

---

A ORALIDADE NA ERA DO INGLÊS  
COMO LÍNGUA FRANCA: percepções de  
professores de inglês em formação

5

ORAL SKILLS IN THE ERA OF ENG-  
LISH AS A LINGUA FRANCA: preservice  
teachers' perceptions

---

**BRAWERMAN-ALBINI, Andressa**

Professora Doutora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**MARRIOTT, Rita de Cassia Veiga**

Professora Doutora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**MARTINS, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira**

Professora Mestra do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**WERNER, Maristela Pugsley**

Professora Mestra do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo investigar como os professores de inglês em formação percebem o aspecto da oralidade dentro do contexto do Inglês como Língua Franca (ILF). O instrumento utilizado para averiguar esta questão foi um questionário aplicado a estudantes de Letras Português-Inglês de uma universidade pública, contendo perguntas relacionadas à oralidade (compreensão e produção oral e pronúncia) e às emoções dos alunos quanto ao ensino de língua inglesa. Estudos sobre ILF, inteligibilidade e *Lingua Franca Core* servem de referencial teórico, fundamentado principalmente em pesquisas desenvolvidas por Jenkins (2000), Walker (2010), Jenkins *et al.* (2011),

Canagarajah (1999, 2005, 2006) e House (2012). Após a análise das respostas ao questionário, verificou-se que os estudantes dão grande importância ao ensino e à prática das habilidades orais e preocupam-se com a inteligibilidade e a compreensão mútua. Conclui-se, então, que há grande influência do ILF na formação desses estudantes, o que leva a crer que a principal contribuição deste estudo seja conscientizar os estudantes e futuros professores de inglês que é possível comunicar-se eficazmente, sem medo de errar, sabendo que conhecer uma outra língua envolve vários aspectos que vão além da precisão da fala.

**Palavras-chave:** Formação de professores; inglês como Língua Franca; oralidade.

### ABSTRACT

The present work aims to investigate how pre-service English teachers perceive different aspects related to oral skills within the context of English as a Lingua Franca. In order to conduct this investigation, a questionnaire was applied to students of a Portuguese-English undergraduate course in a public university, inquiring about their oral abilities (comprehension and production besides pronunciation) and their emotions regarding English language teaching. Studies on English as a Lingua Franca (ELF), intelligibility and Lingua Franca Core provide the theoretical framework, grounded mainly on research developed by Jenkins (2000), Walker (2010), Jenkins et. al. (2011), Canagarajah (1999, 2005, 2006) and House (2012). The analysis of the questionnaire's responses showed that the students give great importance to teaching and practicing the oral skills and are concerned with intelligibility and mutual understanding. As a conclusion, we can affirm that these students have been strongly influenced by the English as a Lingua Franca approach in their education. This fact leads us to believe that the main contribution of this study is to make students and pre-service English teachers aware that it is possible to communicate effectively without fear of error, knowing that learning another language involves several aspects that surpass speech accuracy.

**Keywords:** Teacher education. English as a Lingua Franca. Oral skills.

### INTRODUÇÃO

Em tempos de diversidade, pluralismo, multilinguismo e outros termos usados para destacar a necessidade de consideração

de variedades (culturais, sociais, políticas, raciais e muitas outras) nas relações diversas, o termo Inglês como Língua Franca (ILF) tem sido usado como uma nomenclatura abrangente para o inglês. Há, ainda, os conceitos de Inglês como Língua Internacional (ILI) ou *World Englishes* (WE), Inglês como Língua Global (ILG) ou Inglês como Língua Mundial (ILM), entre outros. Estes termos também são usados para tratar do inglês na perspectiva dos três círculos concêntricos<sup>1</sup> trazidos por Kachru (1985, p. 12-13): o *Inner Circle*, o *Outer Circle* e o *Expanding Circle*. Assim, “quando o inglês é escolhido como meio de comunicação entre pessoas de diferentes contextos linguísticos, com fronteiras linguístico-culturais, o termo preferido é ‘Inglês como Língua Franca’<sup>2</sup>” (SEIDLHOFER, 2005, p. 339).<sup>3</sup>

Esses termos são originados dos efeitos da globalização instaurada no mundo pós-moderno e pós-colonial. Com a globalização, também veio a desterritorialização, que se caracteriza pelo fato de atividades de quaisquer áreas poderem ocorrer independentemente de onde se encontram os participantes, geograficamente falando, gerando assim maior interação entre pessoas de línguas iguais ou diferentes.

Nessa trajetória, é inegável que a língua inglesa funciona no mundo como uma língua franca global. Com isso, uma grande dualidade permanece no que diz respeito às consequências desse uso internacional da língua, entre elas o fato de o inglês estar sendo moldado em igual proporção por falantes não nativos e por falantes nativos<sup>4</sup> e o questionamento sobre quem possui a língua inglesa e, conseqüentemente, quem tem o direito de prescrever os padrões através dos quais o uso da língua deve ser avaliado, conforme Jenkins (2000, p. 6-7).<sup>5</sup>

1. Inner circle: nele estão países onde o inglês é a primeira língua (Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, por exemplo); outer circle: nele estão os países onde a língua inglesa desempenha o papel de uma segunda língua, em um ambiente multilíngue (Singapura, Índia e Filipinas, por exemplo); expanding ou extending circle: nele estão os países que reconhecem o papel do inglês como língua internacional, mas dentro de suas fronteiras ele é ensinado como língua estrangeira (China, Japão e Brasil, por exemplo) (KACHRU, 1985, p. 12-13).

2. As citações foram traduzidas pelas autoras deste trabalho. As originais em inglês encontram-se em notas de rodapé.

3. “*However, when English is chosen as the means of communication among people from different first language backgrounds, across linguacultural boundaries, the preferred term is ‘English as a lingua franca’*” (SEIDLHOFER, 2005, p. 339).

4. Adotamos aqui definição de Bloomfield (1933, p. 43) para quem “a primeira língua que um ser humano aprende a falar é sua língua materna; ele é falante nativo dessa língua” (*The first language a human being learns to speak is his native language; he is a native speaker of this language*).

5. “... have begun to call into question the whole issue of who owns the English language and consequently, who is entitled to prescribe the standards against which use is to be measured.” (JENKINS, 2000, p. 6-7)

Sobre essa disputa, em que de um lado estão os usuários de inglês, os falantes não nativos, e de outro lado os nativos que reivindicam o título de proprietários da língua, a autora acrescenta:

Ninguém nega os ‘direitos’ dos chamados ‘falantes nativos’ de estabelecer seus próprios padrões para o uso em interação com outros ‘falantes nativos’, e até mesmo com falantes não nativos. Entretanto, a pergunta importante é: quem deveria tomar essas decisões para a comunicação que acontece inteiramente entre falantes não nativos, por exemplo, para ILI? A visão de que os ‘falantes nativos’ não possuem o ILI tem sido difundida por vários anos. Smith, por exemplo, afirmou já em 1976, em relação ao ILE, que ‘o inglês pertence ao mundo.... Ele é seu (não importa quem você seja) tanto quanto ele é meu (não importa quem eu seja) (JENKINS, 2000, p. 7)<sup>6</sup>.

Conforme mencionado por Jenkins (2000), linguistas aplicados de forma geral entendem que ILF pode desenvolver suas próprias normas. Mas, diferentemente de disputa, o que ILF sugere é uma ideia de comunidade, com foco no que as pessoas têm em comum ao invés de foco em suas diferenças, indicando que o hibridismo linguístico é aceitável.

Com as ideias acima em mente, este artigo objetiva investigar as percepções de professores de inglês em formação sobre a oralidade na era do ILF. Para tanto, os participantes responderam um questionário cujas perguntas focam as emoções desses futuros professores em relação ao ensino da língua inglesa e a oralidade no ensino da mesma. Destaca-se que o objetivo deste trabalho é explorar as diferentes visões dos participantes e possíveis consequências das mesmas e não relatar uma proposta de implementação de ensino de ILF. A Seção 2 deste artigo explora alguns conceitos relativos ao ILF e seu ensino; a Seção 3 trata do ensino da oralidade destacando a formação do professor de língua inglesa; a Seção 4 descreve a metodologia do trabalho; a Seção 5 relata os resultados alcançados e, por fim, a última seção traça algumas considerações finais.

6. *No one denies the ‘rights’ of so-called ‘native speakers’ to establish their own standards for use in interaction with other ‘native speakers’ (ENL), and even with ‘non-native speakers’ (EFL). However, the important question is: who should make such decisions for communication wholly between ‘non-native speakers’; i.e. for English as an International Language? The view that ‘native speakers’ do not own EIL has been held for a number of years. Smith, for example, asserted as long ago as 1976, in relation to ILE, that “English belongs to the world... It is yours (no matter who you are) as much as it is mine (no matter who I am)” (JENKINS, 2000, p. 7).*

## INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA – conceitos, os falantes nativos e não nativos e emoções

Embates políticos, sociais e de poder à parte, vamos nos concentrar no que implica considerar a língua inglesa como uma língua franca e tratar da inteligibilidade, que é um aspecto altamente considerado no contexto de estudos de ILF. Conforme Becker (2013, p.1), “a questão primordial, então, quando se fala em inglês como língua franca... é atingir a inteligibilidade.”

Não se trata de um conceito novo ou exclusivo à era ILF, mas nesse contexto, inteligibilidade deixa de ser um processo de mão única no qual falantes não nativos se esforçam para serem entendidos por falantes nativos cuja prerrogativa é decidir o que é inteligível e o que não é (BAMGBOSE, 1998) e passa a considerar interação entre falantes e ouvintes não nativos, atribuindo ao ouvinte um papel mais ativo de negociação de sentidos. Com isso, “o foco de pesquisas sobre inteligibilidade tem saído do falante e se direcionado para o ouvinte, e tem considerado as contribuições de fatores como o contexto de conhecimento do ouvinte e habilidades de processamento”, como aponta Jenkins (2000, p. 69).<sup>7</sup> Assim, não se trata de concentrar esforços apenas na produção do falante não nativo, mas também na recepção do ouvinte, seja ele quem for.

Parafraseando Becker (2013, p.34-35), o conceito de inteligibilidade se firma em dois princípios: (1) o falante precisa ajustar sua pronúncia de acordo com a atividade de fala na qual se encontra e ainda ser capaz de avaliar a necessidade ou não de reajustar a pronúncia para promover a inteligibilidade e, então, fazer esse ajuste, caso necessário; e (2) o ouvinte precisa aceitar que não encontrará a pronúncia alvo em todos os casos e que precisa lidar com isso também.

Juntamente com essa negociação de sentidos entre falantes e ouvintes de ILF, outro fator importante para a inteligibilidade é a proposta do *Lingua Franca Core* (LFC) apresentada por Jenkins (2000). A partir desse *core*, ela sugere que alguns aspectos da pronúncia podem gerar mais ou menos comprometimento da inteligibilidade em ILF e aponta os itens que considera como sendo os mais importantes para o alcance da inteligibilidade: (a) o inventário de consoantes; (b) encontros consonantais (*clusters*); (c) distinção na duração de vogais (longas x

7. “... the focus of research into intelligibility has tended to shift away from the speaker towards the listener, and to consider the contribution of factors such as the listener’s background knowledge and processing skills.” (JENKINS, 2000, p. 69)

curtas); (d) acento tônico - *nuclear stress*; e (e) requisitos fonéticos (entre outros, aspiração após /p/, /t/, /k/).

Em se tratando de implicações pedagógicas, Jenkins (2000) dá destaque também à distinção entre a capacidade de ensinar do professor e a de aprender dos alunos. Para os fins deste artigo, esse destaque é particularmente importante, uma vez que a autora indica que alguns itens seriam ensináveis e outros não. Assim, as oclusivas desvozeadas /p/, /t/ e /k/ e as vozeadas /b/, /d/ e /g/ estariam no grupo das ensináveis, enquanto aspectos como a entonação seriam dependentes de circunstâncias individuais, não sendo merecedores de atenção especial por parte do professor em sua prática pedagógica (JENKINS, 2000, p.141; DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 72-73).

Apesar das referências ao ensino e à aprendizagem da língua trazidas aqui, Jenkins (2000) deixa claro que sua proposta de LFC não foi pensada para ser um modelo de pronúncia, mas sim um direcionamento para questões consideradas importantes para a inteligibilidade. Jenkins (2015) enfatiza que não criou o LFC para ser um modelo fixo, mas sim para expor alguns aspectos que, segundo o modelo, deveriam estar disponíveis para uso quando necessário. Walker (2010) e Jenkins *et al.* (2011) são os autores que primeiro publicaram sobre o paradigma LFC com vias ao ensino e foco no professor. Ainda assim, autores como Becker (2013) indicam que pesquisas adicionais são necessárias para validação do que é proposto no LFC, a medida que a língua inglesa avança como ILF.

Quando se trata de ILF e inteligibilidade, é relevante abordar um outro aspecto que normalmente se apresenta nos debates sobre esse assunto: a figura do falante nativo. Por muito tempo, as pesquisas sobre aprendizagem ou aquisição de língua estrangeira (sem fazer distinção às definições propostas por Krashen, 1981) trouxeram interação de uso da língua entre falantes nativos e não nativos apenas. No contexto de ILF, as interações entre falantes e ouvintes não nativos predominam sobre aquelas que envolvem falantes e/ou ouvintes nativos. Com isso, a figura do nativo vai lentamente perdendo o título e o peso de alvo a ser atingido.

Um dos conceitos que fundamentam essa mudança de foco e que pode ser abordado nesta pesquisa para explicar esse movimento de distanciamento do falante nativo é o proposto por Cook (1999). Ele acrescenta à definição de falante nativo de Bloomfield (1933) - que diz que o falante nativo de uma língua é o indivíduo que aprende

aquela língua por primeiro, em detrimento das outras - algumas considerações de Stern (1983). Esse último alega que o falante nativo tem: (a) conhecimento inconsciente de regras, (b) noção intuitiva de sentidos, (c) habilidade de se comunicar em contextos sociais, (d) uma variedade de habilidades linguísticas e (e) criatividade para uso da língua.

Há contrapontos a essas premissas, como o próprio Cook (1999) aponta, mas a partir delas se fundamenta o entendimento de que a mente de falantes de mais de uma língua funciona cognitivamente de modo diferente da mente de falantes monolíngues. Assim, as duas não podem ser comparadas; e se fossem, seria o mesmo que dizer que “patos não conseguem se tornar cisnes”, de acordo com Cook (1999, p. 187)<sup>8</sup>. Com esse entendimento, o falante não nativo (comumente visto a partir de uma perspectiva deficitária, pelas dificuldades ou impossibilidades de se comunicar da mesma maneira que o falante nativo) passa a ser visto e considerado de forma diferente, agora a partir de suas peculiaridades.<sup>9</sup>

Ainda sobre o paradigma falante nativo e falante não nativo, queremos considerar um aspecto que permeia e influencia a aprendizagem da língua: as emoções. Ao se comparar com a figura do falante nativo (ainda que não se deva e não se espera que o faça, conforme mencionado anteriormente), o aluno pode ser tomado de emoções que o coloquem em condição de constrangimento ou inibição em relação ao uso da língua, em especial no que diz respeito à oralidade. Sobre constrangimento, Aragão (2011, p. 303)<sup>10</sup> destaca que relacionado à autoestima, o constrangimento “tem papel fundamental na maneira como os alunos se veem em sala de aula e na forma como se comportam em seu ambiente de aprendizagem”, o que torna esse assunto relevante para esta pesquisa.

É fato, porém, que tratar de emoções no processo de aprendizagem da língua não é uma tarefa que se possa fazer isoladamente. Abordar esse construto implica em também considerar conceitos de crenças, cognição e identidades, conforme apontam pesquisas da área da sociopsicologia (FRIJDA; MANSTEAD; BEM, 2000; VAN VEEN; LASKY, 2006), da área das ciências sociais (LEMKE, 2008) e da área da educação (DAY, 2004; ZEMBYLAS, 2004).

8. “...is like saying that ducks fail to become swans.” (COOK, 1999, p.187)

9. Cook (1991) chama o não nativo e usuário de L2 de multicompetente, decorrente do conceito de multicompetência- termo criado para se referir ao estado da mente composta de duas línguas. Multicompetência cobre o conhecimento linguístico total de uma pessoa que sabe mais de uma língua, incluindo competência em L1 e na interlíngua de L2.

10. “play[s] a fundamental role in the way students see themselves in class and how they behave in their learning environment” (ARAGÃO, 2011, p. 303)

Barcelos (2015) traz concepções da psicologia e das ciências sociais sobre emoções e também reflete sobre os construtos crença e identidades, indicando como os três elementos estão intrinsicamente ligados: a) crenças sócio e historicamente contextualizadas influenciam a construção de identidades; b) identidades influenciam os tipos de emoções e de crenças que as pessoas atribuem a si mesmas e às outras; c) emoções podem influenciar as identidades das pessoas e também a maneira como elas são construídas.

Sobre emoções especificamente, queremos destacar algumas possibilidades de interpretação, a começar por um conceito da psicologia. Izard (1991, p. 14)<sup>11</sup> explica emoções como sendo “vivas como um sentimento que motiva, organiza e guia a percepção, o pensamento e a ação”. Para a LA, emoções são “a externalização psicológica de interações dinâmicas entre camadas diferentes dos sistemas interno e externo – fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais” (SO, 2005, p. 43, 44)<sup>12</sup>.

Para esta pesquisa, o entendimento de emoções proposto por Hansen (1999) é particularmente relevante, em especial por conta da exemplificação que ela faz, usando o sentimento de medo. A autora estabelece que as emoções alteram nossas percepções e influenciam a maneira como escolhemos agir no futuro e ainda, disparam os elementos bioquímicos apropriados para deixar a cena interna em prontidão para uma ação. Ela destaca o medo<sup>13</sup> como sendo um dos exemplos mais nítidos dessa alteração de percepção, orquestrando uma preparação fisiológica para a luta ou para a fuga.

Ainda sobre medo, Barcelos (2015) destaca que se trata de um dos aspectos das emoções que atua juntamente com a dor e o desejo para moldar o indivíduo. Nesse mesmo sentido, Lemke (2008, p. 27)<sup>14</sup> argumenta que “somos o que tememos, somos o que desejamos”, e que essa relação entre medos e desejos ajuda a definir o que o próprio autor denomina de identidades de longo prazo (são disposições para ação no momento, constituídas através de muitas ações ao longo de muitos momentos). Um exemplo dessa mistura entre medo e desejo atuando na identidade do aluno pode ser percebida em sala de aula, quando os medos que o aluno tem de falar inglês em contexto escolar

11. “*experienced as a feeling that motivates, organizes, and guides perception, thought, and action*” (IZARD, 1991, p. 14)

12. “*the psychological outcome of dynamic interactions between different layers of internal and external systems – physiological, cognitive, behavioural and social*” (SO, 2005, p. 43, 44)

13. Ainda assim, medo não é a emoção mais estudada na área de aprendizagem de língua estrangeira. Ansiedade ocupa esse status, conforme McIntyre e Gregersen (2012, p.195).

14. “*We are what we fear, we are what we desire*” (LEMKE, 2008, p. 27).



e fora dele, juntamente com seus desejos de viajar para o exterior para se tornar fluente, estão relacionados a sua identidade.

Entre outras contribuições, o trabalho de Barcelos (2015) apresenta apanhado de pesquisas realizadas sobre emoções, ainda que a partir de nomenclaturas diferentes conforme definições da época em que foram publicadas. Ela apresenta tabela que mostra vários momentos de pesquisa sobre emoções, iniciando com Gardner e Lambert (1972) e o conceito de atitudes, indo até publicações mais recentes como a de Pavlenko (2013), que trata da chamada “virada afetiva” e a de Swain (2013) com abordagem sociocultural para emoções, por exemplo. A partir de Barcelos (2015), vê-se a carência de estudos que tratem emoções pela perspectiva apresentada por Pavlenko (2013), que propõe que as pesquisas questionem não apenas a maneira como as emoções interferem na aprendizagem da língua, mas também o movimento inverso a esse, ou seja, como a aprendizagem da língua influencia as emoções do ponto de vista linguístico, psicológico e social.

Com isso em mente, vemos um quadro que sinaliza para uma maior consideração do construto de emoções, que tem sido visto de forma limitada pelas lentes que as denominam de variáveis afetivas ou diferenças individuais. Apesar de emoções serem entendidas sob esse prisma em seus primeiros estudos, as críticas a esse status se devem ao fato de essa perspectiva apresentar o conceito de emoções de maneira dissociada do contexto social, limitadas à motivação, ansiedade e características pessoais, conforme destacam Pavlenko (2013) e Swain (2013).

Concluindo esta seção, entendemos que esses apontamentos sobre ILF, inteligibilidade, LFC, falante nativo e emoções, juntamente com os que a Seção 3 introduzirá sobre a formação do professor de língua inglesa e oralidade, serão altamente relevantes para a observação dos resultados que essa pesquisa se propõe a apresentar.

### **A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E A ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Para satisfazer a atual demanda de professores de inglês, cerca de 80% desses profissionais no mundo são falantes não nativos (CANAGARAJAH, 1999; SNOW; KAMHI-STEIN *et al.*, 2006) que fazem parte, na sua maioria, do *expanding* (ou *extending*) *circle* (CANAGARAJAH, 2005). Sendo assim, observa-se que atualmente a língua inglesa está sendo ensinada principalmente por falantes não nativos a falantes não nativos.

Questões sobre (a) a definição do que seja um falante nativo; (b) de que ser falante nativo não necessariamente implica em ter proficiência na língua inglesa; ou ainda (c) que a proficiência na língua é apenas um dos elementos do profissional que atua nessa área são temas controversos e altamente debatidos. Além disso, como nos explicam Snow *et al.* (2006, citando PASTERNAK; BAILEY, 2004), existem outros fatores que devem ser considerados na preparação de um professor de inglês, quer ele seja falante nativo ou não. Devemos observar se o futuro profissional demonstra tanto conhecimento declarativo (conhecimento sobre alguma coisa) quanto conhecimento procedural (habilidade em fazer as coisas) em pelos menos três áreas chaves: ter conhecimento sobre a língua alvo e saber usá-la; ter conhecimento sobre a cultura alvo e saber se comportar de forma adequada e ter conhecimento de ensino e saber ensinar de forma culturalmente apropriada.

Outrossim, o currículo do professor não falante nativo em formação deve promover uma reflexão a respeito das vantagens que ele traz para a sala de aula bem como conscientizá-lo da necessidade de seu constante aperfeiçoamento linguístico (LEE, 2004, apud SNOW; KAMHI-STEIN *et al.*, 2006). As pesquisas apontam, segundo Snow *et al.* (2006), que o sucesso na comunicação acontece quando os professores agem não somente como mediadores linguísticos, mas também como mediadores culturais, atuando como falantes interculturais e, assim, derrubando a barreira entre o falante nativo e o falante não nativo. Dessa forma, é de suma importância que o processo de aprendizagem enfatize a conscientização crítica do aluno com relação à língua e cultura alvo e a sua própria língua e cultura, isto é, em vez de educar o aluno para que ele tenha a competência de um falante nativo, o foco deve ser colocado em desenvolver sua personalidade intercultural.

Outra questão fundamental na educação de futuros professores de inglês é com relação à qual variedade de inglês usar. Em seus estudos, Matsuda (2003) constata que no Japão o ensino de inglês tem por base as línguas do *Inner Circle*, quase que exclusivamente o inglês americano ou britânico, por serem considerados “puros” e “autênticos”, e questiona esta prática em países do *Expanding* ou *Extending Circle* com relação à maneira que o inglês é representado, valorizado e ensinado. Para Matsuda, “[m]esmo que uma variedade seja selecionada como um modelo alvo dominante, uma conscientização das diferentes variedades ajudaria os alunos a desenvolver uma visão mais abrangente

da língua inglesa” (p. 721)<sup>15</sup>, pois a exposição limitada ao inglês do *Inner Circle* pode levar a confusão ou resistência quando os alunos se confrontam com os diferentes tipos de inglês usados fora de sala de aula. Matsuda argumenta que conceber o inglês do falante nativo do *Inner Circle* como autoridade coloca o inglês dos outros círculos em um grau de inferioridade podendo levá-los a se sentir constrangidos sobre seu sotaque e hesitar em usá-lo. Sem interagir de forma eficaz com falantes não nativos, os alunos não tem condições de saber qual o grau de comunicabilidade de seu inglês com sotaque. Sendo assim, Matsuda julga essencial a exposição a outras variedades de inglês em sala de aula para que contribua com a legitimidade de novas variedades de inglês e melhores atitudes com relação ao seu próprio inglês. Para Matsuda, futuros professores de inglês que não sejam nativos devem ter oportunidade de refletir sobre sua contribuição como professores para saber como valorizar seu potencial e superar suas fragilidades.

Estudos sobre a preparação do professor de inglês em contexto de língua franca também foram realizados por Snow *et al.* (2006) no Egito e Uzbequistão. No projeto Pharos (no Egito) os pesquisadores criaram sete domínios para a preparação do profissional: Visão e Promoção (*Advocacy*); Proficiência na Língua; Conhecimento Profissional Básico; Planejamento e Gerenciamento da Aprendizagem; Avaliação; Comunidade de Aprendizagem e Meio ambiente e Profissionalismo. Os estudos realizados no Uzbequistão focaram o desenvolvimento da proficiência da língua inglesa e o desenvolvimento profissional e questões como o uso da gramática, pronúncia, escolha de vocabulário e uso de expressões não nativas receberam atenção especial. A partir das experiências nesses dois países, os pesquisadores trazem algumas sugestões para programas para preparação de professores em contextos de língua franca, das quais destacamos: (a) exposição de alunos e professores a variedades da língua inglesa que estejam fora do *Inner Circle*; (b) ajuda na desconstrução do mito do falante nativo e na criação de oportunidades para que os participantes se auto valorizem e se reconheçam como falantes interculturais; (c) alinhamento da preparação do professor com as necessidades dos alunos nas escolas; (d) integração de metodologias que são valorizadas no contexto local e que refletem as atuais necessidades e interesses dos alunos; (e) oferecimento de oportunidades de progresso por meio de exposição a padrões e à uma variedade de oportunidades de desenvolvimento profissional e (f) o incentivo à prática reflexiva e a um esforço consciente de aprendizagem ao longo do curso e da vida.

15. “*Even if one variety is selected as a dominant target model, an awareness of different varieties would help students develop a more comprehensive view of the English language.*” (MATSUDA, 2003, p. 721).

Por outro lado, considerando que o ILF se refere predominantemente ao inglês usado na comunicação oral entre os falantes chamados não nativos, Sifakis (2009) se preocupa com as dificuldades que ocorrem nessa interação. Segundo o autor, quando ocorrem dificuldades de comunicação entre os interlocutores, estas podem, de modo geral, ser classificadas em duas categorias. Citando Seidlhofer (2004) e Jenkins (2006), Sifakis relata que a primeira categoria preocupa-se com as questões linguísticas e de comunicação com relação ao discurso do ILF em si, atentando para os elementos léxico-gramáticos do ILF como: o não uso do marcador da terceira pessoa do singular; o objetivo do uso das *question tags*; a demasiada dependência em verbos de grande abrangência semântica; as generalizações sobre a pragmática (como a importância da inteligibilidade do discurso com relação à presença mínima de mal-entendidos e interferências advindos da L1); o uso de estratégias de comunicação (como a reformulação e a repetição) e a cooperação e apoio global mútuo entre os interlocutores. Por outro lado, a segunda categoria, esclarece Sifakis (2009), abrange questões relativas à comunicação, atitude, cultura, política, história e pedagogia, levando em consideração, além de questões como o papel hegemônico do falante nativo do inglês e a noção de inglês padrão frente aos diferentes tipos de inglês encontrados em todo o mundo, situações relacionadas à negociação de identidades dos usuários de idiomas e implicações para o ensino de metodologia, por exemplo.

Para finalizar, é necessário ressaltar a importância dos estudos de House (2012) a respeito da oralidade. Para essa pesquisadora, a maior característica do ILF é a multiplicidade de vozes. Interessada no desenvolvimento das habilidades orais do inglês como língua franca, House (2012) cita a pesquisa de Meierkord (1996), que analisou o áudio de conversas realizadas à mesa de refeições em um alojamento de estudantes universitários advindos de diferentes países. A pesquisadora verificou as frases de início e encerramento, as expressões (*gambits*), o gerenciamento de tópicos, a polidez (*politeness*), as trocas de falas (*turn-taking*), as sobreposições (*overlaps*) e hesitações dos alunos internacionais e encontrou poucos mal-entendidos. Quando eles ocorriam, as estratégias usadas por eles eram geralmente trocas abruptas de tópicos ao invés de negociações. Outras estratégias incluíam o uso de sinais (*tokens*), falas mais curtas que a dos falantes nativos, uso frequente de apoio não verbal (especialmente risos) e pouca interferência de normas de discurso da língua materna.

House (2012) ainda destaca as pesquisas de Firth (1996) e Wagner e Firth (1997) quanto à análise de conversas telefônicas

entre empregados de companhias dinamarquesas com colegas estrangeiros. Com relação a este estudo, House (2012) aponta a natureza ‘superficial’ da conversa, na qual dificuldades eram evitadas ao invés de serem atendidas diretamente por reformulação, reparação ou negociação. Para Firth (1996), se os participantes atingem um nível de comunicabilidade, eles adotam o princípio de “Deixe passar” (“*Let-it-pass*”) ou “Aja naturalmente” (“*make-it-normal*”) que sustenta uma aparência de normalidade apesar de haver alguma ocorrência linguística “anormal”. Nessas ocorrências, explica House (2012), o que ocorre é uma mudança intencional e deliberada de atenção por parte do interlocutor, isto é, não é feito um pedido de maiores informações ou de confirmação da informação, pois isso colocaria o interlocutor em uma situação de exposição. Esse uso da língua é visto como uma variação e não como uma falha do falante de inglês como língua franca em satisfazer normas em seus variados níveis de competência em inglês. Como explana House (2012, apud FIRTH, 2009), essa é a “essência do discurso do Inglês como Língua Franca, no qual os falantes exploram de forma criativa, apropriam-se intencionalmente, adaptam-se ao local e alinham de forma comunicativa o potencial inerente às formas, funções, itens e usos da língua inglesa que usam em sua atuação à medida que a necessidade surge” (p. 189)<sup>16</sup>.

Assim sendo, House (2012, apud WENGER, 1989; HOUSE, 2003) complementa que os interlocutores não tencionam se ajustar à uma norma real ou imaginária do falante nativo. Eles se concebem como usuários individuais do ILF unidos em diferentes ‘comunidades de prática’. Para House (2012), essa noção de ‘comunidade de prática’ é muito apropriada para ILF, pois ela remete a um propósito mútuo de comunicação eficiente em inglês, que não se constrange ou considera as normas do falante de inglês nativo.

Finalmente, House (2012) sustenta que além do ensino, da compreensão e da prática de estratégias linguístico-pragmáticas (como as ilustradas na pesquisa de Meierkord (1996), citadas acima), é também importante desenvolver a competência intercultural pois, para a pesquisadora, o ILF é um modo de fala multicultural e intercultural híbrida. Desta forma, House sugere que três aspectos sejam observados no ensino da competência comunicativa intercultural a alunos de inglês como língua franca, dos quais destacamos os dois primeiros. Em primeiro lugar, House propõe que no uso do inglês com fins comunicacionais, o falante deve poder manter seu estilo de discurso

16. “[...] the core of ELF discourse, where speakers creatively exploit, intentionally appropriate, locally adapt, and communicatively align the potential inherent in the forms and functions, items and collocations of the English language they use in their performance as the need arises” (HOUSE, 2012, p. 189)

individual, seu modo de fazer piadas e demonstrar o senso de humor e retratar a sua personalidade no âmbito da língua inglesa. E em segundo lugar, para desenvolver a competência intercultural do ILF, é essencial que o ensino de estratégias de trocas de falas (*turn-taking*) sejam mais intensas e eficazes para que os alunos atinjam ao máximo sua competência interpessoal e sejam educados e polidos ao interagir com os outros falantes.

Com essas considerações e fundamentação teórica, passamos a seguir a delinear a metodologia da pesquisa.

## METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza exploratória com análise qualitativa-quantitativa. A metodologia segue o paradigma interpretativista ao propor a “interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34). A análise é predominantemente qualitativa ao interpretar as respostas dos participantes, mas com aspectos quantitativos para explicar numericamente os dados<sup>17</sup>.

A pesquisa foi realizada na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa 1 no curso de Licenciatura em Português-Inglês de uma universidade federal no sul do Brasil<sup>18</sup>. A disciplina era ministrada no sexto período do curso, após a matéria de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Os alunos periodizados também realizavam a disciplina de Estágio Curricular de Língua Inglesa 1 no mesmo semestre, quando muitos deles tinham seu primeiro contato com a realidade escolar. Além dessas disciplinas pedagógicas, nos semestres seguintes os estudantes ainda cursavam mais uma disciplina de Prática de Ensino e duas de Estágio, além das matérias pedagógicas relacionadas à língua portuguesa.

A disciplina era composta por um total de 60 horas e realizada duas vezes por semana com duas aulas em cada encontro. Compreendendo o desenvolvimento da aquisição de línguas como um processo complexo e dinâmico, o conteúdo programático era bastante amplo e incluía: Ensino de inglês na escola; Inglês para crianças; O professor e o aluno; Ensino-aprendizagem de vocabulário, gramática e pronúncia e das quatro habilidades (*writing, reading, listening* e

17. Dömyei (2007) advoga o uso de análises qualitativa- quantitativas para que ambos os métodos contribuam para a pesquisa e os dados analisados.

18. Ressalta-se que todas as autoras deste trabalho são professoras neste curso de Letras e uma das autoras era a professora das turmas pesquisadas.

*speaking*); além de Língua e cultura. Destaca-se, ainda, que durante essa disciplina e muitos outros momentos do curso os alunos foram expostos à realidade do inglês como língua franca e a oralidade foi trabalhada com eles a partir desse pressuposto.

Cada assunto trabalhado na disciplina era normalmente abordado em duas aulas, uma com um foco teórico a partir da leitura e discussão de textos e outra com um foco prático com a realização e análise de atividades. Além disso, durante o semestre cada aluno apresentava três miniaulas em grupos com cerca de 30 minutos cada sobre os tópicos estudados, redigindo também um plano de aula para cada uma delas. A avaliação consistia da nota dessas miniaulas e da apresentação e discussão dos textos trabalhados nas aulas teóricas.

A pesquisa foi realizada com 30 participantes: 11 cursaram a disciplina em um semestre e os outros 19 no semestre posterior. Dos 30 participantes, 23 eram do sexo feminino e sete eram do sexo masculino. A idade dos respondentes variava entre 20 e 63 anos, com uma média de 24 anos. É importante observar que apesar de a disciplina estar alocada no sexto período, existiam também alunos do quinto e do sétimo, porém 26 deles estavam matriculados regularmente no sexto período.

O questionário foi realizado na última aula de cada semestre como uma atividade final da disciplina cujo intuito era fazer uma reflexão de todo o conteúdo trabalhado. Para tanto, ele foi composto por 27 perguntas e dividido em três seções: (1) A disciplina; (2) Ensino de inglês na escola, o aluno e o professor de inglês e (3) Habilidades na língua inglesa. Ao final do mesmo, os participantes assinaram um termo de aceite de participação na pesquisa. Apesar de longo, o questionário foi bem recebido pelos alunos, que demonstraram tranquilidade e satisfação em fazer essa reflexão final. Para este trabalho, será feito um recorte do questionário e serão analisadas oito perguntas relacionadas à oralidade (*listening*, *speaking* e pronúncia) e às emoções desses alunos a partir do relato de seus temores e confiança (ou falta dela) para o ensino de língua inglesa. As perguntas selecionadas para este trabalho encontram-se no Quadro 1. A seguir, a Seção 5 relata os resultados alcançados a partir da análise do questionário.

### Quadro 1: Perguntas respondidas pelos participantes da pesquisa

1. 1. Você gostaria de dar aulas de inglês em escolas? Que tipo de escolas? Sente-se pronto e confiante para isso?
2. Quais seus maiores temores para ensinar a língua inglesa?
3. Dentre as habilidades e elementos abaixo, numere de 1 a 7 na ordem que você considera de maior (1) a menor (7) importância no ensino de língua inglesa:  <input type="checkbox"/> gramática <input type="checkbox"/> leitura <input type="checkbox"/> pronúncia <input type="checkbox"/> escrita <input type="checkbox"/> vocabulário <input type="checkbox"/> escuta <input type="checkbox"/> fala
4. Qual a importância do ensino de pronúncia e da pronúncia adequada do professor na aula de língua estrangeira?
5. O que é mais importante no ensino de pronúncia: ter o falante nativo como modelo ou ser inteligível na comunicação?
6. A que tipo de <i>listening</i> e falantes você considera mais útil expor seus alunos? Por quê?
7. Quais são alguns fatores que desencorajam os alunos a falar inglês na sala de aula? Como você pode ajudá-los como professor?
8. Como professor, quais seus objetivos ao trabalhar com <i>speaking</i> e <i>listening</i> em sala de aula?

Fonte: As Autoras (2018)

## RESULTADOS

As duas primeiras perguntas analisadas referem-se à Seção 2 do questionário (Ensino de inglês na escola, o aluno e o professor de inglês) e procuram investigar a percepção dos futuros professores quanto aos seus temores e confiança para ensinar a língua inglesa. Nesta seção vamos considerar 29 questionários respondidos, pois um aluno não completou as respostas.

A primeira pergunta questionou se os alunos gostariam de dar aulas de inglês em escolas, que tipo de escolas e se sentiam-se prontos e confiantes para isso. Verificou-se que dos 29 respondentes a essa questão, 21 alunos responderam “Sim” e seis alunos responderam “Não”, além de dois alunos que responderam “Talvez”. Percebe-se, claramente, que a grande maioria dos alunos quer dar aulas de inglês. Em relação ao tipo de escola onde querem atuar, também houve 21 participantes que responderam ter vontade de trabalhar em escolas de



ensino regular, tanto públicas como privadas; sete revelaram preferir institutos de idiomas e houve um ainda que mencionou escola da polícia ou do exército. A última parte da pergunta não foi respondida por todos, mas dentre os que responderam (18), metade afirmou estar confiante para lecionar inglês. Outros seis entrevistados confessaram não estarem completamente prontos e dois afirmaram que certamente não estão preparados. Pode-se concluir, a partir desta primeira pergunta, que os alunos que estão finalizando o curso de Letras desejam dar aulas de inglês e estão dispostos a atuar em escolas de ensino regular, públicas ou privadas. Apesar de alguns não se sentirem muito confiantes ainda, vários acreditam estarem preparados para desempenhar a função de professor de inglês.

Na segunda pergunta, os entrevistados deveriam revelar seus maiores temores para ensinar a língua inglesa. Dentre as várias respostas, destacam-se: enfrentar o desinteresse dos alunos pelas aulas (8); não saber responder às perguntas feitas em sala de aula (7) e não ter conhecimento suficiente de gramática, vocabulário, pronúncia, cultura, etc. (7). Foram apontados outros receios que eles têm, tais como “dar aulas monótonas ou pouco atrativas”, “não conseguir ser *modelo*” e “transmitir *vícios* do uso da língua inglesa”. Podemos deduzir que estes temores ainda têm muita relação com a ideia do *falante ideal* ou do professor perfeito, que serve de *modelo* para o aluno.

Analisando-se as duas primeiras respostas, percebe-se que os temores dos futuros professores vão muito além da questão linguística ou do conhecimento da língua a ser ensinada. Eles se concentram também em questões relativas ao ensino, como aspectos metodológicos e comportamentais e o “peso” do professor ao ser o modelo para seus alunos.

As próximas perguntas referem-se à Seção 3 (Habilidades na Língua Inglesa) e investigam as percepções dos participantes a respeito da oralidade (*listening*, *speaking* e pronúncia).

A pergunta de número 3 pediu para os alunos numerarem as habilidades e elementos que consideram mais importantes no ensino da língua inglesa. O objetivo desta questão é relacionar em que posição se encontram as habilidades orais e a pronúncia. Para esta pergunta, foram consideradas apenas 24 respostas, pois seis participantes completaram de forma inadequada. Das 24 respostas, 11 consideraram a fala como a primeira ou segunda habilidade mais importante e oito participantes classificaram-na como a quinta, sexta ou sétima colocada. Em relação à escuta, apenas um participante a

considerou como a habilidade mais importante, 13 alunos a colocaram na segunda ou terceira posição e sete classificaram a escuta como a quinta ou sexta habilidade/elemento de maior importância, sendo que nenhum a numerou na última colocação. Por fim, a pronúncia foi considerada por 17 participantes como a sexta ou sétima colocada e apenas quatro alunos a colocaram nas primeiras posições (com os números 1 ou 2). Percebe-se, de forma geral, uma grande importância dada às habilidades orais de escuta e fala, mas uma importância menor à pronúncia, fato já demonstrado por estudos como AUTOR (2010), em que os participantes consideraram a pronúncia como algo extra ou “a cereja do bolo”, como mencionado por um deles.

A quarta pergunta questionava sobre a importância do ensino de pronúncia na aula de LE e da pronúncia adequada do professor. De forma geral, os participantes apontaram que o ensino de pronúncia é relevante, principalmente para evitar confusões e ambiguidades e deve ter como objetivo a inteligibilidade na comunicação, “visando o entendimento entre falantes e ouvintes”. Essa resposta se assemelha às considerações encontradas em estudos como de AUTOR (2014), quando sugere exercícios de pronúncia para a sala de aula por razões que não estéticas, mas para o que a autora chama de boa comunicação. Duas participantes mencionaram que o ensino deve variar de acordo com a necessidade de cada aluno, o que pode remeter aos objetivos e intenções de uso da língua por cada aprendiz e ao uso como uma LE ou LF. Foi mencionado também que “o objetivo não é o ensino da pronúncia perfeita de um nativo, mas visa a fluência e a inteligibilidade”. Percebe-se, assim, que esses futuros professores de inglês conhecem a concepção e algumas implicações do ensino de inglês como LF. Uma resposta que resume essa ideia é que “O ensino de pronúncia com uma perspectiva comunicativa é realmente importante, pois equilibra a exigência pela adequação e a não exigência por um sotaque específico ou pela fala ‘perfeita’”. Em relação à segunda parte da pergunta, a importância da pronúncia adequada do professor, todos os participantes relataram ser importante essa pronúncia e muitos justificaram essa relevância pelo fato de o professor ser o modelo ou espelho dos alunos. Um participante afirmou que “a pronúncia do professor é o principal *input* recebido pelos alunos, portanto sua pronúncia deve ser muito boa”. Ainda, muitos alunos mencionaram que o professor também não necessita ter uma pronúncia “perfeita”, mas deve ter uma pronúncia “que atenda aos padrões de ensino de ILF”, mostrando mais uma vez a preocupação com o panorama atual de ensino de inglês como língua global. O Quadro 2 mostra a frequência com que alguns termos apareceram nas respostas dos 30 participantes.

A coluna “Número de respondentes” traz o número de alunos que abordaram cada termo e a coluna “Percentual” traz a porcentagem aproximada com relação aos 30 respondentes.

**Quadro 2:** termos referentes à pergunta 4 do questionário (importância do ensino da pronúncia e da pronúncia adequada do professor)

TERMO	NÚMERO DE RESPONDENTES
Ter o professor como exemplo/modelo	12
Facilitar/buscar a comunicação	9
Pronunciar de forma inteligível/buscar a inteligibilidade	8
Evitar ambiguidades e desentendimentos	6
Evitar a busca pela fala “perfeita”/não ter o nativo como alvo	6
Ensinar/abordar inglês como LF	2

**Fonte:** As Autoras (2018)

A quinta pergunta indagava o que é mais importante no ensino de pronúncia na opinião dos respondentes: ter o falante nativo como modelo ou ser inteligível na comunicação. Todos os participantes responderam que consideram a inteligibilidade mais importante, como pode ser percebido na pergunta anterior. Um dos participantes argumentou que “O mito do falante nativo é grande, pois qual seria um falante perfeito de língua inglesa? Em um mundo onde boa parte da população fala inglês, ser inteligível é muito mais proveitoso do que possuir o ‘*accent*’ perfeito”. Entretanto, como mencionado por alguns alunos, os dois objetivos não necessariamente se excluem, pois é possível atingir a inteligibilidade a partir do modelo do falante nativo: “É interessante ter falantes nativos como exemplos de pronúncia, mas o objetivo no ensino de inglês é fazer com que a comunicação do aluno seja inteligível”, ou ainda, “Ser inteligível! No entanto ainda me parece difícil limitar até onde vai uma coisa e começa a outra”.

Após leitura individual pelas pesquisadoras e verificação de termos recorrentes nas respostas, verificou-se que os termos mais usados pelos participantes nas duas perguntas referentes à pronúncia são, em ordem: inteligível/inteligibilidade/compreendido; comunicação; professor como exemplo ou modelo; pronúncia perfeita; sotaque; falante nativo como modelo; dificuldade de entendimento e Língua

Franca. Os termos mais frequentes (“inteligibilidade” ou sinônimos e “comunicação”) refletem o pensamento comum desses estudantes de que a inteligibilidade é o ponto essencial para uma comunicação adequada. É importante frisar que nem todos os termos foram usados de forma afirmativa, assim as expressões “pronúncia perfeita” ou “falante nativo como modelo” foram consideradas em grande parte das respostas como desnecessárias.

As últimas três perguntas concentraram-se nas habilidades orais de fala e escuta. A respeito do *listening*, a sexta pergunta questionava a que tipo de *listening* e falantes os participantes consideram mais útil expor seus alunos e por quê. Em relação ao tipo de *listening*, os futuros professores abordaram a necessidade de *listenings* autênticos, de diversos tipos, com níveis adequados aos aprendizes e que explorem a diversidade cultural. Sobre o tipo de falantes, as respostas foram mais uma vez centradas na realidade do ILF. Apenas três participantes afirmaram que os alunos devem ser expostos a falantes nativos, enquanto que 25 reiteraram a importância da exposição à diversidade de sotaques e culturas. Ainda, duas respostas não estavam claras quanto a esse tópico. Um dos participantes afirma que “Se o aluno está apto a entender falantes nativos, ficará mais fácil se comunicar com outros falantes nativos e não nativos, tendo por base o inglês do nativo”. Entretanto, de acordo com a opinião da maioria, as atividades de compreensão oral devem abordar “falantes de língua inglesa de diversas partes do mundo, pois além do contato com outras culturas, serão as possíveis situações com as quais eles [os alunos] se depararão”. Assim, os participantes consideram útil a exposição a todos os tipos de falantes “porque o inglês como Língua Franca nos orienta para a inteligibilidade de forma geral”. Duas respostas que parecem resumir a opinião dos respondentes são:

É interessante iniciar com falantes nativos e, depois, expor os alunos a falantes que têm o inglês como língua estrangeira, para que a diversidade seja explorada, compreendida e respeitada.

Acho que é importante expor os alunos a diferentes sotaques, como o britânico, australiano, africano, indiano, brasileiro ... Para que assim ele entenda os diferentes modos de falar inglês no mundo e também sintam-se confiantes em falar o inglês com seu ‘jeitinho brasileiro’.

Em relação à habilidade de *speaking*, a sétima questão perguntava quais são alguns fatores que desencorajam os alunos a falar inglês na sala de aula e como os participantes acreditam que podem ajudar a seus (futuros) alunos. Os fatores mais mencionados

foram a insegurança, a vergonha, o julgamento dos outros, a pressão dos colegas e, principalmente, o medo de “errar”. Muitos participantes citaram novamente a abordagem do inglês como uma língua franca e o foco na inteligibilidade como uma forma de diminuir essa pressão ou o medo do falar “errado” e ajudarem os alunos a se comunicar na língua estrangeira. Segundo alguns alunos, “O incentivo é a melhor maneira de ajudá-los, dando exemplos de pessoas (falantes nativos) que cometem erros, mas não interfere na compreensão.” ou “Eu ensinaria meus alunos que não existe a pronúncia perfeita e eles não precisam se espelhar em nativos para falar inglês.” Nota-se, assim a importância que esses participantes dão ao ensino de inglês como LF e a necessidade percebida por eles de que essa concepção de língua deve se afastar da teoria e se aproximar das salas de aula. Além das respostas ligadas à LF, foi citada também a relevância de que as discussões abordem tópicos próximos da realidade dos alunos em um ambiente acolhedor e seguro para eles. Também foi destacado que a fala pode começar com trabalhos em pares ou grupos pequenos e o que o professor deve ter muito cuidado ao corrigir os alunos, evitando expô-los à turma e elogiando sempre os acertos (conforme já relatado na terceira pergunta). Uma resposta que resume muito do que foi mencionado pelos respondentes é:

O principal fator é a insegurança e medo de errar. Creio que o professor deva deixar claro que o erro é parte do processo de aprendizagem. Também o foco na inteligibilidade deve ser destacado, evitando que o aluno tenha vergonha de sua pronúncia. Por fim, o aluno pode sentir-se inseguro para produções orais espontâneas, então o professor deve inicialmente propor atividades que guiem a produção do aluno.

O Quadro 3 expõe o número de respondentes que citaram alguns termos nas respostas referentes aos fatores que desencorajam os alunos a falar inglês na sala de aula e o percentual com relação aos 30 respondentes:

**Quadro 3:** termos referentes à pergunta 7 do questionário (fatores que desencorajam os alunos a falar inglês)

TERMO	NÚMERO DE RESPONDENTES
Medo	20
Vergonha	10
Timidez	8
Insegurança	7
Desinteresse	4
Desconhecimento	4
Pressão dos colegas	2
Falta de auto-confiança	2

**Fonte:** As Autoras (2018)

Percebe-se que mais da metade dos alunos utilizaram a palavra “medo” em suas respostas. Os medos se concentraram nas seguintes opções: medo do erro, medo da correção, medo de ser julgado, de não ser compreendido ou de se expor. A maioria focou no medo do erro, argumentando que um trabalho que foque no ILF e na inteligibilidade pode auxiliar os alunos a rever seus medos e inseguranças.

O Quadro 4 ilustra o número de respondentes que abordaram os termos abaixo nas respostas referentes às estratégias que os futuros professores acreditam que possam utilizar para ajudar seus alunos a falar em sala e o percentual com relação ao número dos 30 respondentes:

**Quadro 4:** termos referentes à pergunta 7 do questionário (estratégias para auxiliar os alunos)

TERMO	NÚMERO DE RESPONDENTES
Propiciar um ambiente seguro/acolhedor/descontraído	8
Trabalhar em duplas e grupos pequenos	6
Encorajar/elogiar alunos	5
Evitar expor os alunos	4
Ter cuidado com a forma de correção	3

**Fonte:** As Autoras (2018)

Por fim, juntando as duas habilidades orais, a oitava pergunta indagava quais os objetivos dos respondentes ao trabalhar com *speaking* e *listening* em sala de aula quando se tornarem professores. A maioria deles afirmou que seus objetivos se concentram em propiciar a seus futuros alunos a possibilidade de interagirem e se comunicarem através da língua inglesa. Muitos mencionaram a necessidade da vivência real da língua com situações autênticas e significativas. De acordo com um participante,

O objetivo principal seria o de trazer uma vivência real do uso da língua para o aluno, em que ele seria incentivado a se envolver com a língua e produzi-la em um ambiente seguro onde possa errar e experimentá-la. Isto tudo com o uso de situações autênticas, significativas e atrativas.

Novamente, muitos estudantes citaram a importância de focar na prática da inteligibilidade e diversidade cultural de maneira a “desmistificar a questão do inglês perfeito”. Um deles citou a relevância de “Usar diversas situações, pessoas conversando em diferentes lugares, em diferentes países a fim de fazer os alunos conhecerem diferentes culturas e jeitos de pronunciar”. Outro participante afirmou que um de seus objetivos é “que os alunos se tornem aptos a compreender e serem compreendidos sem que, necessariamente, precisem falar com perfeição, especialmente considerando que nem nativos falam perfeitamente”. Percebe-se novamente a importância que esses futuros professores dão para questões relativas ao Inglês como LF.

O Quadro 5 mostra o número de respondentes que citaram alguns termos mais comuns nas respostas e o percentual com relação ao número de 29 estudantes (um não respondeu essa questão):

**Quadro 5:** termos referentes à pergunta 8 do questionário (objetivos ao trabalhar com *speaking* e *listening* em sala de aula)

TERMO	NÚMERO DE RESPONDENTES
Fazer com que os alunos sejam aptos a se comunicar	9
Tornar os estudantes aptos a compreender/serem compreendidos	5
Ajudar os alunos a falar de maneira inteligível	5

Expor os alunos a diferentes culturas	2
Auxiliar os aprendizes a compreender diferentes tipos de inglês	2
Desmistificar a questão do inglês perfeito	2
Ajudar os alunos a perder o medo de falar	2

**Fonte:** As Autoras (2018)

Os termos mais usados pelos participantes nas três perguntas referentes às habilidades de compreensão e produção oral são, em ordem: medo; erro/errar/errado; inteligibilidade/compreensão; falantes nativos; comunicação/interação; variados tipos de *listenings* e/ou situações; vergonha; timidez; insegurança; pequenos grupos; diversidade cultural e situações e *listenings* autênticos/reais. Percebe-se a abordagem de fatores psicológicos como medo, vergonha e insegurança foi constante nas respostas desses futuros professores de inglês. Também se nota a grande frequência das palavras “erro” ou “errar” - mais uma vez com o termo “inteligibilidade”, refletindo a percepção desses estudantes em relativizar a palavra “erro” através da ênfase na inteligibilidade ao invés de um grande peso comumente atribuído à língua “perfeita”.

A próxima seção fará uma retomada geral do trabalho e tecerá algumas considerações finais a respeito dos resultados atingidos com a aplicação do questionário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou os resultados de um questionário aplicado a 30 estudantes de Letras Português-Inglês com o intuito de verificar as percepções desses futuros professores a respeito da oralidade na era do Inglês como Língua Franca. Para tanto, as oito perguntas do questionário focaram nas emoções dos alunos em relação ao ensino da língua inglesa e em aspectos referentes à oralidade da língua (produção e compreensão oral e pronúncia).

Em relação a seus planos e temores como professores, a maioria dos participantes afirmou que gostaria de dar aula de inglês em escolas de ensino regular. Entretanto, muitos relataram não estar confiantes



para isso. Possivelmente, essa falta de confiança se deve ao grande número de temores que esses alunos ainda têm em relação ao ensino da língua, tais como o desinteresse dos alunos nas escolas e o fato desses futuros professores ainda não possuírem conhecimento suficiente sobre a língua para responderem as perguntas que lhes serão feitas. Essas respostas remetem à noção de constrangimento proposto por Aragão (2011) e se relacionam com os construtos crenças, emoções e identidade propostos por Barcelos (2015). Ainda sobre esse aspecto, El Kadri e Gimenez (2013) apontam que:

Seidlhofer (1999) salienta que professores não nativos de inglês são altamente inseguros e autocríticos se comparados a professores de outras disciplinas; eles expressam descontentamento com seu conhecimento da língua e dizem que se sentem, de alguma maneira, ‘deficientes’ em relação aos professores nativos. Uma redefinição dos objetivos de ensino com conceitos mais realistas – como o de objetivar uma competência linguística não comparada à do falante nativo, talvez levasse os professores a se sentirem um pouco mais seguros e capazes (p.126).

Sobre as questões relacionadas à oralidade no ensino de inglês, o aspecto mais marcante mencionado foi a preocupação com o ensino de inglês a partir da concepção de ILF. Foi percebido que os estudantes dão uma grande importância ao ensino e prática das habilidades orais e têm consciência de que serão modelos linguísticos para seus futuros alunos. Com isso, preocupam-se em desenvolver as habilidades orais de seus futuros estudantes focando na inteligibilidade e compreensão mútua e se afastando do modelo do falante nativo como perfeição, mas garantindo a exposição a uma ampla variedade linguística e cultural. Os participantes parecem, portanto, enfatizar a relevância da comunicação e da competência intercultural, conforme abordado por House (2012).

Os resultados mostram, portanto, a grande influência do ILF na formação desses estudantes e sugerem o provável alcance dessa abordagem nas aulas desses futuros professores. Entretanto, apesar do grande número de pesquisas relacionadas às normas e objetivos do ensino de ILF, pouco tem sido feito na prática. Alguns problemas mencionados por Jenkins (2004) incluem os materiais didáticos e livros para professores. Segundo a autora, editoras desejosas a publicar livros sobre desenvolvimentos de ILF no nível teórico se mostram relutantes a publicar livros ou manuais que capacitem os professores a

transformar a teoria em prática. Apesar de alguns avanços nos últimos anos, muito ainda pode ser feito e isso depende principalmente dos materiais didáticos produzidos e dos professores formados. Sugere-se, ainda, um aumento do número de disciplinas na graduação voltadas ao entendimento do inglês como língua franca e à exposição aos diferentes “inglês”, bem como mais discussões e atividades práticas sobre o assunto para a formação continuada desses professores, aspectos também sugeridos por El Kadri e Gimenez (2013).

Uma parte positiva desta pesquisa foi mostrar que a concepção de um ensino de inglês com foco na LF e inteligibilidade parece estar presente na formação de professores. Compartilhamos com Jenkins (2004) a noção de que quanto mais os futuros professores aprenderem sobre ILF na graduação, mais eles estarão capacitados e propensos a colocar essas ideias na prática. Assim, como sugerido por Jenkins (2004), Snow *et al.* (2006) e Matsuda (2003), a formação de professores de línguas deve focar mais na comunicação intercultural e menos nos próprios falantes nativos. Deve auxiliar também os futuros professores a ajudar seus alunos a ajustar sua produção linguística de uma forma a torná-los mais facilmente compreendidos, independentemente se produzem uma expressão considerada errada pelas normas da língua dos nativos. Aí parece estar a principal contribuição dessa abordagem em sala de aula: diminuir o peso de se expressar corretamente e dar possibilidades aos alunos de diferentes níveis a enfrentar o medo do erro. Só assim, com um foco na inteligibilidade e não na precisão, nossos alunos conseguirão desenvolver de forma eficaz suas habilidades orais e pensar na língua inglesa como uma língua que permite uma comunicação global e intercultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, n.3, 2011. p. 302-313.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: Innovations in world Englishes. **World Englishes**, v. 17, n.1, 1998. p. 1-14.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the Relationship between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. **Studies in Second language learning and teaching**, v. 5, n. 2, 2015. p. 301-325.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma da Língua Franca: Percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. Dissertação de Doutorado pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt Rinehart Winston, 1933.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2009.

BUTLER, Y. G. What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case Studies from Korea, Taiwan, and Japan. **TESOL Quarterly**, v.38, n.2., 2004.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n.2, 1999. p. 185-209.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: OUP, 1994.

DAY, C. **A passion for teaching**. London: Falmer, 2004.

EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. Educating English language teachers for the English as a lingua franca context. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 35, n. 2, 2013. p.125-133.

FRIJDA, N. H.; MESQUITA, B. Beliefs through emotions. In: FRIJDA, N.H.; MANSTEAD, A.S.R.; BEM, S. (Eds.), **Emotions and belief: How feelings influence thoughts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 45-77.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1972.

HANSEN, G. H. Learning by heart: A Lozanov perspective. In: J. Arnold (Ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HOUSE, J. Teaching Oral Skills in English as a Lingua Franca. In: Alsagoff, L.; Mckay, S.L.; Hu, G.; Renandya, W.A. (Ed.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p.186 – 205.

IZARD, C. E. **The psychology of emotions**. New York: Plenum, 1991.

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

\_\_\_\_\_. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. In: *TESOL Quarterly*, v. 40, n.1, 2006. p. 157-81.

\_\_\_\_\_. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. In: **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015. p. 49-85.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. In: **Language teaching**, v.44, n.3, 2011. p. 281-315.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.) **English in the World: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, 1985. p. 11-30.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford University Press, 1981.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In: CALDAS-COULTHARD, C.R.; LEDEMA, R. (Eds.). **Identity trouble: Critical discourse and contested identities**. London: Palgrave/MacMillan, 2008. p. 17-42.

MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. In: **TESOL Quarterly**, v.37, n.4. 2003.

McINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v.2, n.2, 2012. 193-213.

PASTERNAK, M., BAILEY, K. M. Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In: KAMHI-STEIN, L.D. (Ed.). **Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professional**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. p. 155-175.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYŁ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Eds.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

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

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT journal**, v. 59, n. 4, 2005. p.339-341.

SIFAKIS N. C. Teacher Education in the Post-Modern Era: Introducing a Transformative Dimension in the Teaching of English as a Lingua Franca. **Selected Papers from the 18th ISTAL**, 2009. p.345-353.

SNOW, M. A.; KAMHI-STEIN, L.D.; BRINTON, D.M. Teacher Training for English as a Lingua Franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.26, 2006. p.261-281.

SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: Benson, P.; Nunan, D. (Eds.). **Learners' stories: Difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, 46, 2013. p.195-207.

van VEEN, K.; LASKY, S. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. **Teaching and Teacher Education**, 22, 2006. p. 895-898.

WALKER, R. **Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2010.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 20, 2004. p. 185-201.

Recebido em: 12/06/2018

Aceito em: 30/09/2018