

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

DANIELA DE BRITO BRANQUINHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
COMO LÍNGUA FRANCA: UM ESTUDO DE CASO NA UFAM**

MANAUS

2017

DANIELA DE BRITO BRANQUINHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
COMO LÍNGUA FRANCA: UM ESTUDO DE CASO NA UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS

2017

DANIELA DE BRITO BRANQUINHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
COMO LÍNGUA FRANCA: UM ESTUDO DE CASO NA UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Manaus, 13 de julho de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro – UFAM
(Orientadora)

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – UFAM
(Examinador)

Prof^a. Dr^a. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo – UEA
(Examinadora)

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B821f Branquinho, Daniela de Brito
Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Inglês
como Língua Franca: um estudo de caso na UFAM / Daniela de
Brito Branquinho. 2017
79 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Língua Franca. 2. Inglês. 3. Formação de Professores. 4.
Crenças. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Letras

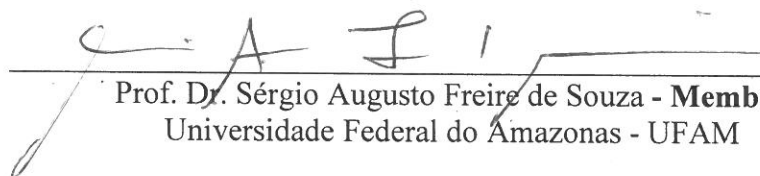
Daniela de Brito Branquinho

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
COMO LÍNGUA FRANCA: UM ESTUDO DE CASO NA UFAM”**

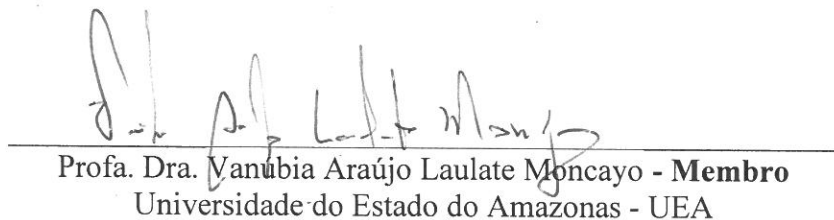
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro - **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Profa. Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo - **Membro**
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Maristela Barbosa Silveira e Silva - **Suplente**
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu guia durante minha jornada profissional e acadêmica e pelas bênçãos que sempre me proporcionou.

À minha família, pelo suporte e motivação, sem os quais eu não conseguiria alcançar nenhum dos meus objetivos.

Ao meu filho, Lucas, que nasceu durante essa caminhada acadêmica e que me deu forças quando eu achava que não conseguiria mais.

Aos meus amigos, que sempre me motivaram e me ajudaram em tudo que eu precisei, incentivando-me a seguir em frente e fazer o melhor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, por sempre acreditar em mim e pela compreensão. Não poderia ter escolhido profissional e pessoa melhor para me inspirar, apoiar e orientar.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade deste trabalho tão valioso para mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela formação vivenciada e por todo o apoio quando precisei. Agradeço o apoio da secretária Angélica e dos Coordenadores do Programa, Profa. Dra. Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso e Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

Aos amigos que fiz no mestrado, pela parceria que tivemos durante essa caminhada. Vocês estarão sempre no meu coração.

Aos professores, Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo e Dr. Leonard Christy Souza Costa, pelas orientações e sugestões preciosas na qualificação deste trabalho.

RESUMO

A expansão do inglês no mundo atribuiu-lhe um novo *status* perante às outras línguas modernas, o de língua franca, o que tem ocasionado questionamentos quanto ao ensino-aprendizagem dessa língua, que sempre foi considerada uma língua estrangeira. Sendo assim, pesquisas da área têm ressaltado que, para que o inglês seja tratado de acordo com esse novo *status*, mudanças pedagógicas na formação de professores de língua inglesa devem ser feitas. Desse modo, este trabalho teve como objetivo geral investigar a formação dos professores de inglês quanto ao estatuto de Inglês como Língua Franca no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas. Como objetivos específicos, analisar se as disciplinas do Curso em pauta têm acompanhado ou incorporado essas discussões em seu currículo e também compreender as crenças dos professores e alunos deste Curso acerca desse assunto. O aporte teórico foi ancorado nos pressupostos do estatuto de Inglês como Língua Franca (CRYSTAL, 2003; EL KADRI, 2010/2011/2013; JENKINS, 2002/2004/2006; KACRHU, 1991/2008; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2010/2011; SEIDLHOFER, 2001/2004), na formação de professores (CORREA e BORDINI, 2013; EL KADRI, GIMENEZ E CALVO, 2011; LEFFA, 2002; SANTOS e LIMA, 2011) e em crenças (ABRAHÃO, 2005; BARCELOS, 2004/2006/2007; CORREA e BORDINI, 2013; KUDIESS, 2005; PAJARES, 1992; SANTOS e LIMA, 2011; SILVA, 2005). Esta pesquisa se baseou no paradigma qualitativo (ANDRADE, 2010; ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; MANZINI, 1990; MARCONI e LAKATOS, 1996; SERRANO, 1998), utilizando o estudo de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2006) como metodologia. Os resultados indicaram que há tentativas de se possibilitar a discussão sobre o estatuto de Inglês como Língua Franca na matriz curricular do Curso em questão mas que, embora haja ciência da importância da inserção do estatuto nas disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, as crenças dos participantes apontam que o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira ainda é privilegiado. Ao final do trabalho, são propostas possíveis aplicações pedagógicas advindas desta pesquisa e sugestões de trabalhos futuros sobre o tema.

Palavras-chave: Inglês-Língua Franca. Formação de Professores. Crenças.

ABSTRACT

The spread of English in the world assigns it a new status comparing to other modern languages, as lingua franca, what has led to questions about the teaching-learning of the English language, which has always been considered a foreign language. Thus, researches in the area have pointed out that for English to be treated according to its new status, pedagogical changes in the English language teacher education should be done. Therefore, this study aims at investigating the teachers education in English as a Lingua Franca in the Course of Letras – English language and Literature at the Federal University of Amazonas. As specific objectives, it intends to analyze the subjects of this Course in order to know if they have accompanied or incorporated these discussions on its curriculum, and to understand the beliefs of the teachers and students of this Course on this subject. The theoretical contribution was anchored in the assumptions of the status of English as a Lingua Franca (CRYSTAL, 2003; EL KADRI, 2010/2011/2013; JENKINS, 2002/2004/2006; KACRHU, 1991/2008; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2010/2011; SEIDLHOFER, 2001/2004), teacher education (CORREA e BORDINI, 2013; EL KADRI, GIMENEZ E CALVO, 2011; LEFFA, 2002; SANTOS e LIMA, 2011) and beliefs (ABRAHÃO, 2005; BARCELOS, 2004/2006/2007; CORREA e BORDINI, 2013; KUDIESS, 2005; PAJARES, 1992; SANTOS e LIMA, 2011; SILVA, 2005). This research is based on the qualitative paradigm (ANDRADE, 2010; ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; MANZINI, 1990; MARCONI e LAKATOS, 1996; SERRANO, 1998), using the case study (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2006) as an instrument. The results indicated that there are attempts to enable discussion about the status of English as a Lingua Franca in the Course curriculum, however, although there is an awareness of the importance of the insertion of English as a Lingua Franca in the subjects of the English Course- English Language and Literature of UFAM, the participants' beliefs point out that the teaching-learning of English as a Foreign Language is still privileged. At the end of the work, possible pedagogical applications resulting from this research are proposed, and suggestions of future work on the subject.

Keywords: English-Lingua Franca. Teacher Education. Beliefs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) ..	12
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA ...	17
1.3 CRENÇAS.....	20
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	24
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	24
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	25
2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	26
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	27
2.4.1 Análise documental.....	27
2.4.2 Questionário de perfil	27
2.4.3 Entrevista semiestruturada	28
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	28
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	29
3 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	30
3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA DA UFAM	30
3.2 DISCIPLINAS SELECIONADAS	32
3.2.1 Disciplinas de Língua.....	33
3.2.2 Disciplinas de Metodologia	34
3.2.3 Disciplina de Cultura e Expressão Inglesa	42
3.2.4 Discussão final da análise das disciplinas	43
4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	45
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	45
4.2 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES	45
4.2.1 Conceituação de ILF	46
4.2.2 Formação inicial de professores e o ensino-aprendizagem de ILF	47
4.2.3 O ILF na sala de aula.....	49
4.2.4 O ILF e o currículo atual do curso	52
4.2.5 O ensino-aprendizagem de ILF e a formação docente.....	53
4.2.6 Discussão final das crenças dos professores.....	54

4.3	PERFIL DOS PARTICIPANTES DAS ALUNAS	55
4.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS ALUNAS	55
4.4.1	Variedades linguísticas da língua inglesa.....	56
4.4.2	Exposição às variedades linguísticas da língua inglesa	58
4.4.3	Conhecimento do estatuto de ILF.....	60
4.4.4	Formação do licenciando em Letras – Língua e Literatura Inglesa	62
4.4.5	Implicações pedagógicas da inserção do estatuto de ILF nas aulas de língua inglesa	65
4.4.6	Discussão final das crenças das alunas	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL (ALUNO)	76
	APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ALUNO)	77
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO-PERFIL (PROFESSOR)	78
	APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (PROFESSOR)	79

INTRODUÇÃO

Este trabalho, situado na área da Linguística, entrou em minha vida na primeira experiência que tive com pesquisa ainda no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), quando estudei acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Foi então que pude perceber um campo que permitiu a reflexão sobre a minha própria atuação como docente e, também como consequência da pesquisa, a contribuição para a prática de outros profissionais. Tendo isso em vista, Leffa (2001, p. 7) confirma que na pesquisa em Linguística Aplicada deve sempre haver retorno à sociedade, e também que

[...] o conhecimento é construído não pela extração de dados a partir dos informantes previamente selecionados, mas pela convivência com esses informantes – que ajudam a construir o conhecimento, do qual muitas vezes serão os primeiros a se beneficiarem.

Assim, ao ingressar no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, não tive dúvidas quanto à área do projeto que iria desenvolver. No entanto, quanto ao tema “formação de professores de Inglês como Língua Franca (ILF)”, nada foi discutido na minha graduação. Na verdade, eu não conhecia o assunto até participar, em 2009, de um *workshop* em um congresso da escola de idiomas em que trabalhava. Com o título “Do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para o Ensino de Inglês como Língua Franca: Perspectivas no Ensino de Ingleses do Mundo para Alunos Brasileiros”¹, tratava de ILF e das mudanças do ensino-aprendizagem de inglês ocasionadas pelo novo *status* da língua inglesa como língua internacional. Como pude observar, a maioria dos participantes do *workshop* nunca havia sido apresentada a este tema. Assim, além de ampliar meus conhecimentos sobre ensino-aprendizagem de inglês, o evento me suscitou reflexões acerca do ensino-aprendizagem da língua, pois, de acordo com Carvalho (2010, p. 39),

[...] a palavra Inglês colocada no plural representa as funções que estão por trás dos conceitos de Ingleses do Mundo, que são o pluralismo, multilinguismo, identidades múltiplas e variedades. Isso quebra a dicotomia entre falantes nativo e não nativo de tal forma que se adapte ao mundo

¹ Tradução minha para “From EFL TO ELF: Perspectives on teaching World Englishes to Brazilian Students”.

multilíngue e multicultural em que vivemos. (CARVALHO, 2010, p. 39, tradução minha).²

Dessa forma, motivada a conhecer melhor a recepção do tema por outros professores, iniciei meus estudos sobre o assunto. Anos após a participação nesse *workshop*, trabalhando como orientadora pedagógica no mesmo curso de idiomas, procurava formar professores para a docência reflexiva e voltada aos propósitos da escola. Pude, então, conduzir várias reuniões pedagógicas abordando o tema “ILF” e, pelo fato também de esse curso de idiomas adotar uma filosofia em prol da inserção de seus alunos no mundo, consegui muitas justificativas para a reflexão sobre o assunto, uma vez que, segundo Graddol (1997, p. 10, tradução minha), “[...] o falante nativo pode achar que a língua ‘pertence’ a ele, mas serão aqueles que falam inglês como segunda língua ou como língua estrangeira que vão determinar o futuro da língua.”.³

Nessas oportunidades, aproveitei para atentar ao que os professores sob a minha orientação, que já estavam em prática de sala de aula, pensavam sobre um tema ainda desconhecido por eles. Apesar de a experiência ter sido muito boa, sempre me questioneei se o fato de o curso de idiomas ser privado influenciou na aceitação do ILF. A meu ver, muitos professores aceitavam o que era dito nas reuniões pedagógicas por medo de ir contra a filosofia da instituição e, conseqüentemente, correr o risco de perder o emprego. Por isso, minha inquietação de investigar mais profundamente o ensino-aprendizagem de ILF perdurou.

Em 2013, fui aprovada para trabalhar como professora substituta na UFAM e percebi nesta chance uma maneira de aprofundar meus conhecimentos sobre formação de professores e uma oportunidade de pesquisar mais sobre o ensino-aprendizagem de ILF. Portanto, assim que me foi atribuída a disciplina de Prática Curricular III, que tem, entre seus objetivos, desenvolver das habilidades inerentes à prática pedagógica, pude incluir a discussão do ILF em seu conteúdo programático. Assim, após uma breve introdução sobre o assunto, muitos alunos se interessaram e tiveram a chance de expor suas crenças⁴ sobre o assunto, o que auxiliou

² Trecho original: “The word English put in the plural form represents the functions that are behind the concept of World Englishes, which are pluralism, multilingualism, multiple identities and varieties. It breaks the dichotomy between native and non-native speaker so as to fit the multilingual and multicultural world we live in.”.

³ Trecho original: “The native speaker may feel the language ‘belongs’ to them, but it will be those who speak English as a second or foreign language who will determine its future.”.

⁴ A conceituação de crenças será aprofundada no Capítulo 1.

posteriormente na produção do projeto para a submissão ao Programa de Pós-Graduação em Letras.

Outra experiência com o ILF foi a apresentação do minicurso “Formação de Professores de Inglês como Língua Franca” no I Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas (I ENPROLL), em março de 2015 na UFAM, que abordou assuntos como as características de uma Língua Franca, as diferenças entre língua estrangeira e língua franca, a relevância do tema na formação de professores e sugestões de atividades pedagógicas para o ensino-aprendizagem de ILF em sala de aula. A sala do minicurso abrigou professores de todos os âmbitos educacionais – ensino básico (público e privado), cursos livres e alunos da graduação e pós-graduação –, o que colaborou para que as discussões fossem mais ricas e abrangentes, proporcionando-me a possibilidade de contato com profissionais com experiências diferentes em sala de aula. Assim, após esse evento, confirmei a minha crença de que este é um tema de muita relevância na área do ensino-aprendizagem de línguas e, portanto, deve estar presente durante a formação do professor.

Desta maneira, ao decidir cursar o Mestrado em Letras na UFAM, fi-lo por querer responder a algumas inquietações que ainda tenho sobre o tema e para desenvolver uma pesquisa que possa acrescentar às minhas experiências como docente.

Sendo a formação de professores e ensino-aprendizagem de ILF um assunto ainda recente dentro da área da Linguística Aplicada no Brasil, isso me motiva a possibilitar que esta discussão esteja disponível para profissionais e alunos da graduação que ainda não tiveram contato com ele. Então, este trabalho se justifica pela contribuição ao campo da formação de professores, ao Grupo de Pesquisa do qual faço parte, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), liderado pelas professoras Dra. Fernanda de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, como também aos docentes e discentes que puderem tirar proveito dele.

Dessa forma, compreendidas as motivações e as justificativas para a escolha do tema, a pesquisa realizada teve como objetivo geral:

- Investigar a formação dos professores de inglês quanto ao estatuto do ILF na formação do aluno do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM.

E teve, como objetivos específicos:

- Analisar como as disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM inserem a discussão de ensino-aprendizagem de ILF em seus objetivos e ementa, e
- Compreender as crenças dos alunos e professores acerca do estatuto de ILF.

Sendo assim, para atingir esses objetivos, as questões que conduziram a pesquisa realizada foram:

- As disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa abrangem, em seus conteúdos, discussões acerca do estatuto de ILF?
- Quais são as crenças dos alunos e professores deste Curso com relação ao ensino-aprendizagem de ILF?

Essa pesquisa se enquadrou no paradigma qualitativo e teve o enfoque descritivo e interpretativo e utilizou, como método, o estudo de caso. O contexto de pesquisa foi o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, adotando como instrumentos de geração de dados análise documental, questionário-perfil e entrevistas semiestruturadas.

Quanto à estrutura, este trabalho tem quatro capítulos. O Capítulo 1, Fundamentação Teórica, é organizado em três seções: a primeira, sobre Inglês como Língua Franca, baseia-se em Gimenez (2013), Jenkins (2002 e 2006), Rajagopalan (2001) e Seidlhofer (2004); a segunda, sobre Formação de Professores, fundamenta-se em Celani (2006), El Kadri e Gimenez (2013) e a terceira, sobre Crenças, tem como base Almeida Filho (2001) e Barcelos (2006). Já no Capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, são tratados a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise. No Capítulo 3, Análise dos dados da pesquisa bibliográfica, analiso as disciplinas selecionadas do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, quanto à inserção do ILF em sua ementa e nos objetivos. Por sua vez, No Capítulo 4, Análise dos dados da pesquisa de campo, por sua vez, são tratadas as crenças dos professores e alunos quanto ao estatuto.

Finalmente, para concluir o trabalho, apresento as Considerações Finais referentes aos resultados dessa pesquisa, seguidas das Referências que me

fundamentaram neste trabalho, e dos Apêndices, contendo os questionários de perfil e os roteiros das entrevistas.

No capítulo a seguir, apresento a Fundamentação teórica da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto, primeiramente, o *status* do Inglês como Língua Franca, trazendo o seu conceito e suas diferentes denominações, para depois refletir acerca das implicações pedagógicas do estatuto do ILF na formação de professores. Por fim, trato de crenças e sua relação com o ensino-aprendizagem desse idioma.

1.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

A hegemonia da língua inglesa no mundo de hoje é perceptível, pois ela está presente nos mais variados domínios da sociedade. Kachru (1991, p. 180, tradução minha) comenta que “[...] na história da linguística, nenhuma língua já tocou as vidas de tantas pessoas, em tantas culturas e continentes, em tantos papéis funcionais, e com tanto prestígio quanto a língua inglesa desde 1930.”⁵. Sua supremacia é fruto de uma série de acontecimentos históricos, sendo o mais importante a colonização de um grande número de países pela Inglaterra, como, por exemplo, os Estados Unidos, que tiveram papel propulsor na expansão da língua inglesa no mundo, com todo seu poderio econômico e militar, após a Segunda Guerra Mundial. Mesmo depois do declínio do império britânico, o inglês continuou sua disseminação graças à superpotência que os Estados Unidos se tornaram.

Na atualidade, como afirmam Assis-Peterson e Cox (2013, p. 156), essa expansão se deve ao processo de globalização, facilitado pelas inovações tecnológicas. Segundo as autoras, “[...] a hegemonia americana difundiu, sim, o inglês pelo mundo, mas a globalização fez dele uma língua mundial, uma língua cada vez mais estrangeira para falantes de inglês e cada vez mais familiar para não falantes de inglês.”

É ainda mais perceptível a grande difusão dessa língua quando Seidlhofer (2004, p. 209, tradução minha) menciona que “[...] a maioria dos usuários de inglês no mundo são encontrados em países onde ela é língua estrangeira.”⁶. Comentando a questão, Graddol (1997, p. 10) aponta o declínio dos falantes nativos e afirma que os

⁵ Trecho original: “[...] in linguistic history, no language has touched the lives of so many people, in so many cultures and continents, in so many functional roles, and with so much prestige, as has the English language since the 1930s.”

⁶ Trecho original: “[...] the majority of the world’s English users are now to be found in countries where it is a foreign language.”

usuários que aprendem o inglês como língua estrangeira ou segunda língua são os que irão determinar o futuro da língua inglesa. Kachru e Smith (2008, p. 1, tradução minha) ainda sustentam que “[...] a propagação, o *status* e funções do inglês por todo o mundo são realmente impressionantes. No registro da história humana, não há outra língua que tenha tido tal posição.”⁷.

Percebe-se, então, que, pela primeira vez na história, uma língua realmente alcançou dimensões globais, e, portanto, há mudanças em suas características. Sobre a questão, Rajagopalan (2010, p. 23) afirma que o inglês não está mais vinculado a um povo específico, pois se tornou língua de contato entre diferentes nações, já podendo ser considerada uma língua que “[...] não tem dono; não pertence aos ingleses, escoceses e estadunidenses, etc. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro.”. Esse *status* que o inglês atingiu o diferencia das outras línguas modernas que, por sua vez, não alcançaram tal nível mundial. Assim, a língua inglesa apresenta características que lhe conferem o caráter de uma língua franca. Para El Kadri (2010, p. 65), essas características são:

[...] 1) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários; 2) sua forte vinculação com o desenvolvimento econômico; 3) o fato de que 80% das interações em língua inglesa no mundo ocorrem entre falantes não nativos; 4) a quantidade de pessoas que a utiliza para os mais variados domínios; 5) a possibilidade de inserção global pelo domínio desta língua; 6) a grande quantidade de pessoas que desejam adquirir esta língua pelos benefícios que ela traz; 7) as mudanças no sentido de “propriedade” da língua; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra e 9) a possibilidade de atendimento às necessidades globais e locais pelo uso desta língua.

Já de acordo com Leffa (2002, p. 42), para ser considerada uma língua franca, o inglês precisa preencher três pré-requisitos: ser desprovida de falantes nativos, não estar atrelada a nenhuma cultura dominante e ser usada somente para fins específicos, mantendo-se distante dos propósitos de uso de uma língua nativa.

O conceito de língua franca é, também, objeto de discussão de autores, como Correa e Bordini (2013, p. 412), que a conceituam como uma língua para a comunicação entre falantes de línguas maternas distintas, exercendo a função de mediadora entre povos. Seidlhofer (2004, p. 211) e Rajagopalan (2010, p. 23) concordam com os autores acima, mas acrescentam que, para ser língua franca, não

⁷ Trecho original: “[...] the spread, status and functions of English around the world are impressive indeed. In recorded human history, no other language has had such a position.”.

pode ter falantes nativos. Pederson (2011, p. 59), porém, discorda dessa posição e inclui o falante nativo na definição de língua franca, ao mencionar que

[...] uma das maiores distinções dessa língua franca moderna, no entanto, é que existe sim o falante nativo do inglês, e eles, também, estão falando inglês como língua franca (ILF). O que quer dizer que falantes nativos também participam da comunicação transcultural através do inglês com frequência, e deveriam ser incluídos como usuários internacionais do inglês.

Jenkins (2000, p. 85), por sua vez, caracteriza língua franca como língua de contato utilizada por pessoas que não compartilham a mesma língua materna, não possuindo falantes nativos, muito menos uma cultura própria. Para a autora, a composição plurilinguística dessa língua determina sua característica principal: sua natureza híbrida. Para Widdowson (1994, p. 382), uma língua franca deixa de pertencer a um grupo específico de falantes nativos, que serve comunidades diferentes e seus objetivos transcendem limites comunitários e culturais.

Vê-se, pois, que há, não somente divergências sobre a definição de língua franca, mas também questões terminológicas que não se encontram resolvidas. Além do uso do termo língua franca, alguns autores preferem utilizar inglês como língua internacional, *World English*, *World Englishes* ou *Global English*. Como exemplo, recorro a McKay (2002, p. 132, tradução minha) que nomeia língua franca como língua internacional, definindo-a assim:

Inglês Internacional é usado por falantes nativos do inglês e usuários bilíngues do inglês para comunicação transcultural. Inglês internacional pode ser usado tanto no sentido local entre falantes de diversas culturas e línguas dentro de um país e em sentido global entre falantes de países diferentes.⁸

Sendo assim, McKay (2002) inclui os falantes nativos em sua concepção de língua internacional, o que não é aceito pela maioria dos autores que tratam de língua franca, pois, para eles, é uma língua sem dono. Seidlhofer (2004, p. 210) tece uma crítica a essa concepção de língua quando afirma que esta sugere que existe uma “[...] única variedade codificada, claramente distinguível chamada inglês internacional,

⁸ Trecho original: “International English is used by native speakers of English and bilingual users of English for cross-cultural communication. International English can be used both in a local sense between speakers of diverse cultures and languages within one country and in global sense between speakers from different countries.”.

o que certamente não é o caso”. Assim como ela, Berns (2011, p. 293, tradução minha) critica essa visão de variedade linguística quando diz que:

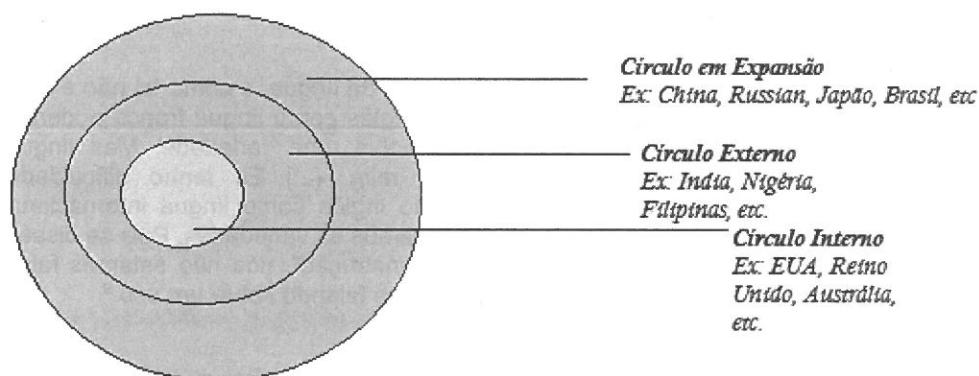
Uma língua franca é um uso da língua, e como tal não é uma variedade *per se*. Aqueles que usam o inglês como língua franca poderiam constituir um grupo que usa e desenvolve uma variedade. Mas língua franca é um construto abstrato para mim. [...] Eu tenho dificuldade quando nós estendemos noções como inglês como língua internacional, inglês como língua franca e as comparamos às variedades. Pois se disséssemos “eu uso inglês como um meio de instrução”, nós não estamos falando sobre uma variedade particular, estamos falando sobre um uso.⁹

Nota-se, pois, que a discordância com relação à terminologia se estende quando Rajagopalan (2011, p. 48-49) utiliza o termo *World English* para se referir a “[...] um fenômeno linguístico muito instável em constante mutação.” Ele não conceitua o termo *World English* porque, em sua opinião, ele ainda não existe, já que o autor afirma que o mesmo se encontra em formação. Crystal (2003, p. 3), por sua vez, prefere o termo *Global English* e defende que o inglês alcançou o *status* global já que desenvolve um papel especial que é reconhecido em muitos países.

No entanto, Kachru (1991, p. 179) propõe a existência de diversas variedades de inglês quando utiliza o termo *World Englishes*. O modelo formulado por ele apresenta três círculos de conjuntos de países em que o inglês está presente de formas diferentes. O primeiro é o círculo interno, no qual se encontram países como Estados Unidos e Inglaterra, em que a língua inglesa é a língua nativa; o segundo é o círculo externo, que concentra países como Índia e Nigéria, que têm o inglês como segunda língua; e o terceiro é o círculo em expansão, em que o inglês é considerado língua estrangeira, estando o Brasil incluído nesse grupo de países. Falantes de todos os três círculos usam o inglês de diferentes maneiras, moldando-o e modificando-o para que se adeque às suas necessidades. Portanto, Kachru (1991) justifica a existência de vários ‘ingleses’ pelo mundo quando mostra a diversidade de países que utilizam esse idioma, como podemos ver na imagem que segue:

⁹ Trecho original: “A lingua franca is a use of language, and as such it is not a variety *per se*. Those who use English as a lingua franca could constitute a group that uses and develops a variety. But lingua franca for me is an abstract construct. [...] I have difficulty when we extend notions like English as an international language, English as a lingua franca and equate them with varieties. Because if we say “I use English as a medium of instruction”, we’re not talking about a particular variety, we’re talking about a use.”.

Figura 1 – Modelo dos Três Círculos de Kachru



Fonte: Autoria própria, com base em Kachru (1991).

Face ao exposto, após ter considerado alguns conceitos e apresentado as terminologias, este trabalho adotou o termo “língua franca” por concordar com Seidlhofer (2001, p. 146, tradução minha), que a conceitua como

[...] um sistema linguístico adicionalmente adquirido 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 língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.¹⁰

Nota-se, então, a mudança no *status* do inglês e em como ele é percebido hoje por um número crescente de pessoas que o utilizam para diferentes fins. Logo, esse fato traz implicações educacionais, porque há diferenças, também, no objetivo dos alunos ao estudá-lo, pois percebe-se que a língua é utilizada não exclusivamente para se comunicar apenas com falantes de um país, mas também para interagir com um maior número de pessoas possível em diversos locais, até mesmo dentro de seu próprio país. Portanto, a centralização no falante nativo e a preferência pela variedade linguística de somente dois países, Estados Unidos e Inglaterra, são questionadas. Se um dos propósitos de estudo da língua inglesa é a inserção no mundo globalizado, como afirma El Kadri (2010), a sala de aula deve se tornar uma chance de se expor às numerosas variedades linguísticas do inglês no mundo, o que remete ao próximo

¹⁰ Trecho original: “[...] 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.”.

subitem, em que trato da formação de professores de Inglês como Língua Franca e suas implicações educacionais.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Como visto anteriormente, algumas mudanças no cenário linguístico trouxeram consequência para o ensino-aprendizagem de línguas, pois estas devem cumprir com uma das necessidades dos aprendizes, que é a de se comunicar em nível mundial. De acordo com Siqueira (2011, p. 90), para ensinar Inglês como Língua Franca, o professor deve eleger prioridades, como pedagogias mais adequadas a tal realidade. O autor considera um desafio compreender o modelo a ser usado nas salas de aula, o lugar da cultura e o desenvolvimento da competência intercultural. Isto suscita uma grande provocação para a formação de professores de língua inglesa antes acostumados com a estabilidade dos objetivos do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois algumas certezas estão sendo postas em xeque com o advento do estatuto do ILF.

Um dos pressupostos do inglês como Língua Estrangeira (LE) que está sendo reconstruído com o ILF é a questão da propriedade da língua por parte dos falantes nativos. Segundo Seidlhofer (2001, p. 134), a orientação do ensino de inglês tem mudado significativamente, pois as normas que eram consideradas corretas, dominadas e produzidas por falantes nativos, no ILF, por sua vez, são vistas como apropriadas, isentando o aprendiz de cometer 'erros' quando faz alguma adequação do inglês para sua necessidade local. Além disso, conceito de LE, ao qual os professores estão acostumados, já implica na existência de falantes nativos, os quais aprendizes devem imitar a fim de serem fluentes na língua. Segundo Carvalho (2010, p. 42), o professor consciente do *status* da língua inglesa, hoje, deve questionar a posição de 'estrangeiro', ou alienígena, como Jenkins (2004, p. 2) prefere nomear. Longe de serem somente estrangeiros, falantes não nativos são donos de sua própria variedade linguística. Então, Carvalho (2010, p. 42-43, tradução minha) utiliza o termo "Inglês Brasileiro" para se referir à variedade falada no Brasil:

O que eu chamo de Inglês Brasileiro é a variedade que os aprendizes da língua no Brasil falam com suas características, no que diz respeito à pronúncia, sintaxe e léxico. Obviamente, esta não é uma variedade homogênea; no entanto, pelo bem do conceito economia, eu uso esse

capaz de negociar significado de tal forma a conseguir uma interação bem sucedida.¹²

Vê-se, pois, que professores devem fornecer apoio mais consistente para os alunos, levando em conta o que acontece no mundo real e repensando no mais importante para a comunicação a nível mundial quando planeja suas aulas. Como se pode perceber, o perfil do profissional para trabalhar com ILF requer conhecimento mais aprofundado do assunto, o que deveria acontecer durante a sua formação. Em vista disso, a formação de professores de inglês deve incluir em seu currículo questões sobre ILF, a fim de chamar a atenção do futuro professor para itens como a posição diferenciada do inglês no mundo, diferentes variedades de inglês, suas similaridades e diferenças, inteligibilidade do não nativo e outros. Reconhecendo essa necessidade de mudança, Seidlhofer (2004, p. 228) afirma que o professor não será apenas treinado para dar aula em contextos específicos, mas que eles precisarão de uma formação mais abrangente para compreender as implicações do fenômeno do ILF. A autora completa que

Tal formação de professores fomentaria uma compreensão do processo de variação linguística e mudança, o relacionamento entre língua e identidade, a importância de fatores sociopsicológicos na comunicação intercultural e a natureza suspeita de qualquer solução supostamente universal para problemas pedagógicos.¹³ (SEIDLHOFER, 2004, p. 228, tradução minha).

Entendendo este fato, Seidlhofer (2004, p. 226) detalha os itens que deveriam estar incluídos na mudança do currículo, como a reorientação do inglês para o ensino-aprendizagem intercultural do ILF, foco nas capacidades e não na imitação do falante nativo, e a exposição de professores a diferentes variedades do inglês por meio de uma abordagem comparativa multilíngue.

Quanto à questão, El Kadri e Gimenez (2013, p. 129) também acreditam que é necessária a reformulação do currículo dos cursos de formação de professores de língua inglesa. As autoras apoiam a mudança no currículo obrigatório, em que as

¹² Trecho original: "As a Brazilian speaker of English, for instance, I know my English sounds like Brazilian English and I will not expect everybody to understand every single word I say nor to believe I am a native speaker. On the contrary, I will expect to interact with people from all over the world and be able to negotiate meaning so as to reach successful interaction."

¹³ Trecho original: "Such teacher education would foster an understanding of the process of language variation and change, the relationship between language and identity, the importance of socio-psychological factors in intercultural communication and the suspect nature of any supposedly universal solution to pedagogic problems."

discussões sobre ILF poderiam se dar em cada disciplina, de acordo com seu objetivo, e no currículo complementar, em que elas sugerem que a problematização seja feita por meio de projetos, minicursos e disciplinas optativas. Como apontam as autoras,

[...] indica ser desejável que os cursos de formação: a) propiciassem espaços de discussão sobre os objetivos e abordagens de ensino, levando em consideração as implicações linguísticas, educacionais, sociais e políticas do ILF, e b) explicitassem a diversidade encoberta pelo manto da homogeneidade linguística nas aulas de língua inglesa, por meio da exposição, em nível de recepção dos diferentes ingleses. (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 129).

Por sua vez, Siqueira (2011, p. 108) sugere uma pedagogia intercultural, que rejeita perspectivas monoculturais e etnocêntricas, afirmando que esse modelo de pedagogia deve contar com professores formados e constantemente (re)qualificados em programas de educação linguística, com abordagens críticas e transformadoras.

Sendo assim, escolhi o estudo de crenças para entender melhor como os professores se relacionam com esse conceito do estatuto de ILF e como isso pode influenciar em suas aulas, o que nos remete ao próximo subitem.

1.3 CRENÇAS

A literatura sobre crenças nos mostra que, apesar de sua notável importância para se entender as ações de alunos e professores em sala de aula, o interesse em estudar esse conceito iniciou somente nos anos 70, e não havia ainda recebido tal nomenclatura. Utilizando o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, Hosenfeld reconheceu a relevância desse conhecimento do aluno. Já em 1980, Breen e Candlin comentavam sobre a visão do aluno da relação da natureza da linguagem e aprendizagem de LE com sua experiência de educação e sua forma de reação a essa experiência. Na área de Linguística Aplicada, no entanto, o conceito de crenças apareceu somente em 1985 com Horwitz e o instrumento BALLI (*Beliefs About Learning Language Inventory*¹⁴), que foi produzido com base nas crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE, tendo como objetivo entender as crenças dos alunos e professores de maneira sistemática (HORWITZ, 1985, apud BARCELOS, 2004, p. 127).

¹⁴ Inventário de Crenças Sobre Aprendizagem da Linguagem (tradução minha).

No Brasil, esse conceito ganhou espaço somente na década de 90, com produções de Leffa (1991), que pesquisou sobre a concepção dos alunos prestes a iniciar a quinta série, Almeida Filho (1993), que nomeou crenças como “cultura de aprender” e Barcelos (1995), que utilizou o conceito criado por Almeida Filho para investigar as crenças dos alunos formandos em Letras (BARCELOS, 2004, p. 128). Desde então, houve várias definições e terminologias para esse mesmo conceito, o qual já foi ressignificado para a área de Linguística Aplicada, saindo do campo religioso e de outras áreas como Sociologia, Psicologia Cognitiva, Educação ou Filosofia (SILVA, 2005, p. 49). No entanto, Barcelos (2004, p. 132) afirma que todas as definições têm um ponto em comum dentro da Linguística Aplicada, quando dizem respeito à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas, e também ao compreenderem que crenças auxiliam alunos e professores a entenderem suas experiências.

Levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, adota-se a definição de Barcelos (2006, p. 18), de que crenças

[...] são uma forma de pensamento, construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Assim como o conceito de Barcelos, este trabalho entende que o conceito de Silva (2005, p. 77) sobre crenças cabe nos propósitos desta pesquisa, pois como ele defende, crenças são

[...] ideias ou conjuntos de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros¹⁵ têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de língua e que se (re)constroem neles mediante suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

O autor ainda completa afirmando que crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias e estão relacionadas intimamente à nossa identidade. Ele

¹⁵ Para Silva (2005, p. 77), “terceiros” ou “cultura de terceiros” são os “agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor, e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc.) pais, dentre outros.”

ressalta também que elas são emergentes, recíprocas, interativas e são construídas cultural e historicamente por meio da relação do sujeito com o contexto, tendo, então, estreita relação com a ação (SILVA, 2005, p. 77). Sobre a construção das crenças, Barcelos (2003 apud SILVA, 2005, p. 83) complementa que existem três variáveis que podem determinar as crenças de um professor, são elas: as experiências como aluno de línguas, suas percepções dos professores sobre as ações dos alunos em sala de aula e as leituras teóricas que o professor faz ao longo de sua formação. Para Santos e Lima (2011, p. 559), também, a prática pedagógica docente pode ter como base as crenças adquiridas ao longo das suas experiências com a L1 (língua materna) ainda na condição de estudante, reproduzindo a prática observada dos seus professores, ou no curso de formação docente.

Por ter essa íntima relação com a ação, a pesquisa de crenças na formação de professores se torna importante porque, como afirma Barcelos (2007, p. 112), compreendê-las ajuda a entender as decisões e escolhas dos professores, já que acredita que as crenças dos docentes estão intimamente ligadas à sua prática pedagógica. Pajares (1992, p. 307, tradução minha) confirma essa ideia, defendendo que

[...] as crenças dos professores influenciam sua percepção e julgamento, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento em sala de aula. [...] entender as estruturas das crenças dos professores e do futuro professor é essencial para melhorar sua preparação profissional e suas práticas de ensino.¹⁶

Corroborando essa ideia, Kudiess (2005, p. 41) menciona que o estudo sobre crenças interessa principalmente às instituições responsáveis pela formação de professores, pois

[...] a reflexão sobre o ensino ou 'reflective teaching' tem se tornado uma peça essencial na educação do professor uma vez que esta deve considerar as pressuposições e as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua.

Sendo assim, a reflexão, a qual se torna uma consequência da pesquisa sobre crenças de professores, aparece como um item importante para a formação docente. Silva (2005, p. 87) também entende a relevância do tema ao comentar que

¹⁶ Trecho original: "[...] the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom [...] understanding the belief structures of teachers and teacher candidates is essential to improving their professional preparation and teaching practices."

[...] o futuro professor de LE deve ser capaz de entender e questionar suas crenças. Ou seja, o professor deve atingir uma certa coerência entre o que se diz e o que se faz em sala de aula. Assim, este professor, a nosso ver reflexivo, estabelecerá objetivos mais realistas, compreenderá as frustrações e dificuldades de seus alunos e poderá elaborar um plano de ação mais efetivo.

Barcelos (2007, p. 130), da mesma forma que Silva, percebe a reflexão como um desafio para formadores de professores, pois

[...] a explicitação de crenças e a interação como parte desse processo que nos motiva a considerar ideias alternativas sobre um determinado aspecto de nossa prática. Dessa forma, o papel dos professores e de formadores de professores engloba dois aspectos. Primeiro, é preciso fornecer oportunidades de reflexão sobre aspectos do processo de aprendizagem com a apresentação de alternativas, modos diferentes de pensar para desafiar alunos e alunos-professores.

Por tudo isso, pode-se notar que o aporte teórico sobre crenças é importante para a compreensão de como o estatuto de ILF é percebido pelos participantes desta pesquisa e, portanto, as suas ações consequentes dessas crenças.

O próximo capítulo trata da Metodologia da Pesquisa deste trabalho, a qual se baseia na Fundamentação Teórica aqui encerrada.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a condução da pesquisa, em subseções: a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para a geração de dados, os procedimentos para gerá-los e os procedimentos de análise desses dados.

2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Como já mencionado na Introdução, o paradigma de pesquisa deste trabalho é o qualitativo, pois, segundo Moreira (2011, p. 76), na pesquisa qualitativa,

[...] o interesse central está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída, através de observação participativa, isto é, o pesquisador fica imerso no fenômeno de interesse. Os dados obtidos por meio dessa participação ativa são de natureza qualitativa e analisados de forma correspondente.

Uma vez que a imersão no fenômeno de interesse mencionado acima ocorreu no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso. De acordo com André (2013, p. 96):

[...] Já nos anos 80, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

Ainda conforme André (2013, p. 97), os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos quando se investigam fenômenos educacionais no contexto natural em que acontecem e a autora afirma que o contato direto e prolongado do pesquisador com as situações investigadas possibilita, entre outras vantagens, compreender comportamentos e captar significados, o que é de interesse deste trabalho.

Corroborando, menciono Chizzotti (2006, p. 102), que define estudo de caso como

[...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários

casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avalia-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Ele ainda menciona que o caso escolhido para a pesquisa é tomado como unidade significativa do todo, sendo assim considerado suficiente para uma boa avaliação do fenômeno (CHIZZOTTI, 2006, p. 102). Pelo exposto, pode-se constatar que o estudo de caso é a melhor escolha para este trabalho.

A próxima seção detalha o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, escolhido como contexto desta pesquisa.

2.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

O Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM foi criado em 1992, sendo uma das licenciaturas que compõem o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, o qual faz parte da UFAM desde 1965. Esse Curso conta com quatorze professores, sendo quatro substitutos, e 150 alunos. Preocupado com as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade e com as demandas de um mundo complexo, dinâmico e plurilinguístico, contribui de forma contundente para a formação de professores de inglês (UFAM, 2014, p. 5).

Como explanado na Introdução, já atuei como professora substituta nesse Curso, no qual tive a oportunidade de trabalhar com diversas disciplinas, entre elas as que tratam especificamente da formação de professores. Assim, a escolha do contexto de pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal, visto que a inserção das variedades linguísticas dos ingleses do mundo é exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e também pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso (UFAM, 2014) em questão. Questionei-me, então, se a discussão sobre o ensino-aprendizagem de ILF é contemplada por esse Curso.

Desta maneira, por ter atuado nessa instituição e por me motivar a pesquisa, escolhi o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM para contexto de pesquisa.

O Projeto Político-Pedagógico (UFAM, 2014), documento que orienta os docentes no planejamento de suas disciplinas e apresenta o Curso para a comunidade acadêmica, considera a necessidade da existência do Curso para o contexto amazônico. Na seção “Marco Referencial” desse documento, a subseção “Formação

de Pessoal e Mercado” menciona o novo *status* da língua inglesa para este contexto, como se pode notar no trecho a seguir:

[...] faz-se necessária a preparação de pessoal para um mercado cada vez mais competitivo na Amazônia, a qual, pelas suas características turísticas e industriais, necessita além das demais línguas – em geral úteis para a comunicação local com as centenas de imigrantes dos países limítrofes –, da língua inglesa, predominante na comunicação mundial, de modo a atender à necessidade de comunicação e intercâmbio cultural e comercial com povos de língua inglesa. (UFAM, 2014, p. 10).

Ainda neste documento, na subseção “Perfil do Profissional a ser formado”, o item 5 parece também motivar o ensino-aprendizagem de vários ingleses e suas culturas, pois menciona o fato de que o profissional de língua inglesa deve ter a percepção de diferentes contextos interculturais. Por isso, foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (UFAM, 2014) do Curso a fim de compreender como as disciplinas selecionadas estão relacionadas à língua inglesa em seu contexto mundial e a prática pedagógica, sendo elas: Cultura e Expressão Inglesa, Língua Inglesa (de I a VI), Prática Oral (de I a III), Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (I e II), Prática Curricular (de I a VII).

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo com professores e alunos do Curso, detalhado a seguir, também faz parte da geração de dados.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são quatro alunas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM e dois professores do seu quadro efetivo.

As alunas estão entre os que cursam o sétimo período do Curso e já estudaram a maioria das disciplinas, para melhor se posicionar em relação às disciplinas selecionadas para análise.

Quanto aos professores, o requisito de escolha desses se deu por razão de já terem ministrado algumas das disciplinas citadas na subseção anterior.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados a análise documental do Projeto Político-Pedagógico, questionário de perfil e entrevistas semiestruturadas, detalhados a seguir.

2.4.1 Análise documental

A utilização de documentos como dados de pesquisa é justificada por Flick (2009, p. 232), ao afirmar que, embora alguns registros não tenham sido produzidos para se tornarem dados, a informação neles contida pode ajudar na compreensão de realidades. Como completa o autor,

[...] os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como “contêineres de informação”, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos. (FLICK, 2009, p. 234, grifo do autor).

Para melhor entendimento do contexto de ensino-aprendizagem do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, o Projeto Político-Pedagógico desse Curso é uma das fontes de pesquisa, tendo como finalidade a análise de como o estatuto de ILF está inserido nas disciplinas selecionadas da graduação.

2.4.2 Questionário de perfil

O questionário de perfil (Apêndices A e C) tem como objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa, para que se conheça quem participa deste trabalho. Segundo Chizzotti (2006, p. 55), o questionário

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Chizzotti (2006, p. 55-56) complementa que, ao se utilizar este instrumento, é importante que o pesquisador saiba “[...] claramente as informações que busca, o

objetivo da pesquisa e de cada uma de suas questões”, para que não se negligencie nenhum aspecto da pesquisa.

2.4.3 Entrevista semiestruturada

A escolha deste instrumento foi motivada pelo fato de que as entrevistas envolvem respostas mais abrangentes do participante, dando a ele mais abertura para expor suas crenças sobre o assunto, sem limitá-las com respostas curtas. Há, também, nesse tipo de instrumento, uma maior flexibilidade, podendo o pesquisador esclarecer perguntas e checar se está sendo compreendido. Por tudo isso, o entrevistador consegue informações mais abrangentes acerca dos assuntos pesquisados (FLICK, 2009, p. 320).

De acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 84), “[...] alguns autores consideram a entrevista como instrumento por excelência de investigação social” e que, quando realizada por um investigador experiente, é muitas vezes superior a outros sistemas na geração de dados.

Quanto ao tipo de entrevista, utilizarei a semiestruturada, pois é a melhor para se alcançar os objetivos da pesquisa. Caracterizando a entrevista semiestruturada, recorro a Manzini (1990, p. 154) que afirma que

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No que concerne à entrevista com os alunos (Apêndice B) e professores (Apêndice D), esta teve como finalidade gerar dados para que fosse possível investigar as suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de ILF.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados foi realizada da maneira descrita a seguir. Após solicitar à Coordenação o acesso ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Língua e Literatura Inglesa, analisei o plano de cada disciplina selecionada, mencionadas na subseção “Contexto de Pesquisa”. O levantamento de características do ensino-

aprendizagem de ILF, ou sua ausência, foi realizado em cada uma delas. Foram analisados a ementa, os objetivos e as referências bibliográficas dessas disciplinas.

Depois desta análise, apliquei o Questionário de Perfil e entrevistei as alunas e os professores participantes da pesquisa. A entrevista se deu individualmente e o participante não teve acesso às perguntas anteriormente. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior análise.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente, analisei as disciplinas, comparando seus objetivos, sua ementa e referências bibliográficas com os princípios do ILF. O objetivo dessa análise foi compreender como se encontram inseridas as teorias que balizam o ensino-aprendizagem de ILF nas disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa constantes no Projeto Político-Pedagógico.

Posteriormente, a análise das entrevistas com os professores foi realizada a fim de se elucidar questões acerca do estatuto de ILF e entender, à luz das crenças, como este é compreendido pelas pessoas que ministram as disciplinas na graduação, e conseqüentemente, pelo Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa.

Finalmente, foi realizada a análise das entrevistas com os alunos. Foram transcritos trechos que correspondem aos princípios do ILF, comparando-se suas crenças acerca da conceitualização e aplicação do ILF.

3 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Segundo El Kadri (2010, p. 68), o currículo do curso exerce um importante papel na formação do profissional de línguas, pois seria um dos meios em que as identidades dos futuros licenciados vão sendo construídas, por intermédio de materiais adotados e conteúdos e atividades propostos, o que, para ela, revelaria a importância de se problematizar o estatuto da língua nessa fase de formação.

Por isso, neste capítulo, foi realizada a análise do currículo do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, a fim de se responder uma das questões de pesquisa mencionadas na Introdução e retomada abaixo:

- As disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa abrangem, em seus objetivos e ementa, discussões acerca do estatuto de ILF?

Com o intuito de melhor organizar o capítulo, dividirei em seções uma breve análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso e de cada disciplina.

3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA DA UFAM

O Projeto Político-Pedagógico, doravante PPC, do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM (UFAM, 2014) contém cinco capítulos, seis subcapítulos e trinta e seis seções e foi organizado pelos professores do Colegiado de Língua Inglesa do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. O documento faz a primeira menção à pluralidade de povos falantes de língua inglesa na seção 1.1.2, que trata da Formação de Pessoal e Mercado. Na perspectiva do Curso, faz-se necessária a formação de profissionais capazes de “[...] atender à necessidade de comunicação e intercâmbio cultural e comercial com povos de língua inglesa” (UFAM, 2014, p. 10).

Da mesma maneira, a seção sobre o Perfil do Profissional a ser formado também apresenta questões relacionadas à reflexão quanto à interculturalidade, ao preconizar que o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa deve favorecer o desenvolvimento da percepção de diferentes contextos interculturais. Ainda nesta seção, está registrado o dever do licenciado em:

[...] demonstrar, na sua atuação profissional, competência intercultural e capacidade de relacionar-se em harmonia com o outro, demonstrando profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos. (UFAM, 2014, p. 12).

Nesse trecho acima, percebe-se que o documento se mostra preocupado com as implicações da expansão do inglês e de seu *status* global, caracterizando a competência intercultural como uma habilidade importante a ser desenvolvida pelo aluno durante a graduação. Esse fato provoca a necessidade de se privilegiar discussões sobre as possibilidades do uso da língua e a exposição do aluno às variedades linguísticas em sala, para que haja reconhecimento da diversidade do inglês e de sua importância no mundo globalizado de hoje.

Mais um aspecto relacionado à interculturalidade é encontrado na seção 1.1.6, em que são tratadas as competências e habilidades gerais e específicas do aluno do Curso. No quarto tópico desta seção, percebe-se que o Curso espera que o aluno de licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa se torne culturalmente competente, sendo capaz de olhar a sua cultura e a do outro sem o apagamento de sua identidade e sem xenofobia. Para que isso ocorra, o Curso deve proporcionar ao aluno um currículo que compreenda que a língua inglesa requer a transcendência de identificação, normalmente marcada pelo território geográfico ou linguístico (EL KADRI, 2010, p. 66), com a prevalência de variedades de países como os Estados Unidos e Inglaterra e em detrimento dos países também falantes da língua, nativos ou não nativos.

Além disso, na seção 1.1.7 Objetivos do Curso, um dos objetivos gerais se apresenta como:

[...] promover a aproximação entre a cultura dos países de língua inglesa e brasileira e colaborar para o desenvolvimento de atitudes e valores na sociedade internacional: pluralismo cultural e linguístico, aceitação e avaliação positiva da alteridade e diferença. (UFAM, 2014, p. 14).

Percebe-se, então, que o Curso deseja que seus alunos se conscientizem da existência das diferenças culturais e linguísticas e aceitem-nas como positivas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, sendo este um dos conceitos pilares em se tratando de ILF. Quanto à essa questão, Pederson (2011, p. 64) conta que, durante sua experiência como professora, usuários do inglês relataram que, frequentemente,

sentem-se julgados pelo seu sotaque por nativos e não nativos. Ela acrescenta, exemplificando um caso de uma professora universitária que revelou se sentir mais confiante palestrando para um grupo de falantes nativos do que falando para um grupo de professores da sua nacionalidade. Para a autora, muitas vezes, falantes não nativos da língua demonstram ser mais rígidos no julgamento do sotaque e das normas da gramática que o falante nativo¹⁷. Esse caso evidencia a relevância de se discutir pluralidade cultural e linguística durante o curso de formação de professores, para que os alunos entendam as consequências do preconceito linguístico dentro e fora da sala de aula.

Prosseguindo, apresento, na próxima seção, as disciplinas analisadas, enfatizando seus objetivos, sua ementa e as referências bibliográficas sugeridas. Para analisar os elementos do estatuto de ILF presentes, ou não, nas disciplinas, utilizo o parâmetro de El Kadri (2010, p. 84), que se embasa nos seguintes itens: consciência de questões relacionadas ao ensino de Inglês como Língua Franca, estudo/exposição às diferentes variedades do inglês, reconhecimento da igualdade de variedades do inglês que resultaram na expansão global da língua, reflexões sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, avaliações que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, natureza intercultural do uso do(s) inglês(es), problematização do modelo do falante nativo, reflexão sobre as implicações do Inglês como Língua Franca no seu próprio contexto de ensino e adaptação desse ensino às exigências particulares de seus aprendizes, consciência crítica da linguagem, ensino de cultura vinculada à cultura de países dos três círculos de Kachru (1991), estratégias de comunicação e inteligibilidade mais do que semelhança com falante nativo.

3.2 DISCIPLINAS SELECIONADAS

A fim de organizar melhor as subseções a seguir, divido a análise das disciplinas em três grupos:

¹⁷ Trecho original: “[...] while in Brazil at a language conference in São Paulo, a university professor mentioned to me that she felt more confident speaking in front of a group of native speakers than she did amongst her Portuguese speaking peers from Brazil. She felt the speakers of her own language were more lenient of mistakes. It is interesting to consider that often one’s own peers prove much harsher judges of accent and grammatical form than a native speaker interlocutor of the language.”.

- 1) Disciplinas de Língua: Língua Inglesa (de I a VI) e Prática Oral (de I a III);
- 2) Disciplinas de Metodologia: Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (I e II) e Prática Curricular (de I a VII);
- 3) Disciplina de Cultura e Expressão Inglesa.

3.2.1 Disciplinas de Língua

Quadro 1 – Disciplinas de Língua

Nº de ordem	Disciplina	Ementa	Objetivos	Referências
1	Língua Inglesa I e II.	Compreensão auditiva e produção oral de textos e diálogos. Uso de funções comunicativas. Vocabulário e expressões idiomáticas.	Ao final do Curso, o aluno deve estar habilitado a se comunicar eficazmente em situações de nível intermediário. O aluno deverá estar preparado para o exame PET (<i>Preliminary English Test</i>).	Livros de gramática e um livro de preparação para exame de proficiência.
2	Língua Inglesa III e IV.	Compreensão auditiva e produção oral de textos e diálogos; Uso de funções comunicativas; Vocabulário e expressões idiomáticas; Estruturas morfossintáticas da Língua Inglesa; Leitura intensiva e extensiva.	Ao final do Curso, o aluno será capaz de: Usar com desenvoltura as funções comunicativas e expressões idiomáticas ensinadas; Usar as estruturas morfossintáticas aprendidas em situações comunicativas; Demonstrar domínio áudio-oral da língua ensinada; Demonstrar domínio do vocabulário ensinado; Desenvolver o processo de escrita em língua inglesa (exercícios escritos e redações); Desenvolver habilidades de leitura.	Livros de gramática e um livro de proficiência.
3	Língua Inglesa V.	Ao final do Curso, o aluno será capaz de apresentar domínio áudio-oral e escrito de funções, estruturas morfossintáticas e de vocabulário contidos no presente programa.	Compreensão auditiva e produção oral de textos e diálogos. Produção escrita. Uso de funções comunicativas. Vocabulário e expressões idiomáticas. Estrutura morfossintática da língua inglesa. Leitura Extensiva.	Livros de gramática e de vocabulário da língua inglesa e um livro de proficiência.
4	Língua Inglesa VI.	Compreensão auditiva e produção oral de textos e diálogos. Uso de funções comunicativas. Vocabulário e expressões	O aluno será capaz de: Desenvolver a habilidade de conversar em Língua Inglesa; Usar a gramática aprendida em situações comunicativas;	Livros de gramática e de vocabulário da língua inglesa e um

		idiomáticas. Estrutura morfossintática da Língua Inglesa. Uso de dicionário bilíngue. Alfabeto fonético internacional.	Ter domínio áudio-oral das funções comunicativas e estruturas gramaticais estudadas; Desenvolver a habilidade de escrever em inglês; Desenvolver habilidades de leitura.	livro de proficiência.
5	Prática Oral I, II e III.	Prática oral semidirigida de estruturas gramaticais e funções comunicativas. Conversação semidirigida e livre. Prática áudio-oral no laboratório de línguas. Correção de dificuldades individuais.	Praticar conversação em Língua Inglesa; Treinar a compreensão oral e a pronúncia da Língua Inglesa; Desenvolver as habilidades de comunicação oral em língua inglesa; Revisar os fonemas consonantais da língua inglesa; Revisar os fonemas vocálicos da língua inglesa; Comentar, debater e opinar sobre temas diversos.	Livros de fonética e fonologia da língua inglesa.

Fonte: Autoria própria, com base em UFAM (2014).

Como se pode constatar no quadro, os objetivos e as ementas das disciplinas de Língua Inglesa I a VI e Prática Oral I a III estão preocupadas com o ensino-aprendizagem da língua inglesa padrão para que o aluno esteja preparado para um exame de proficiência. Não foi encontrada nenhuma menção ao ensino-aprendizagem de ILF ou de seus elementos, como exposição às diferentes variedades linguísticas e reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do Inglês. As referências bibliográficas também não indicam qualquer material que possa vir a tratar do Inglês como Língua Franca, pois são todos livros sobre gramática de língua inglesa, vocabulário, proficiência e livros de fonética e fonologia da língua padrão.

3.2.2 Disciplinas de Metodologia

Quadro 2 – Disciplinas de Metodologia

Nº de ordem	Disciplina	Ementa	Objetivos	Referências
1	Metodologia do ensino de Língua Inglesa I.	Objetivos do ensino de língua estrangeira. Contribuição da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística ao ensino de língua	Conhecer os pressupostos teóricos das abordagens de ensino de língua inglesa, bem como os métodos e as técnicas delas constituintes, além de:	Livros de metodologia de ensino da língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua.

		<p>estrangeira. Apresentação, discussão e análise de métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira. Apresentação dos conceitos básicos e técnicas do ensino de língua estrangeira. Motivação. Relacionamento aluno-professor.</p>	<p>1. Analisar métodos e abordagens propostos para a aprendizagem da língua inglesa; 2. Analisar e utilizar técnicas específicas ao ensino da língua;</p> <p>Refletir sobre o papel da interação no relacionamento professor-aluno, aluno-aluno, material didático-aluno no processo ensino-aprendizagem, referenciado pelos construtos teóricos das abordagens estudadas.</p>	
2	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa II.	<p>Aprofundamento dos conceitos, princípios e técnicas apresentados em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I. Microensino das técnicas de ensino de língua inglesa. Manejo de classe. Planejamento. Avaliação. Preparação e adaptação de material didático.</p>	<p>Considerando o cenário social, conhecer pressupostos teóricos do gerenciamento de sala de aula, da preparação de curso e de materiais, das técnicas de sala de aula e do processo de avaliação e cotejar tais pressupostos com observações de professores em atuação. Além disso:</p> <p>1. Reconhecer questões recorrentes na relação ensino-aprendizagem; 2. Discutir o cenário do ensino de língua inglesa a partir da perspectiva ética; 3. Reconhecer o papel do ensino de línguas no contexto educacional brasileiro; 4. Identificar os princípios básicos do ensino de línguas; 5. Identificar os pressupostos relativos ao planejamento de curso e de aula.</p>	<p>Livros de metodologia de ensino da língua inglesa como língua estrangeira e como segunda língua; Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Leis de Diretrizes e Bases. (BRASIL, 1996).</p>
3	Prática Curricular I.	<p>Políticas públicas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: história e atualidade. O processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Pesquisa de campo.</p>	<p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver habilidades inerentes a práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua inglesa na educação básica. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer as políticas públicas referentes ao 	<p>Livros de ensino da língua inglesa, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).</p>

			<p>ensino das línguas estrangeiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se dos procedimentos de ensino-aprendizagem da língua inglesa oferecida na educação básica; • Desenvolver ações de iniciação à pesquisa voltada ao ensino de língua inglesa no contexto escolar; • Observar aulas de ensino de língua inglesa no contexto da educação básica. 	
4	Prática Curricular II.	<p>Abordagem, método e técnica para a prática de sala de aula de línguas estrangeiras. O processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Pesquisa de campo. Estudo de caso. Elaboração e/ou adaptação de material didático.</p>	<p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar habilidades inerentes à prática pedagógica voltadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de novos procedimentos didático-pedagógicos inerentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa adequadas à realidade do aluno; • Avaliar materiais didáticos utilizados; • Desenvolver pesquisa voltada ao ensino de língua inglesa no contexto escolar; • Observar aulas de ensino de língua inglesa no contexto da educação básica. 	<p>Livros de ensino da língua inglesa, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e Proposta Curricular do Ensino de Língua Inglesa para o Ensino Médio no Amazonas (AMAZONAS, 2012).</p>
5	Prática Curricular III.	<p>Consolidação do estudo relacionado ao Ensino de Língua Inglesa dando ênfase à pesquisa. Tipos de pesquisa: Pesquisa de Campo, pesquisa-ação e suas aplicabilidades na prática curricular. Reflexão acerca do ambiente escolar enquanto campo de pesquisa-ação. Observações de sala de aula. Corregência e reflexão acerca do</p>	<p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidades inerentes a práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua inglesa na educação básica; • Fomentar a reflexão do professor de língua inglesa quanto ao seu ambiente de trabalho, vislumbrando nele um campo de pesquisa e aprimoramento profissional. <p>ESPECÍFICOS:</p>	<p>Livros de Metodologia do ensino de língua inglesa como segunda língua.</p>

		segmento ensino-aprendizagem de línguas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a pesquisa-ação e dela retirar pressupostos para atuar como professor-pesquisador em seu campo de trabalho; • Refletir a respeito dos conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos no Curso, bem como da sua realidade para a elaboração de projeto de pesquisa-ação; • Pesquisar e refletir a respeito da realidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas locais (tanto nas do município, onde o Curso Superior é ofertado, quanto nas da zona rural); <ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se dos conhecimentos relacionados ao ensino-aprendizagem das quatro habilidades comunicativas; • Refletir e discutir sobre a avaliação das competências e habilidades em língua estrangeira; • Elaborar planos de aula; • Apresentar e observar microaulas voltadas para o contexto do ensino de língua inglesa na rede pública. 	
6	Prática Curricular IV.	A natureza e as modalidades de conhecimento. Elementos fundamentais na construção do conhecimento. Tipos e técnicas de pesquisa, relacionados a problemas do cotidiano escolar. Iniciação ao trabalho científico através do estudo da estrutura, organização e normas técnicas (ABNT) de projeto de pesquisa. Fundamentos da	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes formas de conhecimento; • Identificar os processos de leitura e estabelecer relações com a realidade escolar; <ul style="list-style-type: none"> • Produzir e aplicar técnicas de pesquisa no âmbito escolar; • Identificar abordagens qualitativa e quantitativa em diferentes metodologias de pesquisa; • Caracterizar a pesquisa no processo de ensino e aprendizagem; 	Livros de metodologia da pesquisa.

		<p>pesquisa em educação. Trabalho com pedagogia de projetos como forma de aproximar do cotidiano a pesquisa em sala de aula. Elaboração de projeto resultante de pesquisa sobre práticas pedagógicas de línguas e literatura empreendidas no meio escolar. Aplicação do projeto. Estudo da estrutura, organização e normas técnicas (ABNT) de relatório de pesquisa. Elaboração de relatório para a pesquisa realizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e aplicar as normas técnicas em vigor (ABNT) para elaboração de trabalhos científicos; • Analisar e discutir a estrutura e organização de um projeto de pesquisa; • Elaborar um projeto de pesquisa em ensino de língua(s) e/ou literatura a ser aplicado junto a professor(es) dos ensinos fundamental e/ou médio, detalhando, no seu planejamento, a escolha do tema, a delimitação do problema e da amostra, a fundamentação teórica, os procedimentos de coleta dos dados e a metodologia a ser utilizada na análise dos dados; <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar o projeto; • Executar e produzir relatório do projeto de pesquisa empreendido; <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar slides, sintetizando os aspectos mais relevantes da pesquisa e apresentar aos colegas de sala de aula. 	
7	Prática Curricular V.	<p>Fundamentação teórica e prática sobre livros e materiais didáticos para o ensino de língua Inglesa. Avaliação de livros e materiais didáticos usados por professores em escolas brasileiras e produção e adaptação de materiais para este fim. Introdução ao uso de novas tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras. Prática de regência e observação, visando o uso dos livros e materiais didáticos.</p>	<p>Ao final do Curso o aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a terminologia científica utilizada na literatura com relação aos livros e materiais didáticos; • Saber avaliar livros e materiais didáticos usados para o ensino de língua inglesa, de acordo com os princípios teóricos estudados; • Criar sequências didáticas para o ensino de inglês nas escolas; • Adaptar atividades propostas pelo livro didático de forma a atender às necessidades da turma e aos princípios da 	<p>Livros de metodologia do ensino da língua inglesa.</p>

			<p>Abordagem Comunicativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar as novas tecnologias à prática docente e utilizar algumas ferramentas da <i>web</i> como material didático para o ensino de língua estrangeira. 	
8	Prática Curricular VI.	<p>Estudo da transposição didática de conteúdo dos Ensinos Fundamental e Médio; Estudos teórico-metodológicos para a fundamentação de prática docente; Elaboração de Projeto de Intervenção Didática para os Ensinos Fundamental e Médio; Seminário de Socialização.</p>	<p>Desenvolver estudos teórico-metodológicos sobre a transposição de conteúdos e prática docente de Inglês nos Ensinos Fundamental e Médio.</p>	<p>Livros de metodologia do ensino e de didática.</p>
9	Prática Curricular VII	<p>Práticas com novas tecnologias usadas dentro e fora de sala de aula para ampliar as possibilidades no que se refere à aprendizagem de Língua Estrangeira. Noções de novos gêneros; em particular, gêneros digitais. Uso da linguagem, oral e escrita, em ambientes virtuais e/ou eletrônicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o papel de novas tecnologias no ensino de língua estrangeira; • Familiarizar o aluno com metodologias passíveis de adaptação às comunicações síncronas e assíncronas em meio eletrônico; • Oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver atividades práticas para o ensino de língua estrangeira, comparando gêneros textuais tradicionais com novos gêneros em uso; • Propiciar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua própria prática. 	<p>Livros de metodologia do ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua e de tecnologia em sala de aula.</p>

Fonte: Autoria própria, com base em UFAM (2014).

Quanto à disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa I, pode-se perceber que ela tem como uma das referências bibliográficas um livro que faz alusão ao Inglês como segunda língua ou língua estrangeira, mencionando a centralização

do falante nativo em detrimento ao não nativo, e, portanto, o favorecimento das normas do inglês padrão advindo de países como os Estados Unidos e Inglaterra. No entanto, há a possibilidade de discussão quanto às variedades do inglês e a consciência crítica da linguagem quando na ementa se encontra a contribuição da Linguística e da Sociolinguística ao ensino de Língua Estrangeira. Logo, percebe-se que há conteúdos que possibilitam espaços para a discussão do Inglês como Língua Franca, dependendo somente do docente que irá ministrar a disciplina inclui-la ou não como conteúdo programático.

Já a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa II, por mais que as referências bibliográficas desse programa também apresentem livros sobre o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, há, da mesma forma, a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que tratam, entre outros conceitos, da aceitação da diversidade linguística e da pluralidade cultural como assuntos importantes a serem trabalhados, pois ajudam o aluno a refletir sobre identidade e propriedade do inglês. Pode-se, pois, perceber essas questões neste documento na seção sobre Variação Linguística, como no trecho a seguir:

A questão da variação linguística em língua estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação da própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme normalmente a escola apresenta. [...] é útil apresentar ao aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros é discriminada na sociedade e, portanto, como estes, equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores. (BRASIL, 1998, p. 47).

Na seção sobre pluralidade cultural, é apresentada a questão do ensino de cultura vinculada ao país dos aprendizes, assim como o reconhecimento da igualdade de variedades do inglês que resultaram na expansão global da língua. Notam-se estes itens no excerto abaixo:

Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente a língua da Espanha, como também considerar o inglês como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como línguas oficiais ou línguas maternas em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente. (BRASIL, 1998, p. 49).

Ainda nesta seção, apresenta-se o termo Língua Franca quando se trata do inglês e de seu alcance mundial, sendo esta a oportunidade ideal para discussão sobre esse estatuto e suas implicações pedagógicas:

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. [...] É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis. (BRASIL, 1998, p. 49).

Sendo assim, compreende-se que a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Inglesa II demonstra a possibilidade de se abordar sobre o Inglês como Língua Franca caso o professor que a ministre aproveite o ensejo proporcionado pelas seções acima para se aprofundar sobre o assunto e tornar seus alunos mais conscientes sobre o estatuto e suas implicações na sala de aula.

Em se tratando das disciplinas de Prática Curricular de I a VII, segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, elas foram criadas a fim de atender a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao preconizar que, durante o período de integralização dos cursos de formação, estes devem oferecer possibilidades de exercício de competências e habilidades de caráter prático. Logo, estas disciplinas possibilitam o contato do aluno com o campo de trabalho desde o primeiro período, visando a aplicação prática dos conhecimentos que vão sendo construídos ao longo do Curso.

Assim, por se tratar de disciplinas que envolvem conhecimento teórico e prático, seriam, ao meu ver, o momento ideal para se abordar o assunto de Inglês como Língua Franca e suas implicações pedagógicas.

Em Prática Curricular I, ocorre a mesma situação que na disciplina de Metodologia II, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais são utilizados como uma das referências bibliográficas, o que torna, na minha percepção, uma oportunidade para discussão sobre o Inglês como Língua Franca. No mais, nenhum outro ensejo para inclusão do estatuto nas aulas deste programa é percebido na ementa e nos objetivos.

Já em Prática Curricular II, ao mencionar a apropriação de novos procedimentos didático-pedagógicos inerentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, abre-se uma oportunidade para que o Inglês como Língua Franca seja

discutido, ainda que se utilize o termo “língua estrangeira” em sua ementa, e que as referências não façam alusão ao estudo do estatuto de Inglês como Língua Franca. Dessa forma, cabe ao docente inserir essa discussão ao tratar do ensino-aprendizagem de ILF.

Quanto à disciplina de Prática Curricular III, como se pode notar na análise do Quadro 2, o conteúdo desta disciplina se baseia na reflexão a respeito da realidade das escolas brasileiras, na observação de aulas e na elaboração de planos de aula. Assim como em Prática Curricular I, esta disciplina relembra os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o que poderia servir como contexto para discussão do ILF. No mais, nenhuma evidência que pudesse ser reveladora de debate sobre o tema foi encontrada.

Ao ler a ementa e os objetivos de Prática Curricular IV, constata-se que esta disciplina está preocupada com a elaboração de um projeto de pesquisa na área, como consta nas referências. Logo, não foi observada nela a inserção do ILF.

As disciplinas de Prática Curricular V, VI e VII abordam os temas material didático, intervenções didáticas no ensino fundamental e médio e novas tecnologias no ensino básico, respectivamente. Ainda que o ILF pudesse ser tratado dentro das temáticas listadas acima, percebo que as referências bibliográficas não trazem o assunto para o conteúdo da disciplina. Portanto, não foi observada a inclusão do ILF nessas disciplinas.

3.2.3 Disciplina de Cultura e Expressão Inglesa

Quadro 3 – Disciplina de Cultura e Expressão Inglesa

Nº de ordem	Disciplina	Ementa	Objetivos	Referências
1	Cultura e Expressão em Língua Inglesa.	Expressões culturais, artísticas e literárias no mundo de Língua Inglesa.	Despertar interesse na cultura dos povos de língua inglesa. Desenvolver a competência linguística mediante discussão de aspectos culturais; Desenvolver comparações de aspectos culturais entre Brasil e os povos anglófonos; e Fortalecer a compreensão de aspectos históricos e culturais dos povos anglófonos.	Livros de história e cultura britânica, americana e neozelandesa.

Fonte: Autoria própria, com base em UFAM (2014).

Esta foi a disciplina mais comentada nas entrevistas com os alunos que lembraram dela como a que fazia menção às outras culturas e às variedades linguísticas. Ainda que em suas referências bibliográficas a disciplina privilegie aspectos culturais de apenas alguns países como Estados Unidos, Inglaterra e Grã-Bretanha, seus objetivos e ementa, ao citarem os povos anglófonos, sem alguma distinção, abrem a possibilidade de discussão de vários aspectos relacionados ao estatuto de Inglês como Língua Franca, como a exposição às diferentes variedades do inglês, a reflexão sobre questão de identidade e de propriedade do inglês, a natureza intercultural do uso do idioma e ensino de cultura vinculada à cultura do país dos aprendizes.

Ainda, esta disciplina, segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, visa proporcionar aos alunos complemento cultural necessário para a aproximação do aprendiz às várias culturas potencializadas pela língua inglesa, e, sendo assim, propiciar a integração do estudante ao mundo globalizado (UFAM, 2014, p. 29).

3.2.4 Discussão final da análise das disciplinas

Ao discutir os Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Letras, El Kadri e Gimenez (2013, p. 131) propõem um currículo que insira a questão do Inglês como Língua Franca da seguinte maneira:

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

No caso do currículo analisado neste trabalho, pode-se afirmar que, em geral, a maioria das disciplinas não contempla discussões acerca do Inglês como Língua Franca, haja vista que não apresentam em suas ementas e objetivos alguma referência ao estatuto ou seus aspectos, conforme foi visto na análise das disciplinas.

Como única exceção, há a disciplina de Cultura e Expressão em Língua Inglesa, que, conforme foi apresentado, parece permitir a discussão de elementos do Inglês como Língua Franca, pois trata da cultura de diferentes países anglófonos. Já as outras disciplinas em que foram constatadas alguma possibilidade de inserção do estatuto durante as aulas, como foi o caso de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa I e II e Prática Curricular I e II, a discussão sobre o estatuto parece depender da decisão do professor de inseri-la ou não em suas aulas. Por conseguinte, não posso afirmar que estas disciplinas garantem o estudo do Inglês como Língua Franca na formação dos alunos.

Assim sendo, encerrando a primeira parte da análise deste trabalho, vejo que, no perfil do Curso analisado, há poucas chances de se discutir o estatuto de ILF em comparação ao que o Curso afirma em seu próprio Projeto Político-Pedagógico, em que registra que tem o compromisso de formar professores capacitados para atuar no desenvolvimento de atitudes e valores na sociedade internacional.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários de perfil, baseando-me na Fundamentação Teórica. Esta análise responderá a questão de pesquisa mencionada na Introdução e abaixo exposta:

- Quais são as crenças dos alunos e professores deste Curso com relação ao ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Franca?

Conforme já mencionado na seção 2.3 deste trabalho, os participantes são dois professores e quatro alunas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas. O perfil daqueles dois participantes será apresentado na seção a seguir, de acordo com o questionário de perfil (Apêndice C) respondidos por eles. A identidade de cada um deles foi mantida em sigilo e lhes foram atribuídos nomes fictícios.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

A seguir, apresento um resumo do perfil dos dois professores participantes desta pesquisa.

O primeiro, Benício, tem entre 55-70 anos e é Mestre em Sociolinguística pela Universidade de Georgetown (1979). Trabalha na UFAM há 42 anos e já ministrou as seguintes disciplinas: Cultura e Expressão Inglesa, Língua Inglesa I, II, III, IV, V, e VI, Prática Oral II nesta instituição.

O segundo é Samuel, tem idade entre 35-50 anos e é Mestre em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Amazonas (2012). Trabalha na UFAM há 6 anos e já ministrou as disciplinas de Cultura e Expressão Inglesa, Língua Inglesa III, IV, V e VI, Prática Oral I, II e III e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa I e II nesta instituição.

Encontra-se, na seção seguinte, a análise das entrevistas realizadas com eles.

4.2 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES

A finalidade de se entender as crenças dos docentes de um Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa se faz concreta a partir da afirmação de El Kadri, quando a autora comenta que considera os

[...] formadores de professores como portas de entrada para que mudanças ocorram em cursos de formação, pois suas atitudes podem influenciar inúmeras decisões e comportamentos com implicações diretas para a sala de aula. (EL KADRI, 2011, p. 165).

Além disso, entender as crenças dos professores se faz importante, pois, como afirma Abrahão (2005, p. 313), “os professores são altamente influenciados por suas crenças que, por sua vez, são um reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios.”. Assim sendo, conhecer as crenças dos professores nos leva a compreender melhor como o ILF pode vir a ser trabalhado por eles em sala de aula.

Entendendo isso, organizei categorias das crenças manifestadas pelos professores em relação ao ensino-aprendizagem de ILF quanto aos assuntos mais relevantes que se destacaram durante a entrevista: 1) Conceituação de ILF; 2) Formação inicial de professores e o ensino-aprendizagem de ILF; 3) O ILF na sala de aula; 4) O ILF e o currículo atual do Curso; 5) Ensino-aprendizagem de ILF e a formação docente. A manifestação das crenças está destacada em cada trecho.

4.2.1 Conceituação de ILF

Os professores que participaram desta pesquisa conceituaram a língua franca dentro do que os teóricos preconizam, compreendendo que o inglês tem agora esse *status* diferenciado. Um dos entrevistados, Samuel, revelou crenças acerca da propriedade da língua, enquanto Benício comentou sobre a proposta comunicativa de uma língua franca, como se pode perceber nos excertos abaixo:

A língua franca é, na minha visão, **uma língua que é comum a todos**, né, apesar de sua língua nativa, ou além de sua língua nativa. **Mas é uma língua que facilita a comunicação.** [...] eu acho que a língua franca, ela é uma... um artefato artificial, que tem propósito de comunicação. Espera-se que todo mundo participe, né? (Benício).

Língua franca é aquela que todo mundo faz uso, e que não é sua, né? Por exemplo, é a **língua utilizada para circular no mundo.** Eu uso o inglês, a língua não é minha, mas eu utilizo ela para circular no mundo. Então esse é o papel da língua inglesa hoje, é a língua que todo mundo usa, mas não é necessariamente sua língua materna. (Samuel).

Percebe-se que Samuel faz menção à não propriedade da língua inglesa por parte de seus usuários não nativos, contrariando a ideia de que a língua franca não tem falantes nativos, como atestado a seguir na definição de Seidlhofer (2001, p. 146), quando esta diz que a língua franca é um meio de comunicação entre pessoas de diferentes línguas maternas, é uma língua que não tem falantes nativos. Percebe-se que Samuel acredita que sua língua materna seja sua língua de propriedade, e, por mais que ele seja fluente, a língua inglesa é um idioma emprestado de seus nativos, para que façamos uso para fins de comunicação.

Enquanto isso, Benício conceitua língua franca como uma língua de comunicação entre povos, sejam eles de língua nativa inglesa ou não. Ele destaca que é uma língua em que todos participam, uma língua de inclusão.

Prosseguindo, a fim de relacionar o conceito de língua franca com o *status* do inglês no mundo atualmente, a pergunta “O inglês tem um *status* diferenciado de outras línguas modernas?” trouxe à tona as questões necessárias para saber se os professores consideram o inglês como sendo uma língua franca:

Tem... tem um *status* diferenciado sim, por conta do poderio dos Estados Unidos, que são diversos, tanto militar quanto econômico. É, a **língua inglesa acaba sendo a língua franca mundial**, né? (Benício).

Sim, pela contextualização global, né? Pela... **que é língua franca**, é a língua do comércio, é a língua da ciência, então **tem um *status* diferenciado**, sim. (Samuel).

Deste modo, referente à conceitualização de língua franca e o reconhecimento da língua inglesa como participante deste processo, os professores demonstraram conhecimento sobre o assunto, deixando transparecer suas crenças por meio de suas falas. Trata-se, na próxima seção, sobre a interferência desse *status* atual da língua inglesa na formação dos alunos de língua inglesa da UFAM.

4.2.2 Formação inicial de professores e o ensino-aprendizagem de ILF

Ao serem questionados sobre o que seria importante aprender em um curso de formação de professores, os docentes responderam de forma similar:

Olha, em um curso de formação, é importante você ter um conhecimento da língua contextualizada, **você precisa saber se comunicar**, né, na língua. **Não é muito importante se o seu sotaque é perfeito ou não**, é importante que você saiba passar o recado que você quer passar. Pra fazer isso, você precisa de certos conhecimentos que vão além da língua, né? Conhecimentos culturais, conhecimentos históricos etc. (Benício).

[...] até no questionário ali coloquei que tinha ministrado as disciplinas de língua inglesa, elas na verdade aparecem para suprir uma deficiência que nós temos no ensino como um todo que, **a gente tem que ensinar nossos alunos a falar inglês em alguns casos**, né? (Samuel).

Durante a manifestação de sua crença, Samuel privilegia o ensino da língua inglesa no Curso de Letras, pois alguns alunos parecem não saber a língua ao entrar no Curso. Benício, assim como seu colega, menciona o ensino do idioma como prioridade e adiciona os aspectos cultural e histórico como fatores importantes em um curso de formação de professores.

Note-se que os dois professores percebem o ensino-aprendizagem do inglês, por si só, como algo essencial ao Curso. Nenhum dos dois menciona o ensino-aprendizagem da língua inglesa como uma língua internacional ou discussões acerca deste assunto; afirmam apenas que se deve ensinar a língua inglesa para que os alunos saiam do Curso competentes no idioma-alvo.

Ainda sobre esse assunto, questionei se o *status* do inglês como Língua Franca interfere no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa e, por consequência, na formação do professor de inglês. Manifestaram-se, então, as seguintes crenças:

Ah sim, interfere. Realmente deve interferir porque esses aspectos são óbvios, né? Não são um elemento gramatical, não é um elemento de pronúncia, né? **São elementos que com certeza interferirão na sua adaptação, em como você vai de fato falar inglês para fins de comunicação**, né? (Benício).

[...] porque ele precisa entender os contextos que a língua é utilizada e o que faz ela ser franca. Então ele vai entender que, em determinados contextos, embora seja a mesma língua, **a língua inglesa tem um papel social. E esse papel social vai fazer ela ser franca ou não**. É importante eles saberem que não é só uma língua dois. Tem um papel social desempenhando ali naquela ação... (Samuel).

Pelas crenças manifestadas nos excertos acima, pude perceber que os dois professores compreendem que é importante tratar sobre esse tópico no Curso de formação de professores de inglês. Benício acredita que o estatuto é um assunto significativo no Curso de Letras, pois este representa o idioma sendo utilizado para

fins de comunicação com o mundo globalizado. Já Samuel usou o argumento do papel social que a língua exerce no mundo como justificativa para a inserção do inglês como língua franca no Curso de formação. Porém, intrigou-me com a afirmação de que o inglês pode ser língua franca ou não, o que leva para o próximo tópico.

4.2.3 O ILF na sala de aula

Ao indagar sobre a diferença do Inglês como Língua Estrangeira e como Língua Franca na formação do aluno de Língua Inglesa, Samuel discorreu mais sobre o assunto e explicou melhor o que respondeu na questão acima:

[...] **eu acho que o que torna ela franca é o uso**, porque ela vai ser língua estrangeira se ela não for a língua daquele país, daquele falante. Então ela é estrangeira, mas será que ela vai ser franca? Aí depende. No nosso caso, a gente ensina pro brasileiro daqui. Nem todos terão a oportunidade de usá-la como língua franca, então será uma língua estrangeira. Aqueles que forem usar como língua franca, conhecerão. Então há uma diferença. (Samuel).

Em seu conceito, língua franca é a língua em uso, com a qual nem todos terão contato pois não se comunicarão com falantes de outras nacionalidades e, por isso, não acarretaria em mudanças educacionais dentro de sala de aula. Ele discorre mais sobre isso quando perguntado se haveria implicações educacionais caso o Inglês como Língua Franca fosse ensinado na graduação:

Creio que não, porque na verdade **ela tem que ser ensinada como língua dois**. Porque ela passaria a ser usada não num contexto interno, não é isso? Então creio que seja língua dois. (Samuel).

Persisti no assunto, questionando o fato de que, se eu tivesse um aluno que precisasse ter contato com um chinês e eles utilizassem o inglês como língua de comunicação, ou seja, a língua franca, qual seria a mudança que eu faria no planejamento da minha aula, ao que ele argumentou:

Eu diria que continua sendo a mesma coisa. Embora ele não vá utilizar a variação britânica, por exemplo, **vai continuar sendo estrangeira porque não é língua dele**, então vai continuar sendo estrangeira. A abordagem que eu vou dar vai ser a mesma que numa língua estrangeira. (Samuel).

A crença de Samuel evidencia, mais uma vez, a sua concepção de que língua inglesa só poderia ter o *status* de língua franca quando o falante fizer uso dela para fins comunicativos entre não nativos. Ele acredita que o inglês no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM deve ser considerado uma língua estrangeira, pois consiste no ensino-aprendizagem do idioma. No entanto, ao considerar o idioma como uma língua estrangeira, ou seja, a língua do outro, o docente exclui as possibilidades de inserção dos pressupostos do estatuto de Inglês como Língua Franca, já que, segundo Salles e Gimenez (2010, p. 27):

No conceito de língua estrangeira, o falante nativo é visto como modelo ideal a ser seguido; há o privilégio do ensino da cultura dos países que falam inglês como língua materna, e o ensino da gramática e pronúncia são focos principais.

Assim como Samuel, Benício acredita que deve haver um padrão de língua inglesa em um curso de formação de professores, entendendo que o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Franca faria com que o aluno perdesse suas referências com relação ao inglês padrão, como ele demonstra em sua crença abaixo:

Eu acho que **as implicações não chegaram na sala de aula ainda**, assim, de uma forma sistemática. Eu penso que o objetivo do nosso Curso é formar professores e o que a gente deve formar são pessoas que disponham de uma base forte da língua estrangeira, da língua em foco. E isso vai independer de qualquer utilização, digamos, comercial... não de comunicação informal que a língua é utilizada. Então você tem que partir de um determinado ponto, não pode partir assim, do meio da trovoada, né? Eu penso que eu sou um pouco mais conservador nesse sentido, eu penso que tem que ter uma base boa. Eu tenho a preocupação de que se **a gente acabar adotando o modelo de ensino para a língua franca, que a gente não saiba exatamente onde parar**. O que é aceitável, o que não é aceitável, então, quer dizer, você aprende uma coisa, você aprende um padrão. Eu acho que talvez **a falta desse padrão para a língua franca que me leva realmente a pensar que por enquanto a base do ensino tem que ser um dos padrões que a gente conhece né? O britânico, o americano...** (Benício).

Questionei, então, como o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Franca deveria estar inserido no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, já que afirmou, no início da entrevista, que acha o tema importante:

Tem que ter. **A língua franca é uma realidade**, não é um conceito hipotético, é uma realidade. Por exemplo, o pessoal que vai lidar com indústrias chinesas, certo? Você não vai ensinar a variante chinesa do inglês, mas vai colocá-los para ouvir, essa coisa toda né. Aí é legal, é ótimo, o que você está

fazendo, você está contextualizando. A língua sem contexto não é nada. (Benício).

Portanto, ficou claro que a crença de que língua franca é algo sem padrão e, dessa maneira, caótica, perpetua na crença do professor Benício, o qual se preocupa com a confusão que seria caso adotassem o ensino-aprendizagem de Língua Franca na formação de professores. Nas crenças dos dois docentes pude notar a reprovação da inserção do estatuto em aulas de ensino do inglês, mas uma possível aceitação para a discussão sobre o papel social da língua e como ela aparece em um mundo globalizado.

Para terminar esse tópico sobre o Inglês como língua franca na sala de aula, indaguei-os sobre a inserção das variedades do inglês nas aulas do idioma na graduação e recebi respostas muito distintas:

Olha, partindo do princípio que a gente trabalha normalmente com materiais produzidos ou nos Estados Unidos ou na Inglaterra, na prática, **a gente acaba trabalhando as duas versões, ou americana ou inglesa, pois os materiais vêm ou da Inglaterra ou dos Estados Unidos.** Mas é interessante você mencionar alguma coisa, isso geralmente fica para a aula de Cultura [Cultura e Expressão em Língua Inglesa], mas nós não temos espaço nas salas de aula dos cursinhos ou até mesmo nas escolas, só é o americano ou o britânico mesmo. (Samuel).

Pode-se perceber que o professor não acredita no uso desse conteúdo na prática de trabalho do professor em formação, ao mencionar que nos cursos e nas salas de aula não existe essa abertura para se tratar de língua franca e, então, seguindo essa linha de pensamento, o curso de formação deveria focar somente no que será utilizado pelo professor em formação futuramente. Essa descrença é percebida também na resposta do mesmo docente quando indago sobre como ele trabalha as variedades linguísticas ao ministrar aulas de Cultura e Expressão em Língua Inglesa:

Até pelo tempo, ou pela quantidade de países, normalmente a gente trabalha a questão cultural e alguma coisa de vídeo que a gente consegue, até por causa do tempo, que não é muito. Linguisticamente falando, a gente trabalha as variações linguísticas, né, mas o problema é exatamente onde usaríamos. **Então, linguisticamente, seria lindo, mas na prática a gente não usa,** pela produção textual que temos. Uns vem da Oxford, outros de Cambridge... (Samuel).

Em sua crença acima, Samuel adiciona que os materiais voltados para o ensino da língua inglesa demonstram deficiência em abordar outras variedades do inglês, e que, por isso, entende que não será requerido dos professores em formação que mencionem os tipos de ingleses em suas salas de aula no mercado de trabalho. Pode-se associar a crença de Samuel com o que Siqueira (2011, p. 101) confirma em seu artigo, ao tratar de material didático:

É fato que a pedagogia mundial de línguas estrangeiras, principalmente do inglês, que hoje movimenta uma indústria editorial bilionária, desde os seus primórdios, esteve calcada em paradigmas importados dos países do círculo central, difundidos em escala global. Essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a(s) cultura(s) alvo, em especial as hegemônicas e de maior prestígio.

Benício, por sua vez, acredita que é relevante tratar das variedades em sala de aula e sugere que se deveria rever os conceitos:

Eu penso que a aprendizagem de uma língua é formalmente, certo? Mas as variantes, especialmente daqueles países cuja língua nacional não é o inglês, fazem parte da nossa aprendizagem, tem que fazer parte. Se não a gente vai ensinar inglês como se fosse inglês medieval. **Os alunos têm que ter contato, eles têm que ter uma exposição às variedades.** Mas a tendência, quando a gente fala sobre isso, é a gente expô-los ao inglês indiano, ao inglês sul-africano, e não ao inglês japonês, ao inglês coreano, né? Então a gente tem que realmente rever nossos conceitos quanto isso aí, sem dúvida. (Benício).

Logo, as crenças dos professores demonstram que, possivelmente, haja pouca menção do estatuto de ILF no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, o que nos leva à subseção a seguir, que aborda o Projeto Político-Pedagógico do Curso em questão.

4.2.4 O ILF e o currículo atual do Curso

A pergunta “Até que ponto o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM trata as questões do estatuto de Inglês como Língua Franca?” foi colocada aos docentes e, mais uma vez, eles destacaram a ausência de sua menção no currículo do Curso, demonstrando, no entanto, crenças distintas:

No Projeto Pedagógico não tem nada disso. Absolutamente nenhuma discussão. Não tem uma discussão sobre o modelo de inglês que a gente usa. O Projeto não se pronuncia sobre isso, mas deveria. Deveria. (Benício).

Na verdade, **não chega a ser mencionado nada sobre língua franca, mas é trabalhado como língua estrangeira.** Até o nome do departamento é letras e literaturas estrangeiras! Não há uma menção dele, agora sabe-se que tanto nas aulas de linguística quanto nas aulas de Cultura [Cultura e Expressão em língua Inglesa], essa questão de ele ser língua franca, ou não, é trabalhada em sala, mas no PPP [Projeto Político-Pedagógico] uma menção... nas ementas, sim, inglês como língua franca na ementa de Cultura, nessa especificamente. (Samuel).

Assim, de acordo com o que foi exposto acima, percebe-se que Samuel sustenta sua crença de que o inglês não pode ser visto como língua franca no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, já que a língua do “outro” é ensinada no Curso, e não consiste na língua em uso. Portanto, para ele, parece bastar o estudo das diferentes culturas nas aulas de Cultura e Expressão em Língua Inglesa quando se trata do inglês com o *status* globalizado.

Benício, por sua vez, acredita que o Projeto Político-Pedagógico do Curso deveria contemplar o assunto, pois, em sua concepção, o currículo não trata do estatuto.

Para que haja a inserção do estatuto nas ementas do currículo do Curso de Letras em pauta, há a necessidade de se compreender como os docentes do Curso foram formados para tal ensino e se eles estariam preparados para tratar do estatuto em sala de aula. Esse assunto remete à próxima subseção.

4.2.5 O ensino-aprendizagem de ILF e a formação docente

Os docentes foram questionados quanto à sua formação para o ensino da língua inglesa como uma língua franca e se sentiam-se aptos para isso. Assim, Benício expôs que:

Com certeza, não. Não é difícil se preparar para isto, visto que não é nenhum bicho de sete cabeças, mas a nossa educação toda foi em cima de uma variedade de inglês, quer dizer, e não das variantes, né? **Então, preparado, não. Mas tem que se preparar. E não é difícil. A coisa mais fácil é encontrar material.** (Benício).

Com esse trecho, pode-se perceber que, por mais que sua formação não tenha abordado esse tema e, por consequência, não tenha havido a exposição às variedades linguísticas e como tratá-las em sala de aula, Benício não se sente intimidado com relação ao ensino-aprendizagem do estatuto de ILF. Ele ainda acrescenta que é necessário se preparar para isso, já que há uma demanda do contexto atual e do *status* da língua inglesa como uma língua franca, adicionando que é fácil encontrar material para inserir esse tópico nas aulas.

Samuel, no que lhe diz respeito, insistiu na dificuldade em encontrar material para o ensino de inglês como língua franca e justificou desta maneira a carência desse assunto em sua formação, como se pode ver a seguir:

O meu inglês é prioritariamente americano, o inglês que eu falo. Só, na minha formação de inglês, só. Agora, na faculdade... nós passamos por alguma coisa de cultura, mas não ouvir, não, não trabalhar o inglês. Com a prática do ensino, que a gente vai conhecendo um professor que é da Nigéria, um que é do... esses professores que vem para Manaus e você acaba tendo contato. **Mas na formação, não. Pela razão que eu te falei, não há material disponível.** (Samuel).

Entende-se, pela análise dos excertos expostos, que os docentes se distanciam na crença sobre a importância de se formar professores capazes de lidar com o *status* da língua inglesa como uma língua franca. No entanto, os dois concordam que não foram formados nessa perspectiva da língua.

4.2.6 Discussão final das crenças dos professores

Em resumo, verificou-se, com relação às crenças dos participantes que são docentes do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, que eles: 1) Conhecem o conceito de uma língua franca e acreditam que o inglês possua esse *status* atualmente; 2) Percebem a importância de se tratar sobre o ILF no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM; 3) Acreditam que se deve ensinar o inglês como língua estrangeira nas aulas de línguas, sendo possível inserir discussões sobre o papel social do inglês e abordar as culturas e as variações de outros países; 4) Não se lembram de nenhuma menção ao ILF no Projeto Político-Pedagógico do

Curso; e 5) Não se sentem preparados para abordar temas do estatuto, pois afirmam não terem tido formação para tal.

Pode-se constatar, portanto, que os docentes concordam em parte com a inserção do ILF nas aulas de formação de professores. No entanto, para eles, não há muitas maneiras de se tratar do assunto em sala já que o Projeto Político-Pedagógico não preconiza a incorporação do tema às aulas.

Na seção a seguir, discuto a última parte da análise de dados, que é a entrevista com os discentes do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, acerca de suas crenças sobre o ILF.

4.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DAS ALUNAS

A seguir, apresento um resumo do perfil das alunas participantes desta pesquisa, ressaltando que todas as participantes têm idade entre 18-25 anos e cursavam, à época da pesquisa, o sétimo período do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas, sendo, assim, consideradas pré-finalistas. A identidade de cada participante foi mantida em sigilo e lhes foram dados os nomes fictícios de Giovana, Lúcia, Tamires e Yara.

Encontra-se, na seção seguinte, a análise das entrevistas realizadas com elas.

4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS ALUNAS

A análise das crenças de alunos se mostra importante com base em Abrahão (2005, p. 313), ao afirmar que:

[...] há estudos que evidenciam que professores têm a tendência de recuperar suas experiências enquanto alunos, adquiridas por meio da aprendizagem de observação, e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino sobre essas lembranças.

Portanto, ao analisar as crenças das discentes de Letras – Língua e Literatura Inglesa, pude ter mais evidências em como o estatuto de ILF é trabalhado durante a formação dessas alunas.

A fim de melhor discutir a análise de dados, organizei as crenças em cinco temas mais recorrentes durante a entrevista: 1) Variedades linguísticas da língua inglesa; 2) Exposição às variedades linguísticas da língua inglesa; 3) Conhecimento do estatuto de ILF; 4) Formação do licenciando em Letras – Língua e Literatura Inglesa e 5) Implicações pedagógicas da inserção do estatuto de ILF nas aulas de língua inglesa.

4.4.1 Variedades linguísticas da língua inglesa

O estudo das variedades linguísticas do inglês durante o processo de ensino-aprendizagem desse idioma é um dos pressupostos do estatuto de ILF, como justifica Jenkins (2006, p. 173, tradução minha):

Professores e seus alunos, e isso é amplamente concordado, precisam aprender não (uma variedade do) o inglês, mas sobre ingleses, suas similaridades e diferenças, questões que envolvem a inteligibilidade, a forte ligação entre língua e identidade, e assim por diante.¹⁸

Estando ciente disso, perguntei às discentes se elas acreditavam que exista uma variedade do inglês mais correta, alguma que se utilize como padrão para o aprendizado da língua. As quatro alunas entrevistadas responderam que não existe uma variedade do inglês mais correta, exaltando a questão das variedades linguísticas e culturais de cada povo e tecendo comparações com a língua portuguesa, como pode-se perceber a seguir, por meio dos trechos das entrevistas:

Eu acho que toda língua, não só a inglesa, tem a identidade da pessoa. Eu estudei, acho que foi na Graduação mesmo que eu estudei, que o idioma padrão, por exemplo, **o Português padrão, foi iniciado para que pessoas de diversas localidades pudessem se comunicar, não necessariamente que ele fosse o português correto**, mas para várias pessoas que tem variedades linguísticas diversas pudessem se comunicar, a mesma coisa eu acho que acontece com o inglês. (Giovana).

Não acredito que seja mais correto que o outro, acredito que a questão de sotaques e variedades de um país ou uma região, assim como o Brasil que tem o português brasileiro, mas com sotaque diferente no Amazonas, como vai ser diferente no Nordeste, e assim vai. Mesma coisa com o inglês. (Lúcia).

¹⁸ Trecho original: "Teachers and their learners, it is widely agreed, need to learn not (a variety of) English, but about Englishes, their similarities and differences, issues involved in intelligibility, the strong link between language and identity, and so on."

Eu não acho que dá pra estabelecer um padrão como o correto de uma língua. A mesma coisa no português, ninguém chega contigo e pergunta se o português do paulista é mais certo que o português do carioca. Então eu acho que a gente tem que levar em consideração também a questão geográfica, cultural, e tudo mais, então não dá pra escolher um em detrimento de outros. Cada localização tem suas especificações, vocabulários diferentes, sotaques diferentes, até mesmo por uma questão de descendência que influenciam no sotaque, então eu acho que não dá, tipo, pra dizer que esse é o certo e os outros são mais ou menos. (Tamires).

Foi uma coisa que na faculdade me abriu muito a mente, com essa questão do inglês, da variedade do inglês. Eu já fiz cursinho antes e só conhecia isso, inglês britânico ou americano. E quando eu cheguei na faculdade, foi uma coisa bem legal eu ter essa percepção de que não é só o inglês americano ou britânico. **Eu percebi que não tem inglês errado. No caso, inglês do falante né, eu sou brasileira, então vou falar inglês brasileiro.** (Yara).

Tais crenças evidenciam que as alunas têm conhecimento do que sejam as variedades linguísticas e que estas carregam a identidade e cultura do falante, não podendo ser consideradas erradas quando comparadas à norma padrão da língua.

No entanto, as crenças das alunas revelam a importância da aceitação das variedades linguísticas em geral, mas não mencionam nada sobre sua própria variedade linguística e como elas se sentem com relação a ela. Quando perguntadas sobre o assunto, as respostas variaram entre o desconforto de ser não nativa e, portanto, não tão fluente quanto nativos; e a consciência de que sua variedade linguística não é menos importante quanto as outras variedades, como pode-se perceber a seguir:

Me sinto confiante. (Giovana).

Eu me sinto confortável, mas eu tenho consciência de que eu não sei o inglês fluente, fluente, como eu deveria. **Mas eu consigo me comunicar, então isso é muito importante.** Eu consigo falar e compreender. (Lúcia).

Eu gosto de inglês... eu fico nervosa quando eu vou falar com nativos, porque **eu tenho medo de errar alguma coisa,** falar besteira, **eu tenho um pouco dessa insegurança.** (Tamires).

Então, isso foi um processo para mim. Eu lembro que no início, logo que eu cheguei aqui também, **eu não gostava de falar inglês, assim... eu tinha conhecimento, mas não gostava mesmo,** tanto que quando os professores pediam para fazer alguma leitura, eu ficava calada, **escondida para eu não ler nada.** Mas assim, recentemente eu comecei a dar aula e acho que isso foi algo que me ajudou bastante a começar a falar inglês em público. (Yara).

As crenças das alunas evidenciam a insegurança de Tamires quanto à sua variedade do inglês, a confiança de Lúcia e Giovana quanto ao idioma e o processo

sofrido por Yara que a fez se sentir mais segura quanto à língua inglesa. Tamires, ainda que tenha defendido a ideia de que não exista uma variedade mais correta na pergunta anterior, não pensa a mesma coisa sobre a sua própria variedade, demonstrando ter medo de falar errado com nativos. Já Lúcia, que afirmou não ser tão fluente quanto ela acredita que deveria ser, parece estar satisfeita com o fato de entender o idioma e ser entendida, o que, para ela, deve ser o mais importante ao aprender uma língua. Giovana apenas afirmou se sentir confiante e não se aprofundou mais no assunto, enquanto Yara colocou-se como exemplo de mudança de crença e atitude de quando entrou no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, que se sentia pouco segura com relação à sua competência linguística, para o momento atual, que soube aceitar melhor sua variedade linguística ao ministrar aulas de inglês. Sobre esse assunto, Carvalho (2010, p. 40, tradução minha) menciona essa crença como um equívoco em que:

[...] os usuários de ILF não são proficientes na língua. O inglês que usam é considerado uma "interlíngua", uma "linguagem de aprendizado" ou mesmo uma "aquisição incompleta de L2", em vez de "variedades alternativas, mas legítimas". Isso provavelmente vem do fato de que a interferência L1 na L2 é vista como erro ou infecção, ao invés de um processo natural de evolução da linguagem.¹⁹

Em suma, nesta seção, pude perceber que as alunas tiveram vivências, em suas aulas, sobre as variedades linguísticas e têm conhecimento sobre a existência delas. Entendo, ainda, que as discentes conhecem a importância das variedades linguísticas do inglês, e que apenas uma discente não se percebe como parte dessas variedades, tendo, assim, demonstrado conflito na percepção de variedade linguística em geral e sua própria variedade.

Na próxima seção analisarei a exposição das alunas às variedades linguísticas durante a sua formação.

4.4.2 Exposição às variedades linguísticas da língua inglesa

¹⁹ Trecho original: "[...] ELF users are not proficient in the language. The English they use is considered to be an "inter-language", "learner language" or even "incomplete L2 acquisition", rather than "alternative, but legitimate varieties". That probably comes from the fact that L1 interference in L2 is seen as error or infection, rather than a natural process of language evolution."

Nesta seção, analiso as crenças reveladas acerca das variedades linguísticas com que as discentes tiveram contato durante a sua formação na graduação, para que se entenda como essas variedades linguísticas são inseridas nas disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM.

Assim, ao serem indagadas sobre a exposição que tiveram às variedades linguísticas na graduação, as alunas se recordaram das variações do inglês americano e britânico, revelando apenas pequenas divergências em suas crenças, como pode-se notar a seguir:

Eu acho que o inglês britânico e o americano foram muito presentes. Mas tinha outras variedades, tipo inglês canadense, alguns povos africanos... Ontem mesmo a gente tava participando de uma apresentação de [Cultura e] Expressão em Língua Inglesa, a gente teve a presença de africano em sala de aula, a gente pôde ter contato com ele, enfim... **Então eu acho que muitas variedades, mas o britânico e o americano, eu acho que primordialmente.** (Giovana).

Mais o inglês britânico, que eu percebi que os professores têm mais sotaque em inglês britânico, **mas foi apresentado o inglês de uma maneira geral devido às disciplinas,** que há várias variações do inglês mesmo. (Lúcia).

Eu acho que os dois, americano e britânico, mas mais pela forma de falar dos professores, porque alguns falam britânico e outros, americano, do que pelo material em si. Nossas aulas de inglês eram bem simples, era geralmente leitura, revisão gramatical. As aulas que a gente teve de prática oral foram meio vagas, eu acho. Foi tudo fonética, então a gente não teve esse contato com o inglês de forma diferente. Uma ou outra atividade que o professor passava um vídeo que não era necessariamente voltada para o inglês, que tinha, sei lá, um indiano falando, ou coisas do tipo, mas estudar assim o inglês propriamente dito, foram só esses dois mesmo. (Tamires).

Então, logo que eu comecei no primeiro período, a gente se perguntava qual era o material que a gente ia usar, se era americano ou britânico. **E aí o professor falou que era mais britânico, que tinha algumas coisas também do americano,** e aí no decorrer do Curso que eu fui entendendo um pouco melhor essa questão de variação da língua inglesa, né? (Yara).

Percebe-se que, em todas as crenças, as alunas citam atividades esporádicas em que o professor conduzia para variedades linguísticas que não fossem a americana ou a britânica, como vídeos e a presença de algum estrangeiro. Porém, as discentes deixam evidente que há preferência de uso das duas variedades provindas da Inglaterra e dos Estados Unidos, o que é conhecido como imperialismo linguístico, como explica Hunter (1997, p. 92, tradução minha):

A supremacia de uma variedade sobre as outras é um biproducto da economia política global e nada tem a ver com a superioridade desta. [...] existem

aqueles que veem a literatura prodigiosa, a riqueza lexical e o *pedigree* do inglês americano e inglês britânico como evidência de alguma superioridade linguística e uma boa razão inerente para que o mundo deseje aprendê-lo.²⁰

Portanto, de acordo com a fala das alunas, nota-se que ainda prevalece a crença de que as variedades americana e britânica têm superioridade sobre as outras variedades na graduação de Letras – Língua e Literatura Inglesa e que elas tiveram poucas oportunidades de exposição às outras variedades linguísticas durante sua formação. A experiência tem demonstrado que esse fato pode trazer consequências para o futuro professor, pois, como afirma Modiano (2001, p. 340), quando professores de inglês enfatizam somente variedades como britânica e americana, os alunos ficam suscetíveis a perceber as outras variedades como menos importantes.

Na seção a seguir, verificaremos o conhecimento das discentes acerca do estatuto de ILF.

4.4.3 Conhecimento do estatuto de ILF

A importância da consciência por parte dos alunos do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa em relação ao estatuto de ILF é corroborada por Berto (2011, p. 141, tradução minha), ao afirmar que:

[...] a noção de inglês como língua global não parece ter atingido o EILE (Ensino de Inglês como Língua Estrangeira), que ainda está sendo determinado por normas do FN (Falante Nativo) em vários países, como o Brasil. Por esta razão, é muito importante que os professores de inglês se tornem conscientes das mudanças relativas à língua inglesa, uma vez que serão eles que discutirão esses conceitos com seus alunos.²¹

²⁰ Trecho original: “The supremacy of one variety over others is a bi-product of the global political economy, and has nothing whatsoever to do with superiority. [...] there are those who see the prodigious literature, lexical richness, and pedigree of American and British English as evidence of some inherent linguistic superiority and reason enough for the world to want to learn it.”.

²¹ Trecho original: “[...] the notion of English as a global language does not seem to have reached TEFL [Teaching English as a Foreign Language], which is still being determined by NS (native speaker) norms in several countries, such as Brazil. For this reason, it is highly important that English teachers become aware of the changes concerning the English language since they will be the ones to discuss such concepts with their students.”.

Considerando a afirmação acima e com o intuito de conhecer a formação que receberam durante a graduação acerca do estatuto de ILF, indaguei as alunas: “Você já ouviu falar em Inglês como Língua Franca? O que você entende sobre isso?”, ao que revelaram:

Já ouvi falar, mas não entendo nada sobre isso. (Giovana).

Não. **Não sei nada.** (Lúcia).

Sim, **eu não sei muito bem o conceito**, mas eu acho que tem algo a ver com a questão **do inglês como língua principal para a questão de comunicação, de relações e tudo mais**. Eu acho que, nesse contexto, ele passa a ter menos foco estruturalista, digamos assim, de você saber a gramática inteira, ou alguma coisa do tipo, e mais nas possibilidades comunicativas. Então talvez até mais aberto a essa questão das variedades comunicativas, sem dar tanta importância se o inglês é britânico, africano ou qualquer coisa. Sempre focando mais no conteúdo, na comunicação, nos temas e tudo mais. (Tamires).

Eu acho que Inglês como Língua Franca é o inglês que não é só inglês britânico e americano, mas que cada pessoa vai ter a influência da língua materna, né? O inglês como língua franca, eu vejo que se preocupa mais com a comunicação em si né, e não se ‘tá’ certo, mas pela comunicação, em ser compreendido pela outra pessoa. (Yara).

A partir das crenças das discentes, pode-se perceber que, apesar de Giovana e Lúcia afirmarem não conhecer o assunto, Yara e Tamires conseguem explicar um pouco do conceito de ILF, utilizando um dos pressupostos básicos do estatuto que é a comunicação entre falantes de inglês, não importando sua variedade do idioma. A fim de entender se a formação sobre ILF das alunas adveio do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, questionei se as alunas haviam sido apresentadas a esse tema durante a graduação, ao que elas responderam:

Não, é mais aquela coisa de ‘ah, porque o inglês é a língua mais usada nos negócios, e etc. **Mais superficial.** (Tamires).

Eu vi isso, se não me engano, numa optativa, e também vi num minicurso de um evento que teve aqui, se não me engano, foi no ENPROLL²². (Yara).

Portanto, observa-se que o conceito do estatuto de ILF não foi ressaltado pelos professores da graduação durante o período de formação de três das quatro participantes da pesquisa, apenas uma teve acesso a esse conteúdo pois o assunto

²² A título de esclarecimento, relembro que tanto a disciplina quanto o minicurso do evento ENPROLL [Encontro Nacional dos Professores de Línguas e Literaturas] foram mencionados na Introdução deste trabalho e ambos foram ministrados por mim.

foi comentado em um minicurso de um evento e em uma disciplina optativa, na qual as outras alunas optaram por não se matricular. Quanto à isso, Mott-Fernandez e Fogaça (2009, p. 220) comentam a relevância de se trabalhar o estatuto desde o início do curso:

Ressaltamos também a importância de fazer os alunos refletirem desde o primeiro ano sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, sobre questões de ideologia e de identidade cultural. Entendemos que esse deva ser um esforço conjunto do corpo docente e destacamos a importância da discussão do grupo de professores sobre diferentes perspectivas do papel da língua inglesa no mundo, bem como da elaboração de um projeto pedagógico reflexivo que explore a interculturalidade.

Haja vista que os autores acima evidenciam a importância da inserção do estatuto de ILF na graduação, a próxima seção traz considerações a respeito das crenças das alunas quanto à sua formação no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa em relação ao estatuto de ILF.

4.4.4 Formação do licenciando em Letras – Língua e Literatura Inglesa

De acordo com Berto (2011, p. 144, tradução minha), os programas de formação de professores parecem negar a educação de professores em pré-serviço de acordo com o novo *status* da língua inglesa, e, por isso, deve-se dar mais atenção a essa formação²³. Concordando com essa afirmação, El Kadri e Gimenez (2013, p. 127) comentam que a formação continuada de professores tem sido pouco pesquisada e que considerar o estatuto implicaria em reformulações curriculares para os cursos de formação de professores.

Por tudo isso, com o objetivo de entender as crenças das alunas com relação à sua formação e ao Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, fiz-lhes três perguntas relacionadas ao assunto. A primeira, “O que você acha importante estudar na graduação de Letras – Língua e Literatura Inglesa?”, que me permitiu entender o que elas priorizam na sua formação como futuras professoras:

Sendo um curso de licenciatura, **acho essencial que o aluno tenha bastante acesso a disciplinas como Psicologia da Educação, Didática,**

²³ Trecho original: “[...] it is highly important to give more attention to EFL teacher education programs, which seem to be denying pre-service teachers pedagogical education towards the new *status* of English.”.

Prática de Ensino e Psicopedagogia. O professor tem que saber lidar com diferentes tipos de alunos em diferentes situações e ambientes. Além disso, o professor não precisa só da competência teórica, mas de todas as competências que envolvem o ensinar e conviver com o outro. Acho essencial também **que o aluno tenha um foco maior nas diferentes culturas, porque a língua é bem mais que apenas gramática e frases do dia a dia, língua é principalmente cultura.** (Giovana).

Acho importante estudar tudo que afeta a língua. Gramática, fonemas, literatura, contextos históricos, essas coisas. (Lúcia).

Acho que **o estudo da língua inglês como língua franca deveria ser mais aprofundado.** Mesmo na academia, ainda há foco em uma forma única, padrão da língua, o que pode gerar problemas para o professor ao se deparar com variações linguísticas e não saber como explicá-las a seus alunos. (Tamires).

É importante conhecer as variedades da língua inglesa e aprender técnicas e estratégias para ensinar, respeitando essa variedade. (Yara).

A partir das crenças transcritas acima, nota-se que as alunas conhecem a importância de se estudar o aspecto cultural da língua, as variedades e como utilizá-las em sala de aula. A fim de entender, então, como o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa deve formar o aluno para esse contexto de ensino-aprendizagem do inglês, questionei as alunas sobre as disciplinas de cunho pedagógico, como Prática Curricular, e como elas as formaram para o ensino-aprendizagem de variedades linguísticas:

Meus professores me incentivaram a ser consciente dessas diversidades, tanto linguisticamente falando quando culturalmente falando. E eles nos incentivam a pergarmos, não sei se é essa palavra... a espalharos que existem outras possibilidades, essas possíveis diferenças de um país para o outro, de um grupo social para outro, enfim... (Giovana).

Não formaram. Elas não falam de linguagem, de variações, não lembro disso, a única coisa que lembro é questão de metodologia, de avaliação, assim, esse tipo de coisa, mas não especificamente como lidar com variedade linguística. (Lúcia).

De forma nenhuma, porque assim, na minha grade, as práticas curriculares são optativas. Então a maioria do pessoal fez uma ou duas no máximo, e, por ser optativa, era aquela coisa repetitiva, a gente via praticamente a mesma coisa em todas as práticas. **Elas foram produtivas, mas não nessa questão de variedade linguística.** (Tamires).

Essas disciplinas me ajudaram muito nessa questão de ter a mente aberta nesse assunto. Eu já consigo entender um pouco mais com relação a isso. (Yara).

As alunas, portanto, divergem em suas respostas com relação à formação que tiveram no Curso. Tamires e Lúcia não se recordam de terem sido expostas às

discussões sobre o estatuto de ILF, mas Giovana e Yara afirmam que houve a menção às variedades e que isso as ajudou quanto à consciência de diferentes culturas em que o inglês está envolvido.

Por tudo isso, considera-se a inserção do estatuto de ILF durante a formação de professores como relevante pois, de acordo El Kadri e Gimenez (2013, p. 131):

[...] essa perspectiva questiona certos pressupostos do inglês como língua estrangeira e implica a reavaliação da proficiência linguística, da competência do falante competente e da base de conhecimento mais adequada para o professor de língua inglesa. Daí a necessidade de privilegiar discussões sobre qual inglês ensinar e o porquê em curso de formação, a fim de que futuros professores possam ter subsídios para fundamentar suas escolhas.

Portanto, a última pergunta fazia referência ao quanto as discentes se sentiam formadas para trabalhar com as variedades linguísticas em sala de aula, como professoras, no intuito de saber se a formação que elas tiveram seria suficiente para escolher inserir o estatuto em suas aulas, ao que responderam:

Não, a minha formação acadêmica não possibilitou que me aprofundasse nas variações linguísticas, e apesar dos meus estudos individuais sobre o assunto, **não me sinto qualificada para ensinar**. (Tamires).

Ainda não me sinto preparada para ensinar sobre isso porque penso que meu conhecimento sobre variedades linguísticas estão [sic] um pouco aquém do que eu gostaria pois o que eu vi na graduação foi muito pouco. (Yara).

Segundo as crenças das alunas, Tamires e Yara não se sentem formadas para levar um dos pressupostos do estatuto de ILF às suas salas de aula, pois acreditam que não tiveram formação para que isso ocorresse. No entanto, Giovana e Lúcia manifestam crenças diferentes:

Eu acredito que os professores têm que estudar e aprender sempre, **então eu ainda tenho muito a aprender, mas me sinto muito preparada para ensinar e lidar** porque é o que eu faço com prazer. (Giovana).

Sim, pois os professores falaram sobre algo assim na graduação. Além disso, sou uma pesquisadora, quando eu não sei algo, eu vou pesquisar. (Lúcia).

Como visto acima, Giovana e Lúcia, por sua vez, consideram que a formação que tiveram na graduação foi suficiente para se sentirem confiantes para trabalhar as variedades linguísticas em sala e que, caso desconheçam algo, elas têm a autonomia

de pesquisar e estudar e levar as vivências para a sala de aula. No entanto, Lúcia parece ter crenças contraditórias quando afirma, respondendo à pergunta anterior, que não houve formação para esse assunto, mas logo depois alega que os professores falaram sobre o assunto e que ela se sente formada para ensinar as variedades linguísticas.

Após entender a crença dessas alunas sobre sua própria formação e o estatuto de ILF, faz-se importante abordar as implicações pedagógicas do ILF no ensino-aprendizagem do idioma e conhecer como as alunas percebem a aplicação do estatuto na prática pedagógica.

4.4.5 Implicações pedagógicas da inserção do estatuto de ILF nas aulas de língua inglesa

Como foi visto na Fundamentação Teórica, a inclusão do estatuto de ILF nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Letras traz implicações pedagógicas, haja vista que alguns conceitos do Inglês como Língua Estrangeira serão postos em xeque, conforme visto em El Kadri e Gimenez (2013, p. 125):

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 da correção linguística.

Portanto, com a finalidade de compreender a crença das alunas a respeito do assunto, indaguei às alunas como o novo *status* da língua inglesa como língua franca influencia nas aulas desse idioma, ao que expuseram:

Acho que esse *status* traz mais responsabilidade no ensino e também no aprendizado do inglês. Os alunos não só querem, mas precisam aprender o idioma, por motivo de trabalho, por exemplo. Então, esse fato eleva o *status* do ensino e aprendizado do idioma e influencia essas duas ações, em vários sentidos. Um exemplo claro para mim seria que os alunos não querem mais saber apenas da gramática e da construção da estrutura do idioma e expressões idiomáticas, como antigamente. **Agora é cobrado também do professor uma certa visão mais ampla do mundo enquanto as culturas e diversos povos que se utilizam desse idioma, mostrando que hoje o professor precisa saber das várias vertentes e faces do inglês**, porque o aluno não quer mais ter o idioma para si apenas, mas durante as aulas, ele procura ser inserido nos diferentes contextos e procura conhecer as diversas variações linguísticas da língua. (Giovana).

Afeta bastante e positivamente. O estudante amplia seus conhecimentos e acredito que o estudo da língua inglesa na graduação vai muito mais além do que preparar o professor, pois o estudante adquire muitos conhecimentos. **Língua inglesa não é só gramática.** (Lúcia).

Não acho que afete tanto em termos de estrutura da língua. O foco das escolas de idiomas continua sendo o inglês americano e o inglês britânico, muitas vezes sem adaptação alguma ao contexto do aluno ou ao seu objetivo quanto ao aprendizado da língua. A única diferença é que algumas escolas trabalham com metodologias diferentes para contextos como viagem, negócios ou concursos, **mas geralmente com o mesmo conteúdo padrão.** (Tamires).

O professor se torna mais flexível, não exigindo do aluno uma pronúncia exata, por exemplo, do inglês americano ou britânico. (Yara).

De acordo com as crenças reveladas, Giovana, Lúcia e Yara demonstram conhecer e acreditar que há implicações pedagógicas quando inserido o estatuto de ILF nas aulas de inglês. Elas citam as variações linguísticas, a introdução a diversas culturas, o contexto do aluno, a descentralização do falante nativo e a língua para fins de comunicação, como mudanças no planejamento quando incluído o estatuto na aula. Somente Tamires acredita que não mudará a percepção dos cursos de idiomas quanto ao imperialismo linguístico das variedades americana e britânica do inglês, pressupondo, assim, que o ensino-aprendizagem do idioma continue o mesmo com o passar dos anos, apesar das várias pesquisas sobre o assunto.

4.4.6 Discussão final das crenças das alunas

Em síntese, observou-se, com relação às crenças reveladas pelas quatro alunas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, que: 1) Elas têm conhecimento da existência de variedades linguísticas e acreditam que essas não podem ser consideradas erradas em comparação ao inglês americano e britânico, variedades consideradas padrão da língua inglesa; 2) Elas têm diferentes crenças quanto à própria variedade linguística, pois enquanto Lúcia e Giovana se mostram confiantes quanto à sua variedade, Tamires se percebe insegura e Yara mostra que houve um processo de aceitação quanto à sua variedade; 3) Elas afirmam terem vivenciado, em algum momento, reflexões que levaram ao conhecimento das variedades linguísticas na graduação, mas também acreditam haver preferência pelas variedades consideradas como padrão da língua inglesa; 4) Duas das quatro alunas entendem e conseguem explicar superficialmente o conceito de ILF, enquanto as

outras duas afirmam não conhecerem sua definição; 5) Por mais que comentassem que não fosse muito aprofundado na graduação, as alunas acreditam que estudar o aspecto cultural, as variedades linguísticas e a aplicação do ILF em sala de aula é importante durante a formação acadêmica; 6) Duas das quatro alunas afirmam ter sido formadas sobre as variedades linguísticas, enquanto as outras duas alunas não se sentem confiantes quanto à formação recebida na graduação; 7) Três alunas acreditam que haja implicações pedagógicas quando o estatuto de ILF é inserido nas aulas, mas uma aluna desacredita que a prática mudará em função do novo *status* da língua.

Entende-se, portanto, que as crenças revelam pouca formação no que se refere ao estatuto de ILF, mas ao mesmo tempo, as discentes exprimem valorização e aceitação dos pressupostos deste estatuto. Por isso, a meu ver, cabe repensar o Projeto Político-Pedagógico, pois acredito ser significativo inserir discussões sobre ILF para que o aluno de hoje tenha oportunidade de decidir o que aplicar em sua aula como futuro professor.

Neste capítulo, foram apresentados os resultados da pesquisa e, a seguir, introduzo as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais desta pesquisa lembrando alguns pontos principais expostos. Posteriormente, indico possíveis aplicações pedagógicas que a reflexão deste trabalho pode produzir e trago, ainda, algumas sugestões para trabalhos futuros sobre o tema.

Recordando a motivação deste trabalho, exposta na Introdução, lembro que a principal razão de pesquisar sobre ILF e formação de professores no contexto da UFAM, deu-se pelo fato de que, após algumas vivências nesse contexto de pesquisa, como aluna e professora substituta, não presenciei discussões ou vivências sobre o tema. Esse fato me motivou a conhecer mais sobre a perspectiva do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM sobre o estatuto e a realizar esta pesquisa que teve como objetivo geral investigar a formação de professores de inglês quanto ao estatuto de ILF no Curso mencionado.

Acredito ser importante a discussão acerca do assunto para que se contribua para a formação de professores conscientes da posição da língua inglesa no mundo e das implicações pedagógicas desse *status* de língua franca, como se pode perceber em Kalva (2012, p. 144), ao afirmar que:

[...] discussões voltadas para o tema língua franca na formação docente pode contribuir muito para uma aula mais incluyente, crítica e coerente com os anseios dos participantes. Tendo o professor conhecimento mais aprofundado sobre essas questões, sua voz pode colaborar para a visão crítica por parte dos seus alunos, os quais poderão decidir, de forma mais clara e objetiva, o porquê do seu estudo da língua inglesa, assim como (re)construir ou manter suas identidades.

Portanto, em se tratando das possíveis aplicações pedagógicas advindas desta pesquisa, penso que a matriz curricular do Curso possa ser repensada com o intuito de se fazer o estatuto de ILF mais frequente nas aulas de formação de professores de inglês, como, por exemplo, acrescentar debates sobre ILF nas disciplinas pedagógicas e de metodologia, como Prática Curricular e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, e inserir o estudo e a exposição às variedades linguísticas nas disciplinas de língua. Existe, também, a possibilidade da criação de uma disciplina optativa para tratar do assunto, ou então a introdução do tema por meio de *workshops* e afins.

Entendo, também, que há limitações nesta pesquisa, por se tratar de um estudo de caso em um único curso de formação de professores. Porém, este trabalho possibilitou que se compreenda a necessidade de discussão sobre o tema no contexto da pesquisa, assim como fomenta futuros trabalhos sobre ILF na UFAM e, possivelmente, em outras instituições.

Quanto a trabalhos futuros, sugiro a realização de pesquisas com o objetivo de levantar dados sobre o mercado de trabalho que recebe o egresso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, a fim de se conhecer a necessidade deste profissional em ter conhecimento do estatuto para atender às demandas dos alunos, ou de outra área em que ele venha a trabalhar, como secretariado bilíngue ou guia turístico. Pesquisas assim também fomentariam a exigência de se reanalisar a matriz curricular do Curso e formar profissionais para as novas demandas.

Outra possibilidade de pesquisas futuras reside na análise do material didático utilizado nos cursos de formação em Letras – Língua e Literatura Inglesa, para que se possa investigar se os objetivos e as atividades dos livros condizem com as demandas de formação de profissionais de língua inglesa no mundo atualmente. Essa análise propiciaria a discussão acerca da aplicação e escolha dos materiais didáticos em uso, assim como fundamentaria a produção de novos materiais para aulas de língua inglesa.

Finalmente, exponho os pontos que mais me chamaram atenção durante a preparação desta dissertação.

Primeiramente, evidencio o fato de que o número de pesquisas sobre o estatuto de ILF vêm crescendo no país, como afirmam El Kadri e Gimenez (2013, p. 125), sustentando a relevância do tema na área de Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. No entanto, como as autoras afirmam nesse mesmo artigo, pouco se pesquisa sobre formação continuada em ILF, o que resulta em atraso na redefinição dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua inglesa e das reformulações curriculares para os cursos de formação de professores. Este trabalho vem, pois, contribuir para futuras pesquisas sobre o assunto e trazer reflexões sobre o tema.

Em segundo lugar, comento sobre a minha surpresa ao perceber que o documento que orienta os Cursos de Letras, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001) prega a formação de profissionais cientes das variedades linguísticas e culturais. Não esperava encontrar um documento que

correspondesse tanto às demandas da atualidade e com pensamento crítico de como formar pessoas e profissionais. No entanto, como se pode perceber na análise dos dados, a matriz curricular do Curso, contexto desta pesquisa, proporciona poucas chances de debate sobre o estatuto e exposição às variedades linguísticas, assim como se observa que os alunos que entendem pouco sobre o assunto e acreditam que não foram formados para planejar uma aula de exposição às variedades linguísticas.

Essas reflexões e considerações aqui expostas, frutos deste trabalho, fazem-me crer que o estatuto de ILF é um importante tema ainda a ser explorado em futuras pesquisas e trabalhos. Ressalto que, após meu período como professora substituta na UFAM, entre 2013 e 2015, discentes apresentaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sobre o Inglês como Língua Franca, pesquisas advindas das aulas de Prática Curricular, em que pude discutir acerca do tema. Isso me mostra que alguns alunos estão interessados em se aprofundar na questão e que creem na importância do estatuto para sua formação.

Finalizo, então, destacando a importância deste mestrado para reflexão sobre minha própria prática pedagógica, em que pude compreender a relevância da formação continuada para transformação da mesma. Acredito que este trabalho não cessará após sua defesa, pois buscarei aplicar os ensinamentos aqui aprendidos para poder auxiliar e promover, muito mais, a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Orgs.). **Interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: ARES, 2005. p. 313-329.

AMAZONAS. **Proposta Curricular de Língua Inglesa para o Ensino Médio**. Manaus: SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ASSIS-PETERSON, A.; COX, M. Standard English and World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópico**, v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BERNS, M. English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 293-303.

BERTO, P. L. English language teaching in Brazil: pursuing a pluricentric approach. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-161.

BRASIL. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CES n. 492, de 03 abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social,

Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, M. E. From EFL to ELF: Perspectives on teaching World Englishes to Brazilian Students. In: LOCKS, L.; POLIFEMI, M. C. (Orgs.). **Multiple Dimensions of Learning**. São Paulo: Ed. Difusão de Educação e Cultura S/A, 2010. p. 39-50.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CORREA, L. N.; BORDINI, M. Em busca de crenças e atitudes de alunos com relação à variação linguística da língua inglesa na contemporaneidade. In: **Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 411-436.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. UK: Cambridge University Press, 2003.

EL KADRI, M. S. Inglês como Língua Franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, 2010.

_____. Inglês como língua franca: atitude de formadores de professores. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 163-192.

_____; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRADDOL, D. **The future of English?** London: British Council, 1997.

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HUNTER, J. D. English language teaching: linguistic and cultural imperialism? **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, ano 6, p. 87-102, 1997.

JENKINS, J. A sociolinguistically based, empirically researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 23, p. 83-103, 2002.

_____. ELF at the gate: the position of English as a lingua franca. In: **Proceedings of the 38th IATEFL International Conference**. Canterbury: IATEFL, 2004. p. 33-42.

_____. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL QUATERLY**, London, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

KACHRU, B. B. World Englishes and Applied Linguistics. In: Tickoo, M. **Languages & Standards**. 1. ed. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1991. p. 178-205.

KACHRU, Y.; SMITH, L. **Cultures, contexts and world Englishes**. New York: Routledge, 2008.

KALVA, J. M. **Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

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

MODIANO, M. Ideology and the ELT practitioner. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 339-346, 2001.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2011.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 195-220, 2009.

PAJARES, F. M. Teachers' belief and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, world Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, p. 59-85.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 21-24.

_____. O World English – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **BELT JOURNAL**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 14, p. 551-568, 2011.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for 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. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 209-239.

SERRANO, P. G. **Investigación cualitativa**. Madrid: La Muralla, 1998.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 87-115.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa**. Manaus, 2014.

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

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL (ALUNO)*

Caro participante,

As informações deste questionário serão utilizadas como dados da pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Amazonas. Agradeço sua participação e asseguro que sua identidade será mantida em sigilo. Obrigada!

Daniela Branquinho

1) **Nome:** _____

2) **Data:** _____

3) **Telefone:** _____

4) **Idade:** _____

5) **Formação:**

() Graduação Curso: _____ Ano
de conclusão: _____ Período que está cursando: _____

6) **Além da graduação, você estudou inglês em outra instituição?**

() Sim () Não

6.1) **Caso afirmativo, assinale o tipo de instituição:**

- () pública
() privada
() professor particular
() outro: _____

7) **Informações adicionais que julgue importante.**

* Instrumento elaborado por Daniela Branquinho com base em Monteiro (2009).

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ALUNO)*

- 1) O que você acha importante estudar na graduação de Letras – Língua e Literatura Inglesa?
- 2) Que variedade do inglês que você já estudou na graduação?
- 3) Você acredita que haja uma variedade de inglês mais correta que a outra? Por quê?
- 4) Como você se sente em relação ao inglês que você fala? Como os professores da graduação lidam com as variedades linguísticas dos alunos em sala de aula?
- 5) Você é exposto às variedades linguísticas em sala de aula? Se sim, quais? Em quais disciplinas?
- 6) Como as disciplinas pedagógicas formam você para ensinar as variedades do inglês?
- 7) Você já ouviu falar em ILF? O que você entende sobre isso?
- 8) Você acredita que o *status* atual da língua inglesa como uma língua franca influencia no ensino-aprendizagem desse idioma? Por quê?
- 9) Você se sente preparado para lidar na sala de aula, como futura professora, com o novo *status* da língua inglesa? Por quê?

* Instrumento elaborado por Daniela Branquinho, com base em Barcelos (1995), Kalva e Ferreira (2012) e El Kadri (2010).

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO-PERFIL (PROFESSOR)*

Caro participante,

As informações deste questionário serão utilizadas como dados da pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Amazonas. Agradeço sua participação, e asseguro que sua identidade será mantida em sigilo. Obrigada!

Daniela Branquinho

- 1) Nome: _____
- 2) Data: _____
- 3) Telefone: _____
- 4) Idade: _____
- 5) Formação:
 - () Graduação Curso: _____ Ano de conclusão: _____
 - () Especialização Curso: _____ Ano de conclusão: _____
 - () Mestrado Curso: _____ Ano de conclusão: _____
 - () Doutorado Curso: _____ Ano de conclusão: _____
- 6) Quanto tempo trabalha na UFAM? _____
- 7) Assinale um "X" nas disciplinas que já lecionou na UFAM:
 - () Cultura e Expressão Inglesa
 - () Língua Inglesa I
 - () Língua Inglesa II
 - () Língua Inglesa III
 - () Língua Inglesa IV
 - () Língua Inglesa V
 - () Língua Inglesa VI
 - () Prática Oral I
 - () Prática Oral II
 - () Prática Oral III
 - () Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I
 - () Metodologia do Ensino de Língua Inglesa II
 - () Prática Curricular I
 - () Prática Curricular II
 - () Prática Curricular III
 - () Prática Curricular IV
- 8) Informações adicionais que julgue importante:

* Instrumento elaborado por Daniela Branquinho com base em Monteiro (2009).

APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (PROFESSOR)*

- 1) O que você acredita ser importante aprender em um Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa? Por quê?
- 2) Você acredita que, hoje em dia, o inglês tem um *status* diferenciado de outras línguas modernas? Por quê?
- 3) Você acha importante ensinar variedades do inglês em sala de aula na graduação? Por quê?
- 4) Para que esse ensino de variedades do inglês ocorra, você teve formação?
- 5) Qual variedade do inglês você ensina em suas aulas? Por que essa escolha?
- 6) Você acha importante ter sotaque nativo?
- 7) Você acredita que o professor nativo tem alguma vantagem ao ensinar a língua inglesa? Como você percebe a diferença entre professor nativo e o não-nativo?
- 8) O que você entende por língua franca?
- 9) Você vê diferenças entre o conceito de língua estrangeira e o de língua franca? Quais seriam as implicações educacionais caso o estatuto do ILF fosse adotado nas aulas na graduação da UFAM?
- 10) Até que ponto o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM trata as questões do ILF?
- 11) Você acredita que as discussões sobre ILF são produtivas para os alunos da graduação? Por quê?

* Instrumento elaborado por Daniela Branquinho, com base em Barcelos (1995), Kalva e Ferreira (2012) e El Kadri (2010).