

Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin

Camila Haus

Submetido em 19 de agosto de 2016.

Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2016.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 52, mês de dezembro. p. 231-251

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 30 de dezembro de 2016

23:59:59

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: OBJETIVOS E CRENÇAS DE APRENDIZES BRASILEIROS DO CELIN

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA: GOALS AND BELIEFS OF BRAZILIAN LEARNERS FROM CELIN

Camila Haus¹

RESUMO:

Buscando compreender a presença da língua inglesa no mundo em uma perspectiva educacional, professores investigam as implicações pedagógicas de se considerar o Inglês como Língua Franca (ILF). Nestes estudos, torna-se fundamental explorar contextos locais. O presente trabalho reflete a respeito das percepções dos alunos, considerando-se a função do ILF com base em Matsuda & Friedrich (2011), Pennycook (2008), Jordão (2014) e outros. Quatro aprendizes de inglês do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná participaram de entrevistas semi-estruturadas que buscavam identificar suas ideias e representações sobre esta língua. Através de uma análise qualitativa, foi possível refletir sobre as implicações destas crenças em sala de aula, apontando possíveis caminhos para o desenvolvimento de abordagens de ensino de ILF.

PALAVRAS-CHAVE: ILF; crenças; implicações pedagógicas

ABSTRACT:

Aiming at understanding the presence of the English language in the world in an educational perspective, teachers investigate the pedagogical implications of considering English as a Lingua Franca (ELF). In these studies, it becomes crucial to explore local contexts. This article reflects upon students' perceptions, regarding the function of ELF according to Matsuda & Friedrich (2011), Pennycook (2008), Jordão (2014) and others. Four students of Centro de Línguas e Interculturalidade of the Federal University of Parana answered to semi-structured interviews, which aimed at identifying their ideas and representations about this language. Through a qualitative analysis, it was possible to reflect upon the implications of these beliefs in the classroom, indicating possible ways towards the development of ELF teaching approaches.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná

KEYWORDS: *ELF; beliefs; pedagogical implications*

1. Introdução

Pra mim, por causa disso, você não precisa ser fluente para se comunicar. Tipo, a pessoa vai te entender [risos] se ela fizer um esforço, você vai entender ela se ela falar um pouco devagar. Ou você não vai entender tudo que ela fala, mas você vai entender o contexto e... Vai indo (A1)

Esta fala de uma aluna brasileira de inglês reflete um pouco de uma das muitas realidades de uso da língua inglesa hoje. No contexto pós-moderno de globalização, falantes de diferentes origens interagem negociando sentidos, identidades e ideias através de um elemento em comum: o inglês. O que seria este elemento? Uma língua com um sistema normativo, cujo modelo se origina em países específicos? Ao analisarmos os diferentes usos do inglês e as relações mais inusitadas e atípicas as quais estão emergindo das situações comunicativas, é possível percebermos o quão distante deste modelo a realidade se encontra. Muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada já apontam para um distanciamento desta concepção fechada de língua, voltando-se para uma investigação do Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e outras terminologias que destacam uma função mais ampla, ressaltando sempre o quanto estas redefinições implicam também na necessidade de se repensar teorias de aquisição, pedagogias e práticas de ensino. Como aponta Canagarajah (2007):

[N]a medida em que as condições históricas mudam e quando encontramos novas realidades, trazidas à luz parcialmente através da crítica a modelos existentes, nós precisamos construir novos paradigmas informados por nosso novo conhecimento. É tempo de revisar, reformular e refinar nossos modelos de aquisição para o contexto mais igualitário das relações transnacionais e da comunicação multilíngue² (CANAGARAJAH, 2007, p. 936).

2 Original: “As historical conditions change, and when we encounter new realities, brought to light partly by the critique of existing models, we must construct new paradigms informed by our new knowledge. It is time to revise, reformulate, and refine our models of acquisition for the more egalitarian context of transnational relations and multilingual communication” (CANAGARAJAH, 2007, p.936)

Contudo, enquanto muito tem sido investigado a respeito da natureza das relações que envolvem o inglês tanto quanto das possíveis pedagogias a serem utilizadas no ensino desta língua, pouco se tem feito em nível local. É preciso, neste momento, pensarmos nas implicações desta teorização no âmbito do ensino de inglês no Brasil.

Este artigo, portanto, visa identificar percepções, crenças e objetivos que alunos trazem para a sala de aula a respeito da língua inglesa, levantando possíveis implicações pedagógicas. De acordo com McKay (2003) e Matsuda & Friedrich (2011), refletir sobre as razões dos alunos em aprender inglês bem como reconhecer os usos e contextos nos quais estes estão inseridos se faz extremamente necessário para o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada ao local: “uma das principais suposições que precisam informar o ensino de ILI é um reconhecimento dos diversos modos com que falantes bilíngues usam o inglês de acordo com seus propósitos específicos” (MCKAY, 2003, p. 18). Entretanto, isto não significa que o ensino de Inglês como Língua Franca (ILF) deva ser moldado completamente a partir das necessidades dos alunos. Os professores devem lançar mão deste conhecimento para, articulando-o com as abordagens mais adequadas neste novo paradigma, desenvolver pedagogias compatíveis ao contexto⁴ brasileiro.

2. Metodologia

Este artigo baseia-se nas premissas da pesquisa qualitativa, reconhecendo-se o papel do pesquisador e o quanto suas análises não são as únicas possíveis, mas que contribuem para o entendimento dos fenômenos educacionais, sua multidimensionalidade e suas relações no social. A geração de dados se baseou em entrevistas individuais do tipo semiestruturado (anexo 1), considerando as ideias de Gaskell (2002) a respeito deste instrumento:

[t]oda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca.

3 Original: “one of the major assumptions that needs to inform the teaching of EIL is a recognition of the diverse ways in which bilingual speakers make use of English to fulfill their specific purposes” (MCKAY, 2003, p.18)

4 Por “contexto” entendemos aqui não apenas espaço geográfico, mas as comunidades que existem dentro do Brasil, cada qual com características políticas, econômicas e culturais, com particularidades ideológicas, sociais, educacionais e etc.

(...) Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL, 2002, p. 73)

O objetivo de desenvolver entrevistas está em explorar ideias e representações de atores sociais sobre uma determinada situação, conhecer suas crenças, motivações e atitudes bem como a relação entre seus comportamentos e os contextos sociais em que estão inseridos. No caso deste artigo, as entrevistas objetivam entender as perspectivas dos sujeitos a respeito de seu próprio aprendizado de inglês e da realidade da língua no mundo, a fim de relacionar estas construções de sentido com as implicações de se considerar a função de ILF.

Foram entrevistados quatro alunos do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de diferentes níveis de inglês (Básico 3, Básico 4, Pré-intermediário 2 e Intermediário 3). Sendo três meninas e um menino. As idades variaram entre 21 e 25 anos e a escolha dos sujeitos foi feita pela disponibilidade dos mesmos. Recorrendo novamente a Gaskell (2002), concebe-se que

[e]mbora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas (GASKELL, 2002, p.71)

Em vista disto, a análise dos dados buscou identificar posições e ideias comuns que foram apresentadas pelos entrevistados bem como crenças individuais. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram ouvidas para um primeiro olhar sobre o formato geral e os principais pontos levantados pelos sujeitos. Durante a transcrição dos dados, foram feitas algumas anotações e considerações iniciais. Por fim, as ideias foram categorizadas em três tópicos: 1. Relação com a língua inglesa; 2. Concepções de língua; 3. O papel do falante nativo. As respostas foram analisadas dentro de cada um destes tópicos, sempre com relação aos princípios decorrentes de uma concepção de ILF, tal como se apresenta no capítulo a seguir.

3. A função do Inglês como Língua Franca (ILF)

Ao se fazer pesquisa a respeito do inglês, estamos em um espaço complexo que envolve o status global e a decorrente pluralidade de nomes atribuídos a esta língua. Dentro desta variedade, faz-se necessário optar por um termo e explicitar o que o mesmo implica. Isto porque, como afirma Jordão (2014, p. 14), escolher um ou outro termo para se referir ao inglês “está atrelado a uma série específica de investimentos epistemológicos e ontológicos que precisam ser explorados a fim de que se compreendam as funções sociais a que a língua inglesa é posta na contemporaneidade”. A partir de diversas leituras, este trabalho optou por usar o termo Inglês como Língua Franca (ILF), segundo premissas as quais a pesquisadora considerou mais coesas. Outros termos não estão sendo considerados aqui como errôneos, mas ILF foi analisado como o mais adequado ao contexto pesquisado e será utilizado com o fim de organizar uma série de ideias que trazem certas implicações as quais terão impacto sobre a análise dos dados.

Antes de delimitar o que a escolha deste termo significa nesta pesquisa, é preciso também citar o conceito de língua que está por trás da mesma. Considera-se aqui uma visão pós-estruturalista e bakhtiniana, percebendo a língua como uma construção coletiva ou uma ação no social que não existe fora da prática, como coloca Canagarajah (2007). Este mesmo autor também comenta que “participantes em uma interação produzem sentido e realizam seus objetivos comunicativos com relação aos seus propósitos e interesses. Neste sentido, o significado é socialmente construído, não pré-existente. Significado não reside na língua; é produzido na prática⁵” (CANAGARAJAH, 2007, p. 931).

Vendo a língua nesta perspectiva discursiva e social, reconhecemos que o inglês não é uma entidade fixa que hoje é usada como uma língua franca. É algo muito mais complexo, “falantes vêm com históricos de língua, e formas de interpretação – a dimensão ideolinguística onde o inglês é uma de muitas línguas, um código útil em certas atividades, uma língua conectada a certos desejos e ideologias⁶” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7).

Para definir o termo ILF, temos como base principalmente as ideias de Matsuda e Friedrich (2010, 2011), Jordão (2014), Canagarajah (2007), e Pennycook (2008). Considerando estas e outras leituras, concebe-se ILF como uma função, um espaço de uso de múltiplas variedades e formas de inglês para construção de sentidos, “ILF como um

5 Original: “The participants in an interaction produce meaning and accomplish their communicative objectives in relation to their purposes and interests. In this sense, meaning is socially constructed, not preexisting. Meaning does not reside in the language; it is produced in practice” (CANAGARAJAH, 2007, p. 931)

6 Original: “Language speakers come with language histories, and means of interpretation – the ideolinguistic dimension where English is one of many languages, a code useful for certain activities, a language connected to certain desires and ideologies” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7)

termo guarda-chuva para descrever funções do inglês dentro do mais amplo espectro e contexto de uso do inglês possível⁷” (MATSUDA E FRIEDRICH, 2010, p.22). Portanto, ILF é uma função que o inglês desempenha hoje, especificamente em contextos que envolvem diferentes línguas onde há uma negociação situada e contínua de significados. Pensar em uma função significa incorporar no termo a complexidade dos usos em diferentes situações multilíngues. Por exemplo, ao considerarmos aprendizes brasileiros, veremos que alguns deles não aprendem inglês para falar com pessoas de diferentes línguas maternas, mas para ter acesso a conhecimentos produzidos em outros países através da leitura de materiais científicos em língua inglesa. Nesta situação, o inglês está desempenhando uma função em um contexto multilíngue de construção de sentido, logo, é um espaço de ILF.

Quanto ao ILF ser uma esfera de usos de múltiplas formas, destacamos o que comenta Pennycook (2008), citando Canagarajah (2007), de que não existe um sistema ativado nas situações de ILF, mas um processo social que está sendo construído em cada contexto de comunicação “através dos recursos semióticos disponíveis para os falantes, que sempre estão inseridos em localidades⁸” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7). Esta concepção remove a importância da forma, da gramática e da precisão, bem como de um falante nativo como modelo de uso. Jordão (2014) resume de forma clara as implicações desta mudança:

[o] uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua. Assim, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes que regulariam as estruturas linguísticas de forma descontextualizada e a priori das situações de uso mais concretas. (JORDÃO, 2014, p. 23)

Considerando estas mudanças, a perspectiva de ILF como função não concebe a existência de uma variedade internacional comum a qual seja usada por todos os falantes. Como já mencionado, não há um sistema padrão empregado nestes contextos, mas “cada falante utiliza uma variedade linguística que conhece e emprega várias estratégias comunicativas para conduzir uma interação bem-sucedida⁹” (MATSUDA & FRIEDRICH, 2010, p. 22). Pensar em uma variedade ou um conjunto fechado de variedades não poderia

7 Original: “ELF as an umbrella term to describe functions of English within the broadest spectrum and context of English use possible (i.e., in the world)” (MATSUDA E FRIEDRICH, 2010, p.22).

8 Original: “from the semiotic resources available to speakers, who are always embedded in localities” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7)

9 Original: “each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know and then employs various communicative strategies to carry out successful interaction” (MATSUDA & FRIEDRICH, 2010, p. 22)

abranger a natureza plural, heterogênea e fluida de ILF, pois os recursos linguísticos dos quais os falantes lançam mão são restritos e condicionados pelo local, tornando impraticáveis quaisquer descrições ou categorizações. Consequentemente, o alicerce das interações em ILF está não na uniformidade, mas sim na variedade (PENNYCOOK, 2008; MATSUDA & FRIEDRICH, 2010; JORDÃO, 2014; CANAGARAJAH, 2007;).

Por fim, reconhecemos que a realidade de ILF no que concerne ao ensino se faz múltipla e instável. Não é possível desenvolver uma metodologia que sustente todo e qualquer contexto de uso do inglês com esta função. Pelo contrário, cada realidade deve ser estudada para a construção de políticas e pedagogias adequadas (KUMARAVADIVELU, 2012). Este trabalho é um pequeno passo nesta investigação, pois busca identificar crenças e objetivos de alunos brasileiros no contexto do Celin UFPR. Como comenta Norton (2011, p. 422) citando Potowski (2007), “mesmo se um programa de língua é bem organizado, o investimento dos aprendizes na língua alvo deve ser consistente com os objetivos do programa para que o aprendizado atinja as expectativas¹⁰”, sendo necessário por vezes adaptar abordagens às necessidades dos alunos e, por outras, mostrar aos alunos objetivos e expectativas mais condizentes com a realidade de ILF.

4. As entrevistas

Nas entrevistas de cada um dos quatro alunos¹¹ havia perguntas preparadas previamente (anexo 1), as quais todos responderam, e outras que foram feitas conforme a entrevistadora viu a necessidade ou a oportunidade. Como mencionado anteriormente, o conteúdo das conversas foi categorizado em três principais vertentes. Passamos agora à análise de cada uma delas.

4.1 Relação com a língua inglesa

10 Original: “even if a language program is well run, learners’ investments in the target language must be consistent with the goals of the program if language learning is to meet expectations” (NORTON, 2011, p. 422)

11 As identidades dos respondentes serão mantidas em sigilo. As marcas de gênero foram eliminadas e os alunos serão referidos como A1, A2, A3 e A4.

Na análise desta seção, o foco se situa na identidade dos alunos perante a língua, isto é, nas relações emotivas que têm para com o inglês, bem como os motivos que os levam a buscar o ensino do idioma. Consideramos aqui uma perspectiva de identidade como proposta por Norton (2011;2015), ou seja, identidade como a forma com que o indivíduo entende seu relacionamento com as estruturas sociais no tempo e no espaço, sempre situado e flexível. A identidade nesta visão pós-estruturalista é fluida, moldada histórica e culturalmente pelo contexto. Portanto, considera-se aqui que as imagens e construções que os alunos fazem de si mesmos dependem de fatores externos.

As experiências com a língua inglesa, prévias ao Celin, eram bem similares entre os quatro participantes, apesar de estarem em níveis diferentes. Todos tiveram seus primeiros contatos dentro da escola regular, sendo que A1, A2 e A3 mencionaram não achar que o ensino de inglês era interessante ou que desenvolvesse um aprendizado efetivo. Por exemplo:

Eu tive o primeiro contato no ensino fundamental, e no ensino médio com o inglês na escola. Mas eu não gostava, era uma coisa muito chata sabe, verbo *to be* todo dia, e eu cheguei no Celin e eu não sabia o verbo *to be*, então, alguma coisa deu errado no processo [risada] (A3)

Estes mesmos três entrevistados disseram não gostar de inglês por dois motivos. O primeiro justamente pela forma com que aprenderam na escola, devido ao ensino mecanizado e não prático ou, no caso de A1, pelas dificuldades:

Só que assim, no ensino fundamental eu ia bem, porque eu decorava a sentença da frase e daí pra mim, tipo, minha nota era 8 pra cima, né. Só que quando eu entrei no ensino médio, eu entrei na escola técnica da federal, então o nível era maior. (...) Só que eu não sabia nada de inglês, então para mim não fazia diferença o que era certo e o que era errado, tipo, bateu um desespero total, então assim... Eu chorava para ir para aula de inglês, porque eu odiava assim, porque sabe, era aquela tensão, tal (A1).

Outra razão que parece despertar uma falta de interesse em A1, A2 e A3 está na obrigatoriedade que sentem para aprender inglês. Como comenta McKay (2003, p. 16), muitos “estudam inglês por nenhuma outra razão clara a não ser a de porque são obrigados a isso. Assim, professores enfrentam grupos de alunos que têm pouca motivação ou interesse em usar inglês¹²”. Este aspecto a respeito da obrigatoriedade é expressivo na fala

12 Original: “study English for no obvious reason other than because they are required to do so. Hence, teachers face a group of students who often have very little motivation or interest to use English” (MCKAY, 2003, p. 16)

de todos os participantes, e parece estar estreitamente relacionado com o status global da língua inglesa e como este se constrói no Brasil. Comentário, posicionamentos e sensações dos respondentes parecem ser fruto desta necessidade de se aprender inglês que, segundo eles, é imposta pela sociedade.

Como comentam Jordão (2014), McKay (2003) e Norton (2011;2015), a posição diferenciada do inglês na sociedade é inegável, advinda de uma ligação com a globalização e a distribuição de conhecimento. Não há nada intrínseco à língua que a faça superior, mas ideologias foram histórica e socialmente construídas de forma que indivíduos aprendem inglês buscando acesso à informação, à economia global, à educação e a melhores oportunidades na sociedade. Norton (2011) menciona que o aprendiz opta por estudar o inglês, portanto, para um aumento de seu *capital cultural*:

Bourdieu & Passeron (1977) usaram o termo CAPITAL CULTURAL para se referir aos conhecimentos, credenciais e modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos. (...) Norton observou que aprendizes “investem” na língua alvo em momentos e cenários particulares, porque eles acreditam que vão adquirir uma larga extensão de recursos materiais e simbólicos, os quais vão, por sua vez, aumentar o valor de seus capitais culturais¹³. (NORTON, 2011, p. 420)

É possível identificar sinais desta necessidade de se aprender inglês em diversos momentos e na fala de todos os entrevistados. Alguns exemplos:

Eu já vi entrevistas para estágio que exigiam inglês avançado... Então tipo você já é eliminado sem chance nem de concorrer com alguém, então... É uma coisa tipo, muito básica pra você saber (A1).

Hoje eu vi que é uma necessidade muito grande, e... Eu pretendo entrar no mestrado, e o mestrado que eu quero entrar é numa faculdade na Austrália.. E lá é em inglês, então eu preciso do inglês, e mesmo que eu queira fazer mestrado aqui ou em outra faculdade é... Tem que ter o inglês (A2).

Ah sim, eu vejo que muitas pessoas querem aprender justamente por essa necessidade que o mercado tem né, de, de trabalho. Ah, você tem que aprender inglês, inglês é a sua segunda língua. Mas às vezes a pessoa nem gosta e pensa assim, tem essa necessidade que.... Tipo... A própria estrutura coloca na gente, sabe? É preciso aprender o inglês (A3).

Daí depois de ir para fora também observei que é quase que obrigatório hoje você fazer inglês né, ou saber minimante para poder conseguir um, um espaço maior na sociedade né (A4).

¹³ Original: “Bourdieu & Passeron (1977) used the term CULTURAL CAPITAL to refer to the knowledge, credentials, and modes of thought that characterize different classes and groups. (...) Norton observed that learners ‘invest’ in the target language at particular times and in particular settings, because they believe they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will, in turn, increase the value of their cultural capital” (NORTON, 2011, p. 420)

Nestas e outras afirmações sobre a indispensabilidade de saber falar inglês, os respondentes parecem não saber exatamente de onde isto surge, assim como também não questionam tal imposição. Nas seguintes falas de A3, vemos a falta de uma razão concreta para se aprender inglês. Primeiro, ao ser questionado sobre o porquê está aprendendo o idioma, afirma:

Agora eu coloquei o objetivo que eu quero ir morar nos Estados Unidos, eu quero trabalhar como *au pair*, que é como babá, e tal. Daí você precisa de um nível intermediário para cima de inglês (A3).

Em seguida, a entrevistadora pergunta o porquê desta vontade de viajar para os Estados Unidos, e a resposta:

Eu quero para... O inglês né, para... Conseguir consolidar assim, porque eu acho que eu já faço há um tempo mas, eu sinto falta da... Do *speaking* sabe (A3).

Para este aluno, é preciso aprender inglês para viajar, mas a necessidade de viajar vem da necessidade de aprender inglês. Portanto, parece que a razão concreta de falar o idioma se perde. No caso de A4, é possível observar motivos desta necessidade de saber o idioma, crença que “reproduz ideologias onde o global é privilegiado em detrimento do local, e o Norte global é visto como mais informado do que o Sul global¹⁴” (NORTON, 2015, p. 385):

Os países que, que fazem as pesquisas mais aprofundadas e com mais é, reconhecimento científico, são países de... Língua inglesa né. (...) Eu iniciei o inglês justamente por, pela necessidade de ter que... Que ler muitos artigos em inglês na faculdade, tem que ler muito material em inglês, que é a base do meu curso, entende (...).

Qual que é o seu curso mesmo?

Eu faço nutrição. Então todas as nossas diretrizes são em inglês né, quer dizer, as mais conceituadas e, e que têm um cunho científico mais, é... São em inglês e a gente tem que ler (A4)

Esta realidade talvez não compreendida ou questionada, mas certamente vivenciada pelos alunos, desencadeia diversas outras questões. Como afirma Norton (2011, p. 417),

¹⁴ Original: “reproduces ideologies in which the global is privileged over the local, and the global North is seen as more knowledgeable than the global South” (NORTON, 2015, p. 385)

“pesquisadores de identidade precisam considerar não apenas como condições estruturais e práticas sociais posicionam indivíduos, mas também como indivíduos lutam para se situar nos contextos em que se encontram¹⁵”. A1 comenta sobre seu desconforto quando não sabia inglês em meio a uma comunidade que utiliza esta língua:

Só que o que acontece, a maioria dos meus amigos falam inglês, então às vezes a gente ia fazer uma brincadeira, lá tem um jogo que é suíço lá que você bebe e não sei o que.. E daí uma das regras, uma hora eles falavam, vamos falar só em inglês, eu falei gente... Vou falar nada então, vou ficar aqui de boa [rindo].

Como é que você se sentiu nessa hora?

Então, se sente muito mal, porque todo mundo entende, e até na... No ensino médio o professor de química, quando ele aplicava prova, ele ficava escrevendo frase em inglês no quadro, tipo “a vaca foi pro brejo”... E todo mundo dando risada e eu tipo, o quê que tá acontecendo [rindo], não tô entendendo... Era muito ruim assim, não entender” (A1)

Este desconforto parece vir de uma crença na obrigação de saber inglês e participar destas situações sociais. Também desta crença vem o sentimento de insegurança e vergonha, mencionado tanto por A1 quanto por A3:

Eu tenho vergonha, entendeu então eu acho que eu tinha que vencer um pouco isso porque... Eu acho que eu tô falando de um jeito totalmente ridículo e tá todo mundo rindo da minha cara [risada] (A3).

Muitas das crenças e expectativas apontadas pelos respondentes são influenciadas também pelas suas concepções de língua. Consequentemente, entender tais concepções se faz importante não só para analisar as perspectivas dos alunos quanto para pensar em formas de abordagem. Por isso, iniciamos esta discussão na seção seguinte.

4.2 Concepções de língua

Em alguns momentos das falas dos participantes é possível observar as concepções de língua que estão por trás de suas ideias. Relembramos aqui que consideramos como base

¹⁵ Original: “identity researchers must account for not only how structural conditions and social practices place individuals, but also how individuals struggle to situate themselves in the contexts in which they find themselves” (NORTON, 2011, p. 417)

a concepção pós-estruturalista, e por isso contrastaremos as perspectivas dos alunos com esta.

Dois elementos apareceram na fala dos entrevistados que parecem ter relação com suas noções de língua. Primeiro, um enfoque na forma e na precisão dos usos corretos. Segundo, o papel que os participantes dão a si mesmos como únicos responsáveis pelo êxito em interações. Para exemplificar o primeiro elemento, trazemos a fala de A2 sobre o que considera mais importante aprender na língua:

Tempo verbal.

Sério? Por quê?

Sei lá, construir uma frase, alguma coisa assim, porque eu, querendo ou não às vezes misturo passado com futuro, presente. Essas coisas assim... O meu objetivo maior é mais disso.

Mas por que você acha que você precisa acertar isso?

Porque... Não sei, mas eu acho que é prioridade né, é... Porque eu sei que ali na Federal no meu curso eles fazem uma prova em inglês e tudo mais e mandam um relatório, e eu sei que muitas entrevistas de emprego fazem isso, de você escrever uma carta em inglês, essas coisas... E daí se eu errar... (A2)

Nesta fala, vemos tanto uma importância dada a elementos gramaticais quanto uma noção de fluência motivada por entrevistas de emprego ou exames oficiais. Se formos considerar uma visão pós-estruturalista de língua e a realidade de ILF, as concepções destes alunos não se sustentam. Como já mencionado, a base da comunicação em ILF é a negociação de sentidos: “[n]a competência multilíngue, a gramática recebe valor reduzido. Em contextos onde o desvio é a norma, multilíngues não podem se basear na gramática ou na forma¹⁶” (CANAGARAJAH, 2007, p. 932). Esta noção de que a interação implica acordos e estratégias situacionais não está presente na maioria das falas dos entrevistados. Por exemplo, A3 faz uma diferenciação entre o universo dentro e fora de sala de aula:

Porque não é a mesma coisa você fazer aqui na sala, com os seus amigos, que você pode dar risada, e eles podem dar risada da sua cara, o professor te corrigir, do que você ser jogada lá e... Se vira entendeu. (A3)

A sala de aula representa um ambiente onde a negociação de sentidos ocorre, mas em outros contextos comunicativos é necessário ter precisão. Com isso, partimos para o

¹⁶ Original: “In multilingual competence, grammar receives reduced significance. In contexts where deviation is the norm, multilinguals cannot rely on grammar or form” (CANAGARAJAH, 2007, p. 932)

segundo elemento relacionado à concepção de língua, o qual é a responsabilidade que os alunos colocam em si mesmos na situação comunicativa. Quando questionados a respeito do que significa ser fluente, três dos entrevistados ressaltaram a necessidade de ter um domínio da língua suficiente para entender qualquer falante sem esforço. Alguns exemplos:

Você ter total compreensão da fala... De, do que a, principalmente do que a... As outras pessoas tão falando. (...) Porque às vezes você sabe no papel, você lê, né, o artigo, você entende, mas você não entende o que a... Aí se você for, se alguém for falar aquela frase e você não entender você não é fluente. (A2)

Pra mim, é eu poder me comunicar com... Qualquer pessoa que fale inglês, entendeu, e eu conseguir ter uma conversa com ela, não ficar parando para tentar entender o que ela tá falando, eu já conseguir, automaticamente, responder. (A3)

Eu imagino que ser fluente é você conseguir compreender de forma... Significativa o que, o que a pessoa tá dizendo (A4)

Em sua pesquisa sobre alunos em contextos internacionais, Jenkins (2013) observou, também por meio de entrevistas, que os sujeitos pareciam culpar a si mesmos por não compreenderem os falantes nativos do país onde estavam, pois sentiam-se como “intrusos” que precisavam se adaptar ao meio. Parece que este cenário se reproduz na crença dos nossos participantes, que apesar de não estarem em outro país, se sentem como usuários de algo que não pertence a eles. Estas ideias vão contra a realidade das situações de ILF, na qual “sentido não precede a (e não é separável da) língua na qual se comunica¹⁷” (CANAGARAJAH, 2007, p. 929), ou seja, a responsabilidade no ato comunicativo está em todos os interlocutores.

Por fim, A1 foi uma exceção entre os respondentes, pois não colocou a forma como imprescindível na comunicação:

Você não precisa ser fluente pra se comunicar. Tipo, a pessoa vai te entender [risada] se ela fizer um esforço, você vai entender ela se falar um pouco devagar. Ou você não vai entender tudo que ela fala, mas você vai entender o contexto e... Vai indo, uma hora vai melhorar (A1).

Porém, em outro momento de sua fala, veremos que A1 conceitua fluência tomando como parâmetro o falante nativo. Passemos agora a analisar mais evidências desta crença sobre o padrão de uso da língua, uma vez que foi um tema recorrente na fala dos participantes, mas o qual não se sustenta em um espaço de ILF.

¹⁷ Original: “meaning does not precede (and is not detachable from) the language in which it is communicated” (CANAGARAJAH, 2007, p. 929)

4. 3 O falante nativo

Em seu artigo, Kumaravadivelu (2012) discorre a respeito de epistemes imbricados em nossas concepções e padrões de ensino de língua que precisam ser quebrados a fim de desenvolvermos práticas legítimas na realidade de globalização. Um destes epistemes é a crença no falante nativo como dono da língua e modelo de proficiência. Pesquisas feitas na área da linguística aplicada vêm denunciando esta crença como insustentável em uma sociedade onde existe um número muito maior de falantes não-nativos do que nativos. Ademais, falantes não-nativos muitas vezes têm objetivos distintos de falantes de inglês como L1 ao utilizar a língua inglesa (MCKAY, 2003). Por fim, a própria delimitação de quem seria o falante nativo não é clara:

[n]ós talvez tenhamos apenas uma versão irreal (ou, para usar uma terminologia familiar, idealizada) de quem é o falante nativo ou o que constitui a competência do falante nativo. Porém, isto não evitou de deixarmos o episteme tomar posse abrangente de nossos sistemas de conhecimento que governam quase todos os aspectos de ensino-aprendizagem de inglês¹⁸ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15)

Como o autor aponta, estes estudos não foram o suficiente para apagar esta ideologia que prevalece. Podemos observar em algumas falas já citadas, como também nas que citaremos a seguir, que os participantes conceituam fluência a partir do falante nativo como parâmetro:

É que para mim ser fluente significa assim, que você vai conversar com uma pessoa nativa e você vai entender tudo o que ela falar, sem muita dificuldade, e você vai falar um inglês razoável, sem muito sotaque, você vai falar inglês assim, que a pessoa vai te entender também com facilidade (A1)

Eu conseguir ter uma conversa com ela, não ficar parando pra... Tentar entender o que ela tá falando, eu já conseguir, automaticamente, responder. Igual fala em português, ser fluente em inglês seria isso, entendeu? (A3)

¹⁸ Original: “[w]e may have only an unreal (or, to use a more familiar terminology, idealized) version of who a native speaker is or what constitutes native-speaker competence. But, that has not prevented us from letting the episteme take an all-encompassing hold on the knowledge systems governing almost all aspects of English language learning and teaching” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15)

Mas eu imagino assim, que se, que eu me sentiria fluente quando eu fosse conversar com um americano, um canadense, um inglês, e que ele entendesse perfeitamente aquilo que eu, que eu estivesse tentando dizer. (...) E eu também entender claramente aquilo que ele tá dizendo. (A4)

Em todos os comentários acima, vemos que o falante nativo não precisaria esforçar-se para entender ou para ser compreendido, em oposição à responsabilidade que os alunos depositam sobre si mesmos na interação. O falante nativo tem o domínio e a posse da língua e, desta forma, quem deve se empenhar na situação são os não-nativos. Estas ideias contrastam com a realidade de ILF, onde não há normas ou uma língua fora do contexto comunicativo, mas sim um linguajar que surge da situação:

[o] ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam aprender ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais. (JORDÃO, 2014, p. 23)

Apesar dos entrevistados apresentarem uma crença no falante nativo como modelo, três ressaltaram que o mais importante no professor de língua inglesa é a didática em sala de aula. Em uma parte da entrevista, todos foram expostos a um parágrafo a respeito do ensino de inglês: “As melhores metodologias no ensino de inglês trazem uma perspectiva sobre aprender uma segunda língua com foco na troca de experiências com professores preferencialmente nativos que vivenciaram intensamente a comunicação, hábitos e cultura de países da América e da Europa. Esta bagagem de total imersão é a responsável por um método que leva à conquista consistente da fluência, requisito básico para se comunicar”. Tal parágrafo foi escrito pela autora desta pesquisa com base em textos retirados de sites e propagandas de diferentes cursos de idioma de Curitiba-PR. A existência desta ideologia nas escolas de inglês contribuiu para a hipótese de que os alunos concordariam com o texto e demonstrar uma preferência por professores nativos. Como afirma McKay (2003, p. 08), “[e]nquanto a maioria dos professores de inglês hoje são bilíngues, a falácia comparativa aplicada aos profissionais de ensino denominados falantes de inglês não-nativos versus os falantes nativos é muito difundida¹⁹”. Porém, algumas respostas dos entrevistados indicam que o que consideram importante é o desempenho do professor em sala:

19 Original: “Whereas the vast majority of English teachers today are bilinguals, the comparative fallacy applied to so-called non-native English-speaking teaching professionals versus native speakers is widespread” (MCKAY, 2003, p. 08)

Às vezes uma pessoa que também não tem o inglês como língua nativa, ela talvez tenha passado por um processo de aprendizagem que te ajude a aprender também... (A1).

Eu acho que esse... Na troca de experiência com professores nativos... Eu acho que não faz tanta diferença. Eu não sei se faria... Eu ainda não tive aula com professores nativos. (...) Depende muito da metodologia do professor mesmo. (A2).

Eu não concordo muito porque... Eu já tive aula com dois professores. É... Realmente, os dois, de... Tanto da professora que já morou quanto do professor que não morou, nunca foi, é... Os dois tinham boa fluência. Mas eu ainda acho que o professor que... Que me dá aula, que eu acho que ele consegue, não sei, parece que ele estudou muito bem antes de me falar aquilo sabe (A3).

No comentário de A1 podemos ver que o professor não-nativo tem a vantagem de compartilhar a L1 de seus alunos e de ter passado também pelo processo de aprendizagem do idioma, aspectos estes apontados por autores como McKay (2003) e Sharifian (2009). A3 até comenta em outro momento que seria difícil para um falante nativo de inglês explicar certas coisas sem compartilhar da L1 dos alunos. Entretanto, mesmo dando foco ao desempenho do professor nestes casos, ainda vemos uma perspectiva do nativo como ideal nas falas destes dois participantes:

Se fosse um professor nativo, o quê que você acha?

Eu acho que seria bom, igual... Tipo eu te falei, pro... Mais pro *speaking* assim (...)

Mas por que você acha que seria melhor no *speaking*?

Porque... Ai, ele nasceu lá né [risada]. Acho que foi isso que é... É a língua de berço dele digamos, entendeu? Eu acho que seria mais... Fácil por isso (A3).

Eu não tive nenhuma experiência com professores nativos... Eu tive uma professora que era polonesa, mas ela falava muito bem inglês, mas nunca tive a oportunidade de ter um professor, um professor inglês ou um professor americano, né. (...) Então, preferencialmente nativos eu não sei... Seria o ideal né, mas, mas... (A4)

Em A3 vemos que o episteme do falante nativo, como coloca Kumaravadivelu (2012), está tão imbricado nas crenças que o simples fato de nascer em um país de língua inglesa já é justificativa para um professor ter mais facilidade para ensinar. Um ponto a ser levantado na fala de A4 está no comentário sobre a professora de nacionalidade polonesa. Observamos o uso da conjunção adversativa “mas”, o que indica uma visão de que por não ser de um país de língua inglesa, a probabilidade é de que seu uso do idioma não fosse o mais adequado.

Por fim, um argumento levantado por A4 que também não condiz com a realidade de ILF é a de que é vantajoso ter professores nativos, visto que estes têm o conhecimento cultural necessário para ensinar a língua. Como aponta Kumaravadivelu (2012, p.19), “[p]or um bom tempo, desenvolver a competência linguística em L2 também significava desenvolver a competência cultural em L2. (...) Esta crença era baseada na noção de que línguas e culturas são inextricavelmente ligadas²⁰”. É esta crença que podemos observar nos comentários de A4:

Quando a gente vai aprender a língua inglesa a gente não aprende apenas o que é falado, existe toda uma cultura por, por trás né. É o mesmo que aprender uma língua, a língua portuguesa né, ela é carregada de significados, é carregada de cultura né, e... Quando, quando você tem uma pessoa que, que tem essa experiência, que é, que vivenciou isso, que está inserida nesse meio cultural, eu acho que ela consegue passar com mais facilidade, e também consegue fazer com que o aluno... Entenda de uma forma melhor né. (A4)

Todavia, se considerarmos a situação em que o inglês se coloca hoje, percebemos que este idioma já não pertence a uma cultura específica. O ILF funciona dentro das inúmeras culturas em que emerge, em espaços transculturais onde se misturam identidades, tradições, valores e até mesmo línguas (MCKAY, 2003; MATSUDA & FRIEDRICH, 2010; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008).

5. Considerações finais

A situação em que a língua inglesa se encontra em nossa sociedade globalizada já está sendo largamente estudada nas últimas duas décadas. Porém, ao analisarmos alguns contextos como o que este artigo envolve, percebemos que ainda é necessária uma reformulação de conceitos, ideias e perspectivas, as quais não só regem nossas políticas linguísticas e práticas de ensino como também as necessidades e objetivos de nossos alunos. Ao mesmo tempo em que cursos de idioma precisam estar de acordo com as expectativas de seus aprendizes, é preciso conscientizar os alunos de que suas metas ao aprender a língua devem ser condizentes com uma realidade de ILF e com as particularidades dos contextos em que se encontram.

20 Original: “For a long time, developing L2 linguistic competence has also meant developing L2 cultural competence. (...) This belief was based on the notion that languages and cultures are inextricably linked” (KUMARAVADIVELU, 2012, p.19)

Em meio às entrevistas dos quatro participantes, vemos a função de ILF caracterizada por diferentes situações. Todos os entrevistados citaram a importância de se dominar a língua para realizar a leitura de textos acadêmicos e para ter mais oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, também vemos situações informais como brincadeiras entre amigos, piadas e conversas com indivíduos de outros países. Apesar destes contextos significativamente múltiplos e híbridos em que os alunos se inserem, suas crenças a respeito da língua inglesa ainda estão ancoradas em uma perspectiva de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Em seu texto, Jordão (2014) traz uma conceptualização de ILE em detrimento de ILF, apresentando implicações de se tomar como base a noção de ILE. Estas implicações correspondem com as ideias dos entrevistados, como podemos ver neste exemplo:

o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE (JORDÃO, 2014, p.19-20)

A pressão que os alunos sentem para saber inglês é agravada pela importância dada à forma, à gramática e aos usos corretos, que têm como padrão o falante nativo da língua. Além disso, ainda há uma forte ligação entre aprender inglês e ter conhecimento sobre a cultura de países falantes de inglês como primeira língua.

Percebemos aqui que o primeiro passo, antes de qualquer outro tipo de ação, está na quebra destas crenças e, como coloca Kumaravadivelu (2012), destes epistemes que moldam todo o sistema que existe ao redor da língua inglesa. Ao desenvolver abordagens de ensino, é preciso pensar em como trazer aos aprendizes uma consciência a respeito da realidade de ILF, deslocando a importância da gramática para a competência comunicativa. Para este deslocamento ocorrer de forma efetiva, é preciso reconstruir desde o conceito de língua que os alunos trazem, até suas crenças mais enraizadas a respeito da língua inglesa e do ensino-aprendizagem desta.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, 2007, p. 923-939.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2nd. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

FRIEDRICH, Patricia. & MATSUDA, Aya. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n. 1, 2010, p.20-30.

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

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W & GASKELL, George. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-73.

JENKINS, Jennifer. EFL: What it is and what it is thought to be. In: _____. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. 1st. ed. New York: Oxford University Press, 2007, p. 1-30. _____. Conversations with international students. In: _____. *English as a Lingua Franca in the International University*. Routledge, 2013, p. 156-193.

JORDÃO, Clarissa M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language - The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, Sandra; HU, G; REVANDYA, W.A (Org.) *Principles and practices for teaching English as an International Language*. New York, Routledge, 2012, p. 9-27.

MCKAY, Sandra Lee. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics*, John Wiley & Sons, Inc. New Jersey, v. 13, n. 1, 2003, p. 1-22.

NORTON, Bonny. & TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. v. 44, n. 4, 2011, p. 412 – 446.

NORTON, Bonny. Identity, Investment, and Faces of English Internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics* (Quarterly) v. 38 n. 4, 2015, p. 375-391.

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

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

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008, p.341-377.

Anexo I

Convenções para as transcrições

Negrito	Fala da entrevistadora
<u>Sublinhado</u>	Ênfase dada pelo respondente em seu tom de voz
Entre colchetes []	Elementos extralinguísticos
... (reticências)	Hesitação, pausa na fala
<i>Itálico</i>	Palavras em inglês

Anexo II

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual a sua experiência com aprendizado e/ou contato com a língua inglesa antes de ingressar no Celin?

2. Por que você está estudando inglês? Quais seus objetivos?

3. Quais as suas prioridades em termos de aprendizagem de inglês? Ou seja, que coisas você considera mais importante aprender para atingir seus objetivos?

4. "As melhores metodologias no ensino de inglês trazem uma perspectiva sobre aprender uma segunda língua com foco na troca de experiências com professores preferencialmente nativos que vivenciaram intensamente a comunicação, hábitos e cultura de países da América e da Europa. Esta bagagem de total imersão é a responsável por um método que leva à conquista consistente da fluência, requisito básico para se comunicar". Você concorda com esta afirmação? Em que aspectos? Por quê?

5. Para você, o que significa ser fluente em inglês?