed.). *The Norton Anthology of English Literature*. Seventh Edition, Vol. I and II. London: W.W. Norton & Company INC., 2000.; *The Riverside Shakespeare*. Boston: Houghton, 1974.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABRAMS, M. H. (Ed.). *The Norton Anthology of English Literature*. London: W.W. Norton & Company INC., 2000.

BAGLETON, Terry. *The English Novel: an introduction*. Oxford: Blackwell, 2005.

BOSTER, James R. *History of the Pre-Romantic Novel in England*. New York: MLA, 1966.

GARDNER, Helen, *The Metaphysical Poets*. London: Oxford University Press, 1967.

KETTLE, Arnold. *An Introduction to the English Novel*. London: Hutchinson, 1972.

SHAKESPEARE, W. *The sonnets and A lover's complaint*. John Kerrigan. (Ed.). Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1986.

STEPHEN, Adams, *Poetic Designs: an introduction to meters, verse forms, and figures of speech*. New York: Broadview Press, 1997.

STEVENSON, Lionel. *The English Novel. A Panorama*. London: Constable, 1960.

ok



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano Letivo 2009
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6 LEM 025	NOME LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA II
------------------------	--

CURSO LETRAS		Série 4°
CARGA HORÁRIA	■ ANUAL	SEM/ OFERTA
T P TOTAL	□ SEMESTRAL	1° □ 2° □
136 136		HABILITAÇÃO(ÕES) LI e respectivas literaturas

1. **EMENTA:** Arte e Literatura em língua inglesa dos séculos XIX a XXI.

2. **OBJETIVOS:** Estudar a produção literária estadunidense a partir da leitura e análise de textos literários, dos contextos históricos em que foram produzidos e das especificidades e preocupações literárias que marcam as obras dos autores lidos no decorrer curso.

3. **CONTEÚDO:** Literatura estadunidense dos séculos XIX e XX.

4. CRONOGRAMA

1º BIMESTRE

- Breve introdução às Literaturas Pré-nacional e Nacional Emergente
- Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Edgar Allan Poe.

2º BIMESTRE

- Nathaniel Hawthorne, Herman Melville, Walt Whitman.

3º BIMESTRE

- Emily Dickinson, Samuel Clemens, Stephen Crane, Jack London, Henry James, Theodore Dreiser.

4º BIMESTRE:

- Ernest Hemingway, F.Scott Fitzgerald, William Faulkner, T.S. Eliot, Robert Frost, e.e. cummings, Wallace Stevens, Ezra Pound, John Steinbeck, Katherine Anne Porter, Carson McCullers, Norman Mailer, James Baldwin.

5. METODOLOGIA:

5.1. Procedimentos de ensino

- Aulas expositivas em língua inglesa, discussões acerca dos temas estudados.

5.2. Atividades discentes

- Leitura dos textos previamente à sua análise em aula.
- Discussão, em língua inglesa, em grupos de três ou quatro alunos, acerca de temas e aspectos próprios dos textos literários analisados em cada aula.
- Realização de provas bimestrais e testes de avaliação de leitura.

Obs.: Para a realização das atividades discentes é indispensável que o aluno adquira a bibliografia básica e que a porte em todas as aulas.

5.3. Avaliação

- Provas escritas, em língua inglesa, individuais, sem consulta bibliográfica: uma por bimestre (valor: dez pontos cada, peso 1). As provas constarão de duas questões analíticas referentes aos textos estudados em aula (valor de cada questão: cinco pontos).
- Testes de verificação de leitura, em língua inglesa, individuais, sem consulta bibliográfica: cinco por bimestre (valor: um ponto cada, peso 2). Cada teste de verificação constará de uma pergunta acerca da estória ou do enredo do texto literário a ser analisado em aula.
- Atividades realizadas em grupo, em sala de aula, com consulta bibliográfica (valor: um ponto para o grupo, peso 2). As atividades consistirão em discussões acerca de perguntas propostas pelo professor sobre trechos das obras estudadas.
- Critérios de avaliação: demonstração de compreensão do conteúdo trabalhado, capacidade de estabelecer relações entre as obras trabalhadas e o contexto sócio-histórico-cultural de seus autores, participação nas modalidades avaliativas, obtendo a nota mínima seis.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- Apostila, preparada pelo professor responsável pela disciplina, contendo todos os textos literários que serão estudados durante o curso. McMichael, George. *Anthology of American Literature*. Third Edition. Vol. I e II. New York: Macmillan Publishing Company, 1974.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BERCOVITCH, S. *The Puritan Origins of the American Self*. New Haven: Yale University Press, 1975.

BERTHOFF, W. *The Ferment of Realism*. New York: Free Press, 1965.

CHASE, R. *The American Novel and Its Traditions*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1957.

DICKIE, M. *On the modernist long poem*. Iowa City: University of Iowa Press, 1986

FEIDELSON, C. *Symbolism and the American Literature*. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

WALMGREN, Carl Darryl. *Fictional space in the modernist and post-modernist American novel*. London: Bucknell University Press, 1985.

WENDEN, William. *The American short story : continuity and change, 1940-1975*. Boston: Houghton Mifflin, 1975.

WHEAT, C. K. *Pound, Yeats, Eliot, and the modernist movement*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan, 1986.

WHEALES, G. *The American Drama Since World War II*. New York: Harcourt, Brace & World, 1962.

WEST, R. *The short story in America: 1900-1950*. Chicago: H. Regnery, 1952.

Outras indicações bibliográficas poderão ser acrescentadas conforme necessidades eventuais.

Professora: Dra. Ângela Lamas Rodrigues



Aprovado pelo Departamento em: ___/___/___

P/ S. S. S. S. S.
 Prof.ª Dr.ª Rejane J. de O. Fialho Tailleur
 Assinatura do chefe do departamento
 Língua Portuguesa Moderna/CCH

Aprovado pelo colegiado em: 05/03/09

M. B. Furtoso
 Assinatura do coordenador do colegiado

Prof.ª Ms. Viviane Ap.º Bagio Furtoso
 Coord. de Colegiado de
 Língua Estrangeira Moderna



Universidade
Estadual de
Londrina

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO-PROGRAD

DISCIPLINA OPTATIVA

CENTRO	CCH	DEPARTAMENTO	Letras Estrangeiras Modernas
--------	-----	--------------	------------------------------

CURSO: Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (3ª e 4ª séries)

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E À ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
(Uso da PROGRAD)		

CARGA HORÁRIA		
Teor.	Prát.	Total
68		68

ANO/SEMESTRE DA 1ª OFERTA
2009/0
Dia a ser ofertada: 4ª feira
Horário: 15h55 às 17h35
21h10 às 22h55

EMENTA:

Aspectos teóricos e metodológicos da LSF e ACD para a formação de professores de inglês.

OBJETIVOS GERAIS:

- Apresentar questões teóricas sobre a linguagem sob a perspectiva da Lingüística sistêmico-funcional;
 - Apresentar questões teóricas e metodológicas para a análise e interpretação de eventos discursivos, dentro e fora da sala de aula, sob a perspectiva da Análise crítica do discurso;
 - Propiciar a reflexão sobre questões que envolvem a natureza social da linguagem;
 - Desenvolver atividades de análise e interpretação do discurso produzido na interação professor-aluno em sala de aula de língua estrangeira;
 - Desenvolver atividades de análise e interpretação de outras práticas discursivas;
- Criar oportunidades para que as/os alunas/os possam desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva em relação às questões entre linguagem e sociedade

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

PROGRAMA:

- Introdução à Lingüística sistêmico-funcional
 - A linguagem em uma perspectiva sócio-semiótica;
 - Linguagem, contexto e texto;
 - Contexto da cultura e contexto da situação;
 - O contexto da situação e suas variáveis: campo, relação e modo;
 - A relação entre texto e contexto da situação;
 - As funções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.
- Introdução à Análise crítica do discurso
 - O discurso como prática social;
 - A relação dialética entre um evento discursivo e as estruturas sociais, institucionais e contextuais;
 - O discurso e a produção e/ou reprodução de relações (desiguais) de poder;
 - Análise crítica do discurso e emancipação social;
 - A análise crítica do discurso como recurso metodológico para a investigação do uso da linguagem como prática social;

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Leituras de textos;
- Discussão em grupo;
- Aulas expositivas;
- Análise de práticas discursivas.

FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Apresentação de seminários pelos alunos;
 - Resenhas de textos relacionados à disciplina;
 - Análise de práticas discursivas orais e/ou escritas diversas;
- Análise de práticas discursivas na sala de aula de língua estrangeira

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CHRISTIE, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London/New York: Continuum.
- CHRISTIE, F. (2004). Systemic functional linguistics and a theory of language in education. *Ilha do Desterro*, 46. pp. 13-40.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In: van Dijk, T (ed.). *Discourse as social interaction*. London: Sage. pp. 258-284.
- FOWLER, R. (1996). On critical linguistics. In: Caldas-Coulthard, C. R. & Coulthard, M. (eds.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, pp. 3-14.
- GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- HEBERLE, V. (2000). Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro*, 38. pp. 115-138.
- HEBERLE, V. M. (2005). INVESTIGANDO A SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ESTUDOS RECENTES EM LINGÜÍSTICA APLICADA E A TEORIA SÓCIO-SEMIÓTICA DE HALLIDAY. *CALIDOSCÓPIO*, VOL. 3, N. 3. PP. 209-213.
- HEBERLE, V. M. & Meurer, J. L. (2006). Formação de professores de línguas estrangeiras: considerações a partir da Lingüística Aplicada, Lingüística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso. IN: S. E. Oliveira; J. F. dos Santos (ORGs) *Mosaico de Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, p. 91-98.)
- MEURER, J. L. (2000a). O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituindo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, 38. 155-171.
- MEURER, J. L. (2000b). O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: Fortkamp, M.B. & Tomitch, L. M. B. (org.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular.
- VAN DIJK, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*. London: Sage, vol. 4 (2), pp. 249-283.
- VAN DIJK, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In: Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 95-120.
- WODAK, R. (ed.) (1989). *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: Benjamins.
- WODAK, R. (ed.) (2004). Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 4, pp. 223 - 243.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	
PROFESSOR RESPONSÁVEL: Marcos Antonio Morgado de Oliveira CHAPA: 1328405	
APROVAÇÃO DO DEPARTAMENTO EM __/__/0	APROVAÇÃO DO COLEGIADO EM __/__/0
<hr/> Assinatura	<hr/> Assinatura



Universidade
Estadual de
Londrina

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO-PROGRAD

DISCIPLINA OPTATIVA

CENTRO	CCH	DEPARTAMENTO	Letras Estrangeiras Modernas
--------	-----	--------------	------------------------------

CURSO:	Licenciatura em Língua Inglesa e Respektivas Literaturas (3ª e 4ª séries)
--------	--

CÓDIGO		NOME DA DISCIPLINA	Introdução a Tradução em Língua Inglesa
(Uso da PROGRAD)			

CARGA HORÁRIA			ANO/SEMESTRE DA 1ª OFERTA	
Teor.	Prát.	Total	2009/0	
68		68	Número Mínimo de alunos: 05	
			Número Máximo de aluno: 15	
			Dia a ser ofertada: 4ª feira	
			Horário: 21h00 às 22h50	

EMENTA:

A lingüística aplicada à tradução: teoria e Prática

OBJETIVOS GERAIS:

- Explorar em linhas gerais a relevância da teoria lingüística e do estudo da linguagem ao trabalho dos tradutores;
- Sensibilizar os alunos de certos padrões lingüísticos de importância para a atividade tradutória, partindo gradualmente do nível lexical ao nível organizacional do texto;
- Sensibilizar os alunos da variação lingüística (e.g. dialeto e registro) e sua relevância para a tradução.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

PROGRAMA:

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

PROFESSOR RESPONSÁVEL: Lincoln P. Fernandes
CHAPA: 1211836

APROVAÇÃO DO DEPARTAMENTO EM __/__/0

APROVAÇÃO DO COLEGIADO EM __/__/0

Assinatura

Assinatura



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas		Ano Letivo 2009	
DADOS SOBRE A DISCIPLINA			
Código 6LEM013	NOME MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA		
CURSO Letras Estrangeiras Modernas			Serie 2ª
CARGA HORÁRIA		SEM/OFFERTA	
T	P	TOTAL	ANUAL
68		68	
			1º X 2º X
			HABILITAÇÃO(OES) Licenciatura em Língua inglesa e literaturas

1. EMENTA

Estudo das estruturas morfológicas básicas. Regras de formação de palavras. Constituintes ntáticos. Análise estrutural da língua inglesa. Período simples. Período composto.

2. OBJETIVO

Ao final do segundo ano do curso, espera-se que os alunos-professores apresentem um nível de proficiência satisfatório em relação aos aspectos morfossintáticos gerais da língua inglesa, auxiliando-os a produzir e compreender textos orais e escritos em nível intermediário:

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- O que é morfologia?
- Palavras e lexemas;
- Morfemas e alomorfes;
- Processos morfológicos;
- Produtividade morfológica;
- Morfologia e sintaxe;
- O que é sintaxe?
- Sistemas gramaticais;
- Estruturas constituintes: categorias gramaticais; frases nominais, adjetivas e adverbiais; ordem das palavras em sentenças;
- Período simples e composto.

4. METODOLOGIA

Procedimentos de Ensino

As atividades propostas enfatizarão a compreensão e reconhecimento dos aspectos morfossintáticos da língua inglesa, por meio de aulas expositivas, exercícios em sala de aula, dinâmica de grupo, trabalho em pares, interação professor-aluno (s) e aluno-aluno e pesquisas por parte dos alunos.

Atividades Discentes

- Resolução de exercícios.
- Leitura de textos previamente distribuídos

- Elaboração de pesquisa e recolhimento de dados no que concerne à formação de novas palavras em língua inglesa, assim como processos de derivação e composição envolvendo anglicismos em língua portuguesa.

4.3 Avaliações

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Provas	Questões teóricas sobre o conteúdo ministrado e atividades práticas relacionadas à formação de palavras (derivação e flexão) e à sintaxe da língua inglesa em níveis isolados e também mais contextualizados.
Participação	Engajamento nas atividades desenvolvidas em sala de aula; pertinência dos comentários; capacidade de relacionar os conteúdos tratados a sua própria realidade; capacidade de questionar-se e às idéias em foco de discussão.
Portofólio	Cumprimento das tarefas solicitadas, organização do conjunto de tarefas.

BIMESTRE 1	BIMESTRE 2	BIMESTRE 3	BIMESTRE 4
Prova 1 (100%)	Prova 2 (90%)	Prova 3 (100%)	Prova 4,(90%)
	Nota de Participação e Portofólio (10%)		Nota de Participação 2 e Portofólio (10%)

5. CRONOGRAMA

Periodo	1º bim.	2º bim.	3º bim.	4º bim
1. O que é morfologia?	X			
2. Palavras e lexemas;	X			
3. Morfemas e alomorfes;	X			
4. Processos morfológicos;		X		
5. Produtividade morfológica;		X		
6. Morfologia e sintaxe;		X		
7. O que é sintaxe?			X	
8. Sistemas gramaticais;			X	
9. Estruturas constituintes: categorias gramaticais; frases nominais, adjetivas e adverbiais; ordem das palavras em sentenças;			X	
10. Período simples e composto.				X

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARONOFF, Mark & FUEDEMAN, Kristen (2005) *What is morphology?* Malden/Oxford/Australia: Blackwell Publishing.

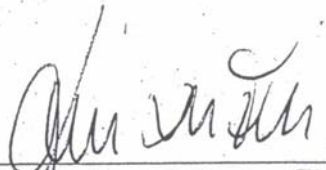
KATAMBA, Francis & STONHAM, John (2006, 2nd Revised Ed.) *Morphology*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

MATTHEWS, Peter H. (1991, 2nd Ed.) *Morphology*. Cambridge: CUP.

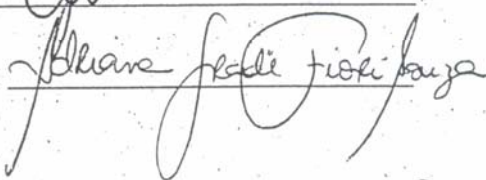
WIDDOWSON, H.G. (1996) *Linguistics*. Oxford: OUP.

Programa elaborado por:

Prof. Dr. Lincoln P. Fernandes

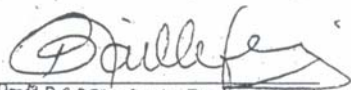
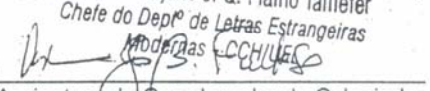


Profa. Me. Adriana G. Fiori Souza



Aprovado pelo Dept em ___/___/___

Aprovado pelo Colegiado em 27/02/09


Assinatura do Chefe do Departamento
Prof. Dr. Raimundo
Chefe do Deptº de Letras Estrangeiras
Modernas
Assinatura do Coordenador do Colegiado
Prof. Me. Viviane Ap. Bagio Furtoso
Coord. do Colegiado de
Letras Estrangeiras Modernas