

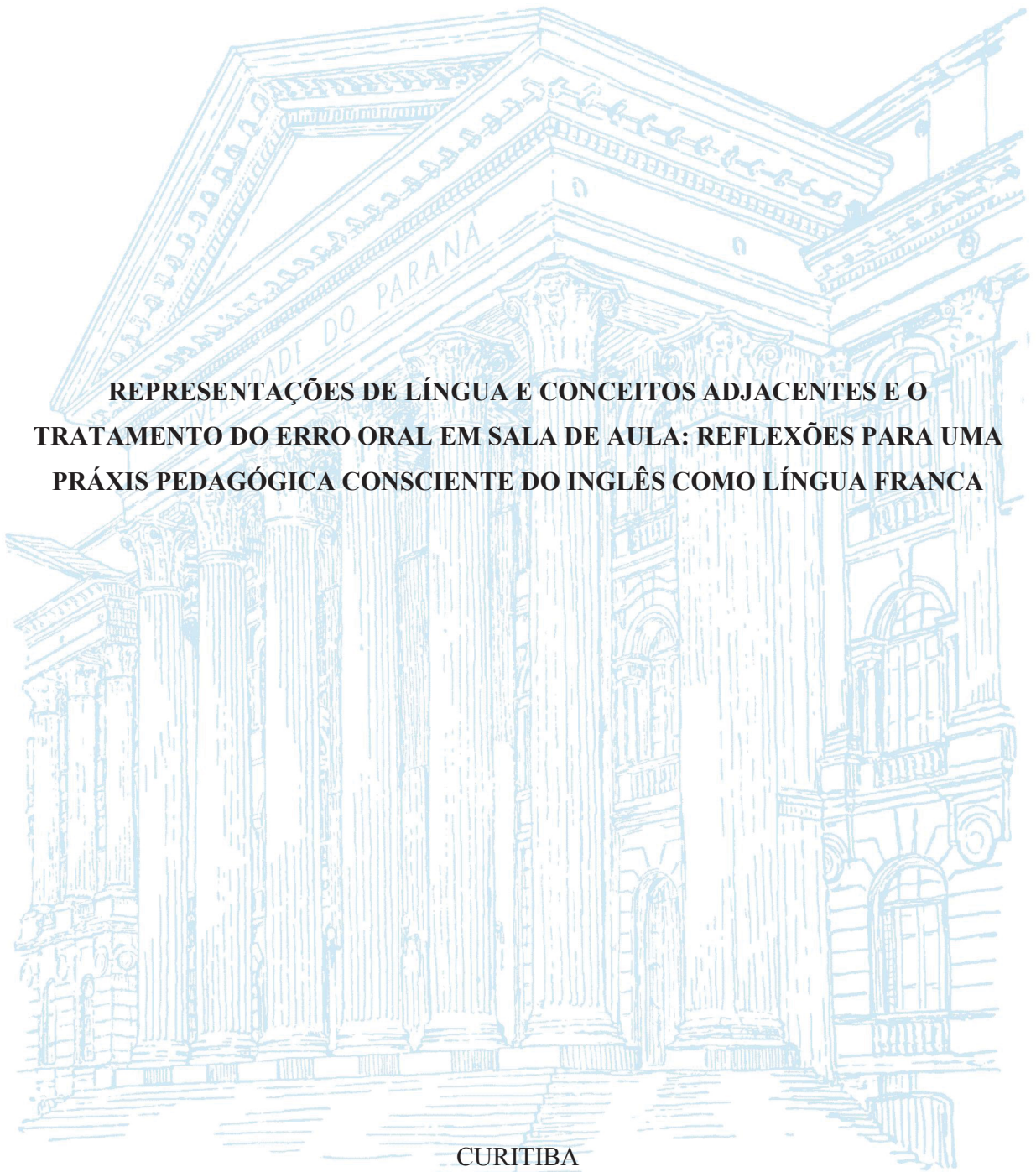
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JORDANA MAZZAROTTO

**REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CONCEITOS ADJACENTES E O  
TRATAMENTO DO ERRO ORAL EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA  
PRÁXIS PEDAGÓGICA CONSCIENTE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

CURITIBA

2018



JORDANA MAZZAROTTO

**REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CONCEITOS ADJACENTES E O  
TRATAMENTO DO ERRO ORAL EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA  
PRÁXIS PEDAGÓGICA CONSCIENTE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

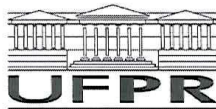
Mazzarotto, Jordana

Representações de língua e conceitos adjacentes e o tratamento do erro oral em sala de aula : reflexões para uma práxis pedagógica consciente do inglês como língua franca / Jordana Mazzarotto. – Curitiba, 2018.  
147 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino. 3. Fala - Inteligibilidade. I. Título.

CDD – 428.24



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JORDANA MAZZAROTTO** intitulada: **REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CONCEITOS ADJACENTES E O TRATAMENTO DO ERRO ORAL EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA CONSCIENTE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Junho de 2018.



FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



REGINA CELIA HALU

Avaliador Externo (UFPR)



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UFPR)

## **AGRADECIMENTOS**

O mestrado foi, sem dúvida, um desafio extremamente recompensador, embora devesse ser solitário e permeado de dúvidas e dificuldades. Por isso, agradeço primeiramente à “Lolly” e ao “Baca”, sem o companheirismo dos quais essa pesquisa não seria concluída.

Agradeço à minha família e amigos — em especial ao meu pai, Luiz Fernando Mazzarotto, pela leitura e revisão deste trabalho; à minha mãe, pelo constante incentivo; à Flá e à Lisi, pela fiel presença e apoio; e aos companheiros da academia, pelo encorajamento e entendimento sobre a dedicação demandada para um projeto desse tipo (Adri, Aninha, Mônia...).

Aos professores Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Juliana Zeggio Martinez, pelas sugestões feitas quando da qualificação; e novamente ao professor Eduardo e à professora Regina Célia Halu, pelas sugestões feitas quando da ocasião da defesa dessa dissertação.

Sobretudo agradeço aos professores participantes do estudo empírico; à professora Janice Inês Nodari, a qual me iniciou na esfera da pesquisa e me incentivou a trilhar o caminho acadêmico; e ao professor Francisco “Chico” Carlos Fogaça, meu orientador, pela paciência, dedicação e tempo despendidos ao me guiar por caminhos por vezes tão incertos.

“Who dares to teach must never cease to learn.”

*John Cotton Dana*

## RESUMO

A tarefa de investigar o tratamento dos erros orais em sala de aula compreende inúmeros caminhos e pode ser deveras abrangente. Esta pesquisa configura-se como um estudo etnográfico de cunho qualitativo, embasado em um arcabouço teórico amplo, de interesse investigativo e interpretativista, no campo dos estudos da linguística aplicada e da formação docente continuada. Para tal, conta com a colaboração de dois professores de um instituto de línguas na cidade de Curitiba, Paraná, os quais responderam a questionários anteriormente e posteriormente à observação e filmagem de suas aulas, com sessões de visionamento e autoconfrontação. O referencial teórico discute noções de língua, de erros em diferentes abordagens de ensino, o paradigma mono vs. multilinguismo e a perspectiva do inglês como língua franca (ILF), além de conceitos como inteligibilidade e crenças. As questões norteadoras da pesquisa são a busca de quais visões de língua e conceitos adjacentes influenciam o que esses professores consideram “erros”, bem como impactam a correção (ou não correção) deles em sala de aula. Assim, este estudo, através da investigação de como essas crenças e representações afetam as instâncias de *feedback*, promoveu reinterpretações do processo de correção do erro oral em sala de aula para o ensino de inglês no cenário brasileiro na contemporaneidade, sob a sua perspectiva como língua franca. Nessa perspectiva, o inglês é visto sob um viés multilíngue, alinhado aos contextos de interação no mundo globalizado, onde os interlocutores são, em sua maioria, falantes de outras primeiras línguas. A análise dos questionamentos deu-se, então, a partir do processo de triangulação dos dados obtidos através das entrevistas e do estudo empírico em sala de aula e das suas relações com o referencial teórico, por meio do qual foi possível concluir que as crenças acerca da correção nem sempre se alinham à prática, e que a concepção do ILF, ainda que permeie de forma positiva as representações dos professores, nem sempre pode ser observada empiricamente. A esfera da teoria acerca do ensino de línguas carece de uma pedagogia que considere as interações em ILF no mundo atualmente, como a inclusão do ensino de estratégias de negociação de sentido, para que elas sejam, de fato, incorporadas à práxis.

Palavras-chave: Tratamento do erro. Correção. Inglês como língua franca. Crenças. Estratégias de negociação de sentido.

## ABSTRACT

The task of investigating the handling of oral mistakes in the classroom comprises countless paths and can indeed be a comprehensive one. This research is presented as an ethnographic study of a qualitative nature, based on a wide theoretical framework, of investigative and interpretative interest, in the field of applied linguistics and continuing teacher education. To this end, it counts with the collaboration of two teachers from a language institute in the city of Curitiba, Paraná, who responded to questionnaires before and after the observation and recording of their lessons, with instances of stimulated recall and self-confrontation. The theoretical background discusses notions of language, of mistakes in different teaching approaches, the paradigm mono vs. multilingualism and the perspective of English as a lingua franca (ELF), besides concepts such as intelligibility and beliefs. The guiding questions of the research are a search as to which language views and adjacent concepts influence what these teachers regard as “mistakes”, as well as the impact they have on the correction (or not) of them in the classroom. Thus, this study, through the investigation of how those beliefs and representations affect the feedback instances, has promoted reinterpretations of the process of correcting oral mistakes in the classroom for the teaching of English in the contemporary Brazilian scenario, from a perspective of it as a *lingua franca*. In this perspective, English is seen in a multilingual bias, alongside the contexts of interaction in the globalized world, where the interlocutors are mostly speakers of other first languages. The analysis of the questionings was then based on the process of triangulation of the data drawn from the interviews and the empirical study in the classroom and its relation with the theoretical reference, through which it was possible to conclude that the beliefs about correction are not always aligned with practice, and that the perception of ELF, even if it permeates positively the teachers’ representation, cannot always be observed empirically. The realm of the theory surrounding the teaching of languages lacks considerations about interactions in ELF in the world, such as the integration of the teaching of negotiation strategies, so that they are, in fact, incorporated into the praxis.

Keywords: Error correction. Mistakes. ELF. Beliefs. Negotiation strategies.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 —	INFORMAÇÕES RELEVANTES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	.88
TABELA 2 —	INSTRUMENTOS DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	.....93
TABELA 3 —	ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO UTILIZADAS, PREFERENCIAIS, E OBSERVADAS EM AULA PARA O PROFESSOR L.	.....114
TABELA 4 —	ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO UTILIZADAS, PREFERENCIAIS, E OBSERVADAS EM AULA PARA O PROFESSOR F.	.....119

## LISTA DE SIGLAS

AC	— Abordagem Comunicativa
ASL	— Aquisição de Segunda Língua (=SLA)
CEFR	— Common European Framework of Reference
CLT	— Communicative Language Teaching
EAL	— English as an Additional Language (=ILA)
EFL	— English as a Foreign Language (=ILE)
EIL	— English as an International Language (=ILI)
ELF	— English as a Lingua Franca (=ILF)
ELT	— English Language Teaching
EMI	— English (as) Medium (of) Instruction
ENL	— English as a Native Language (=ILN)
ESL	— English as a Second Language (=ISL)
ESOL	— English for Speakers of Other Languages (=IFOL)
ESP	— English for Specific Purposes
GSE	— Global Spread of English
IELTS	— International English Language Testing System
IFOL	— Inglês para Falantes de Outras Línguas (=ESOL)
ILA	— Inglês como Língua Adicional (=EAL)
ILE	— Inglês como Língua Estrangeira (=EFL)
ILF	— Inglês como Língua Franca (=ELF)
ILI	— Inglês como Língua Internacional (=EIL)
ILN	— Inglês como Língua Nativa (=ENL)
IM(s)	— Inglês(es) Mundial(ais) (=WE(s))
ISL	— Inglês como Segunda Língua (=ESL)
L1	— Primeira Língua (=LM)
L2	— Segunda Língua
LA	— Linguística Aplicada
LF	— Língua Franca (ou <i>Lingua Franca</i> )
LFC	— Lingua Franca Core
LM	— Língua Materna (=LI)

NESTs /NSs — Native Speakers of English  
NNESTs/NNs — Non-Native Speakers of English  
SLA — Second Language Acquisition  
TBL — Task-Based Learning  
TESOL — Teaching English to Speakers of Other Languages  
TFE — Translingua Franca English  
WE(s) — World English(es)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>PARTE I</b> .....	22
<b>1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, ABORDAGENS DE ENSINO E VISÕES DE “ERRO”</b> .....	22
1.1 LÍNGUA COMO SISTEMA — PERSPECTIVA “ESTRUTURALISTA” .....	23
1.2 LÍNGUA COMO COMUNICAÇÃO — PERSPECTIVA “FUNCIONAL” .....	25
1.2.1 Causas dos erros .....	27
1.2.2 Técnicas de correção .....	29
1.3 LÍNGUA COMO RECURSO — PERSPECTIVA “INTERACIONAL” .....	34
1.4 LÍNGUA COMO DISCURSO — PERSPECTIVA “DISCURSIVA/PÓS-ESTRUTURALISTA/PÓS-MODERNA” .....	38
1.5 MONOLINGUISMO E/V.S. MULTILINGUISMO .....	40
1.5.1 Multilinguismo (ou “a virada multilíngue”) .....	41
<b>2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA</b> .....	45
2.1 AS IDEOLOGIAS E IMPLICAÇÕES POR TRÁS DAS TERMINOLOGIAS .....	45
2.2 IMS, ISL, ILE, (T)ESOL, ILA .....	46
2.3 ILI E ILF .....	50
2.4 AS 3 FASES DO ILF SEGUNDO JENKINS (2015) .....	56
2.4.1 ILF 1 .....	56
2.4.2 ILF 2 .....	57
2.4.3 ILF 3 .....	58
2.5 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL .....	68
2.5.1 Algumas considerações pertinentes .....	73
2.5.2 Inteligibilidade .....	74
2.5.2.1 Estratégias de negociação de sentido .....	77
2.5.2.2 Inteligibilidade e o ensino de línguas .....	79
<b>PARTE II</b> .....	81
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	81
3.1 O TRA(PRO)JETO INICIAL .....	81

3.1.1	Procedimentos (iniciais) .....	82
3.1.2	Aprendizados e reavaliação .....	83
3.2	A PRESENTE PESQUISA .....	84
3.2.1	Objetivos da pesquisa .....	86
3.2.2	Sujeitos da pesquisa .....	87
3.2.3	Instrumentos .....	89
3.2.3.1	Entrevistas .....	89
3.2.3.2	Observações de aulas, sessões de visionamento e autoconfrontação .....	91
3.2.4	Algumas considerações .....	94
	<b>PARTE III</b> .....	97
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	97
4.1	ENTREVISTAS INICIAIS .....	100
4.1.1	Pergunta 1 - Que representações os professores têm sobre a língua inglesa (e inglês como ILF)? .....	100
4.1.1.1	Perspectiva (funcional e) interacional .....	101
4.1.1.2	Perspectiva pós-estruturalista .....	103
4.1.1.3	Inglês como língua franca.....	104
4.1.2	Pergunta 2 - Que representações os professores têm acerca do conceito de inteligibilidade? .....	107
4.1.3	Pergunta 3 - Que representações os professores têm sobre correção em sala de aula (quando, como, o que corrigir...)? .....	110
4.2	ENTREVISTAS PÓS OBSERVAÇÕES .....	112
4.2.1	Pergunta 4 - Que estratégias de correção os professores utilizam em sala de aula e de que forma estas estratégias se relacionam com as representações mencionadas (sobre língua inglesa e ILF, acerca do conceito de inteligibilidade, e sobre correção em sala de aula)? .....	112
4.2.1.1	Professor L. ....	112
4.2.1.2	Professor F. ....	117
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E (IN)CONCLUSÕES</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129

<b>APÊNDICE 1 – FICHA DE REFERÊNCIA - TÉCNICAS DE CORREÇÃO DOS ERROS ORAIS EM SALA DE AULA .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE 2 – AMOSTRA DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Como qualquer pesquisador também possa provavelmente atestar, o caminho desta pesquisa foi longo e muitas vezes incerto. Entretanto, dentre as muitas inseguranças iniciais deste trabalho, sempre houve um norte: pesquisar o tratamento do erro oral em sala de aula. Como professora há mais de 14 anos, esse tema sempre esteve presente em meus questionamentos — ainda que, inicialmente, de forma quase inconsciente. Em 2012, apresentei pela primeira vez *workshops*<sup>1</sup> sobre o tema, em conferências nacionais para professores de inglês. Foi o que bastou para que soubesse que deveria me aprofundar no tópico de forma mais acadêmica. Seguiu-se então, na graduação em Letras, o “TCC” (trabalho de conclusão de curso) sobre o tema, focado em técnicas de correção, e depois o projeto de mestrado — este amplamente modificado desde a sua concepção até este ‘produto’ final. Fez-se claro para mim que aquela visão positivista<sup>2</sup> não dava conta de todo o estudo e aprendizado que ocorreu desde o ingresso no programa até a finalização desta dissertação. Ficou então, evidente, que não bastava pesquisar o *como* das correções dos erros em sala de aula, mas o *porquê* destas correções e quais conceitos ou implicações por parte dos professores influenciavam-nas. Crucial, ainda, era a pesquisa sobre os *contextos* no qual os estudantes de inglês colocarão em prática seu conhecimento — daí a tarefa essencial de discutir o inglês como língua franca (daqui por diante ILF<sup>3</sup>).

A opção por adentrar na esfera do ILF não foi, de início, óbvia ou evidente, mas sim, arquitetada cuidadosa e conscientemente, mesmo sabendo das prováveis dificuldades que esta decisão acarretaria. Como nos colocam Bordini e Gimenez:

(...) as reflexões sobre ILF têm sido produzidas especialmente no contexto europeu ou norte-americano, enquanto que a América Latina ainda carece de estudos, mesmo apresentando alguns dados incipientes sobre o inglês utilizado localmente (FRIEDRICH; BERNS, 2003); apenas recentemente começou a fazer parte da agenda de pesquisa no Brasil (vide, contudo, CALVO; EL KADRI, 2011; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2013; BORDINI, 2013). Observa-se uma carência de reflexões sob uma perspectiva de autores brasileiros que reflitam o olhar de usuários e aprendizes em contexto do

<sup>1</sup> “Students’ Oral Mistakes: when, how and whether to correct them”, workshop apresentado nas conferências 10º ABCI (São Paulo, SP) e 13º Braz-Tesol National Convention (Rio de Janeiro, RJ).

<sup>2</sup> Ver seção 3.1 para o projeto inicial.

Sobre positivismo, Bortoni (2008, p. 13) faz referência a Hughes (1980) e explica que há um conflito de duas vertentes das ciências sociais a partir do século XX. A primeira seria a tradição lógico-empirista, ou paradigma positivista, que “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos”; e a segunda seria a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética, ou paradigma interpretativista, que “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais”.

<sup>3</sup> Ver lista de siglas.

“Círculo em Expansão<sup>4</sup>” a respeito da língua franca global. (BORDINI; GIMENEZ, 2012, p.13, grifo das autoras)

Nesse mesmo artigo, as autoras buscaram, em bancos de dados, trabalhos nacionais que especificamente tratavam do inglês como língua franca<sup>5</sup>, a fim de delinear a abrangência da investigação do ILF nacionalmente e o escopo dessas pesquisas. O estudo teve como fontes: o banco de teses da CAPES; revistas brasileiras da área de Letras e Linguística Aplicada, classificadas como *Qualis*<sup>6</sup> A1 e A2, com foco em Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores; e o Google Acadêmico (*Scholar Google*). Foi analisado, também, o livro intitulado *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores* (mencionado nesta dissertação), organizado por Gimenez, Calvo e El Kadri (2011). Encontraram 67 trabalhos os quais satisfaziam os parâmetros do levantamento, sendo o maior número (45) relativo a artigos, em 10 periódicos. Além disso, observou-se:

(...) um crescimento significativo de trabalhos referentes à temática do ILF, entre os anos de 2008 e 2011. O ano de 2011, que coincide com a publicação de obra com título explícito sobre ILF, foi o que exibiu mais trabalhos na área, indício de que o interesse por este campo de pesquisa sob a denominação ILF está se tornando cada vez mais crescente em âmbito nacional (BORDINI; GIMENEZ, 2012, p.14).

Tendo que o levantamento desses trabalhos foi realizado de julho a agosto de 2012 (e atualizado em fevereiro de 2013) e a fim de investigar se os números modificaram-se recentemente, realizei<sup>7</sup> também uma pesquisa quantitativa no portal *Qualis*, sob basicamente os mesmos parâmetros (conceitos A1 ou A2 na área de Letras/Linguística e também na área de Educação, rejeitando as dedicadas exclusivamente à(s) literatura(s)), para localizar a utilização das diversas terminologias em artigos acadêmicos. Foram pesquisadas as revistas *brasileiras* classificadas no último

<sup>4</sup> Há uma explicação sobre “círculo interno”, “círculo externo” e “círculo em expansão” (termos cunhados por Kachru) mais detalhada na seção 2.2.

<sup>5</sup> Como estratégias de busca em todas as fontes pesquisadas, foram utilizadas as palavras-chave: “inglês como língua franca” (ILF), “inglês como língua global” (ILG), “inglês como língua internacional” (ILI) e “inglês como língua multinacional” (ILM).

<sup>6</sup> *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação (MEC), para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos (periódicos). Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade, de A1 a C, sendo A1 o estrato mais elevado. A consulta pode ser feita através do site <<https://qualis.capes.gov.br/>>

<sup>7</sup> Levantamento realizado em janeiro de 2017 para trabalho escrito em conjunto com a colega Larissa Borba, e utilizado com seu consentimento.



evento, “Qualis 2014<sup>8</sup>”; porém, com o interesse de investigar mais amplamente os trabalhos, incluiu-se também outras terminologias<sup>9</sup>.

Nas 40 revistas que se encaixavam nos propósitos da pesquisa<sup>10</sup>, foram encontrados 188 artigos que mencionavam “inglês como língua estrangeira” (1 deles utilizando a nomenclatura como sinônimo de ILA; 1 deles também fazia referência à SLA e 1 também mencionava ILF); 8 utilizavam os termos ILE e ISL intercambiavelmente; 9 se referiam ao estudo de inglês como “segunda língua” (sendo 1 em ensino bilíngue, 1 em contexto de imersão e 2 relacionados a SLA); 5 que mencionavam “inglês como língua franca” (sendo que 1 deles contrastava o conceito com ILE — já contabilizado para esta terminologia — e 1 também mencionava ILI); 2 que incluíam ILI (sendo que 1 também mencionava ISL e ILE — contabilizado apenas aqui); 1 ILA (também mencionando *ingleses* — além do que utilizava intercambiável com ILE, já contabilizado); 1 com o termo TESOL e 1 com o termo “inglês como terceira língua”. Foram, ainda, encontrados 2 artigos que problematizavam especificamente a questão das terminologias (não contabilizados acima), sendo um deles de Jordão (2014) e o outro de Schmitz (2014), ambos mencionados na bibliografia deste trabalho. A partir desses dados, é possível afirmar que os estudos acerca do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil e da situação da língua inglesa no mundo globalizado ainda estão, de fato, significativamente atrelados ao termo ILE, em vista do contexto em que nos encontramos. Assim, parece razoável reafirmarmos a necessidade da problematização da terminologia adotada no Brasil, visando a um ensino mais alinhado com as tendências de uso atuais e com a crescente preocupação com os estudos sobre ILF ao redor do mundo. Uma busca superficial com as palavras “*English*” e “*lingua franca*” em um periódico chamado “*Language Teaching*” (“*Ensino de Línguas*”) da Universidade de Cambridge revelou, por exemplo, 3671 resultados, um número significativo se comparado aos que obtivemos. Como bem nos coloca Kumaravadivelu (2012, p. 17): “O que é parcialmente necessário

---

<sup>8</sup> Penúltima avaliação disponível, referente aos periódicos submetidos para análise entre os anos de 2013 e 2014. Há uma última qualificação, referente ao quadriênio de 2013 a 2016, que engloba os artigos aqui analisados, e na qual se espera um aumento ainda maior de estudos na área de interesse.

<sup>9</sup> Ver nota 10.

<sup>10</sup> Foram contabilizados apenas artigos que se referiam ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, não abrangendo outros contextos, como os referentes aos estudos de ESP, à tradução ou à aquisição de português em conjunturas específicas (mas incluindo artigos sobre formação docente, desde que preconizassem também reflexões acerca de metodologias e/ou o objeto/idioma de ensino). Averiguou-se o aparecimento dos termos IMs, ISL, ILE, (T)ESOL, ILA, ILI e ILF, bem como frases por extenso, como “segunda língua”, “língua estrangeira”, “*lingua franca*” etc. e vocábulos mais abrangentes, como “inglês” e “ensino”, incluindo suas respectivas traduções para o inglês, nos títulos, palavras-chave e/ou resumos.

para quebrar a dependência epistêmica da produção de conhecimento baseada centralmente<sup>11</sup> é pesquisa proativa da parte dos estudiosos da periferia<sup>12</sup>.”

Em relação às teses recuperadas na pesquisa de Bordini e Gimenez (2012), foram encontrados 21 trabalhos; mais especificamente em relação às instituições de ensino superior nas quais foram defendidas, temos que

(...) a maior parte desses trabalhos (4) foi produzida na Região Sul (UCS, UEL, UEPG e UFRS), enquanto 3 foram realizados na Região Sudeste (2 PUC-RJ e 1 USP) e 2 na Região Nordeste (UFS e UFBA), o que pode ser justificado pelos conteúdos disciplinares dos programas de pós-graduação presentes nessas universidades. (BORDINI; GIMENEZ, 2012, p.14)

Ou seja, não havia sequer uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) que se incluísse nos parâmetros. Realizando nova pesquisa<sup>13</sup>, temos que os números se modificaram significativamente. Obviamente os dados se sobrepõem, já que essa pesquisa compreendeu os anos de 2003 a 2017 (enquanto a de Bordini e Gimenez, os anos entre 2005 e 2012). Foram encontrados 43 trabalhos, entre dissertações e teses, sendo a maior parte deles, 17, oriunda da região Nordeste. 14 deles são da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concentrados principalmente entre os anos de 2012 e 2015. Esse aumento significativo coincide com a integração ao quadro docente, em 2011, do professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira (citado neste trabalho). São de sua orientação 8 dos trabalhos mencionados. Em seguida, temos a região Sul, com 12 trabalhos — um aumento considerável. Agora, chama a atenção termos a UFPR como a maior produtora intelectual da região, com 4 trabalhos, ainda que a maioria não pareça se relacionar diretamente com os interesses desta pesquisa. A exceção é a tese da professora Nelza Mara Pallú, de 2013 — “Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo” —, citada nesta dissertação. Em terceiro, lugar temos a região Sudeste, com 11 trabalhos, sendo a maioria da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Valho-me do mesmo artigo já citado, de Bordini e Gimenez (2012), para colocar o escopo das pesquisas relacionadas ao ILF no âmbito nacional. As pesquisadoras

<sup>11</sup> Os termos “central” e “periférico” são utilizados aqui seguindo os mesmos conceitos de Kachru — ver seção 2.2.

<sup>12</sup> No original, em inglês: “What is partly needed to break the epistemic dependency on Center-based knowledge production is proactive research on the part of scholars from the periphery.”

<sup>13</sup> Pesquisa realizada em abril de 2018, também no banco de teses da CAPES.

categorizaram os trabalhos encontrados em 16 temáticas diferentes, sendo várias de interesse desta pesquisa; por exemplo, categorias relacionadas à “Discussão conceitual”, “Discussão da língua inglesa no contexto da globalização”, “Inteligibilidade”, “Reflexões sobre o ensino de inglês no contexto de ILF”, e 5 relacionadas a “Crenças” (como “Crenças e atitudes de estudantes de Letras” e “Crenças e atitudes de professores de inglês do setor público”). Interessante notar que nenhuma das pesquisas mencionadas parece investigar as percepções de professores de inglês de institutos de línguas (realidade em que me insiro), nem se refere especificamente à relação entre visões de língua (especialmente ILF) e tratamento de erro, como é do interesse deste trabalho. Na pesquisa mais recente, a qual realizei, encontramos 2 trabalhos que remetem ao *feedback* corretivo, e que de certa forma o relacionam ao inglês como língua internacional, mas estes se debruçam especificamente sobre questões de pronúncia<sup>14</sup>.

A tarefa de investigar o tratamento dos erros orais em sala de aula compreende inúmeros caminhos e pode ser de veras abrangente. Alguns já (mesmo que inconclusivos ou apenas parcialmente) trilhados, como “técnicas de correção<sup>15</sup>”; outros, nem tanto, como pudemos atestar, a exemplo da relação entre as visões de língua do professor e o tratamento dado aos erros em sala de aula. Podemos nos perguntar ainda como essas visões e conceitos como inteligibilidade<sup>16</sup> influenciam o que os professores consideram “erros”. Esse foi justamente meu questionamento central ao adentrar este projeto.

Todo e qualquer aprendiz de um idioma estrangeiro comete erros. O tratamento do erro, entretanto, difere amplamente dependendo da visão de língua adotada, desde algo a ser sumariamente evitado — como na perspectiva estruturalista<sup>17</sup> —, até a noção de que “são uma parte importante e relevante do processo de aprendizagem, pois eles permitem que o aluno experimente com a língua e meça seu próprio sucesso em comunicar-se” (SCRIVENER, 2011, p. 285). Compartilho com Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 63) a noção de que cometer erros é uma parte natural do aprendizado, que mostra que os alunos estão experimentando e correndo riscos com a língua. Julian Edge, há quase três

---

<sup>14</sup> A tese de José Roberto Alves Barbosa, de 2007 (UFC), “Abordagem do professor de inglês em relação aos ‘erros’ de pronúncia dos aprendizes”, a qual investiga especificamente a pronúncia e correção em níveis segmentais e suprasegmentais; e a dissertação de Maria Luiza Lemieszek, de 2011 (UCPel), “O feedback corretivo referente à produção do morfema -ed do inglês por brasileiros: concepções e práticas pedagógicas de dois professores”, a qual se debruça sobre os tipos de feedback corretivos fornecidos por professores brasileiros de inglês, no que tange aos erros de pronúncia do morfema “-ed” do passado regular, produzidos por seus alunos.

<sup>15</sup> Ver discussão na seção 1.2.2.

<sup>16</sup> No contexto brasileiro temos, por exemplo, o artigo de Becker e Kluge (2014) sobre inteligibilidade, ainda que não relacionem este conceito ao tratamento do erro.

<sup>17</sup> Ver seções 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e capítulo 2 para discussão sobre as perspectivas/visões de língua.

décadas, em seu livro “*Mistakes and Correction*” (1989, p. 13), já nos dizia que os erros são de fato “degraus de aprendizado” (*learning steps*).

A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos da linguística aplicada e da formação docente continuada. A investigação caracterizou-se, primeiramente, como pesquisa bibliográfica. Fundamentalmente, adentrei na esfera das técnicas de correção ou, como Lyster, Saito e Sato, (2013, p. 1) e Mackey, Park e Tagarelli (2016, p. 499), entre outros, as chamaram, “*feedback* corretivo” (*corrective feedback*). Esse levantamento inicial foi certamente útil, porém, logo se mostrou insuficiente. Foi se mostrando óbvia a necessidade de ir além da mera observação da aplicação de tais técnicas, para investigar os motivos e as crenças dos professores por trás das correções (ou a opção pela não correção). Partilho com Jordão (2006, p. 26), o entendimento de que “toda prática está embasada em alguma teoria. Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas”. Optei, então, pela coleta de dados por meio da observação e da gravação de aulas, e entrevistas, anteriores às observações; e posteriores, com sessões de visionamento e confrontação. Dessa forma, e, com base no exposto, a presente pesquisa configurou-se como um estudo etnográfico de cunho qualitativo, embasado em um arcabouço teórico amplo e de interesse investigativo e interpretativista, já que “embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico.” (ANDRÉ, 2008, p. 34). Ou, como coloca Demo (2011, p. 20, grifo do autor), “é mister ressaltar que ao lado da preocupação empírica deve haver *preocupação teórica*.”

Portanto, a construção do referencial teórico e a investigação empírica da presente pesquisa foram guiadas pelas seguintes perguntas: Que representações os professores têm sobre a língua inglesa (e inglês como LF)? Que representações os professores têm acerca do conceito de inteligibilidade? Que representações os professores têm sobre correção em sala de aula (quando, como, o que corrigir)? Que estratégias de correção utilizam em sala de aula, e de que forma essas estratégias se relacionam com as representações mencionadas? Ou seja, propus-me a investigar como as representações e visões de língua e conceitos adjacentes, como inteligibilidade, impactam a correção (ou não correção) dos erros orais em sala de aula. Quais são, e como estas crenças afetam as instâncias de *feedback*? Erros podem ser, obviamente, orais ou escritos. O presente trabalho focará no primeiro tipo, identificados em produções no idioma inglês, de estudantes de nível intermediário e pré-intermediário em língua inglesa, em um instituto

de línguas<sup>18</sup> na cidade de Curitiba, PR. Para a realização desse estudo, contei com a colaboração de dois professores de inglês do supracitado instituto.

O enfoque deste trabalho na correção de tais erros deve-se a três fatores em especial: o primeiro, a percepção de que concepções de aprendizagem de língua estrangeira (LE<sup>19</sup>) e interpretações de conceitos como inteligibilidade permeiam a práxis pedagógica; segundo, a investigação (através de entrevistas) de como estas conceitualizações são intrínsecas às crenças dos professores, e nem sempre correspondem ao observado em sala de aula; e terceiro, ao reconhecimento de que uma pedagogia consciente do ILF<sup>20</sup> se faz necessária no mundo globalizado, e de que é preciso explorar formas para incorporá-la ao ensino do idioma inglês no contexto brasileiro.

Não é do escopo desta pesquisa, portanto, apresentar estratégias preferenciais de correção ou aprofundar conceitos teóricos referentes à aquisição de língua, como interlíngua, ou questões relacionadas a identidade e “nativismo”. Antes, procura investigar como essas estratégias de correção (ou a opção pela não correção) se interconectam e refletem as crenças dos professores, assim como — apesar de reconhecer a limitação de tais ambições — demonstrar a importância da busca por um ensino-aprendizagem que englobe as necessidades reais dos aprendizes frente às mudanças nas interações em língua inglesa no mundo atualmente.

A presente pesquisa se divide em três partes. A Parte I apresenta os fundamentos teóricos, dividido em dois capítulos. O primeiro encontra-se dividido em cinco partes. Primeiramente, apresento visões e representações de língua, como no estruturalismo e na abordagem comunicativa e, conseqüentemente, de erros, assim como as possíveis implicações para o ensino. A quinta seção compreende a dicotomia monolinguismo vs. multilinguismo, e como essas perspectivas afetam as já mencionadas visões. Advoga-se, assim, pela perspectiva multilíngue. No segundo capítulo, exploro extensivamente o conceito de inglês como língua franca (ILF), desde a problematização de sua terminologia até conceitos adjacentes, como inteligibilidade e estratégias de negociação de sentido. A Parte II, metodologia de pesquisa, inicia com uma exposição de como trilhei um projeto inicial e como do aprendizado acarretado decorreu a pesquisa atual. Em seguida, temos a

---

<sup>18</sup> Mais detalhes acerca da metodologia no capítulo correspondente.

<sup>19</sup> A princípio, não entraremos nas possíveis implicações da escolha por termos como LE ou L2, usando-as, ao se referir ao ensino de inglês no Brasil, intercambiavelmente. A exceção se faz no capítulo 2, quando discorro especificamente sobre terminologias e as implicações de uso de, por exemplo, ILE ou ISL.

<sup>20</sup> A esse respeito podemos mencionar, por exemplo, o trabalho de Rosa Filho, Volpato e Gil (2016), no contexto brasileiro. Ver seção 2.5.

metodologia da pesquisa em si, incluindo as perguntas da pesquisa, tipo, contexto, e instrumentos, bem como uma seção sobre crenças dos professores acerca dos conceitos estipulados. Na Parte III, dividida em dois capítulos, incluo os dados e as correspondentes análises e interpretações, os quais foram obviamente cruciais para o capítulo final. No primeiro, busco respostas para as perguntas da pesquisa a partir da análise dos dados; e no último, proponho considerações finais, conclusões e questionamentos, que englobam exposições quanto ao foco da pesquisa, entendimentos e propostas para futuros estudos.

## PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere.” (JORDÃO, 2006, p. 26).*

O objetivo desta primeira parte é apresentar os embasamentos teóricos que norteiam a pesquisa. No primeiro capítulo, encontra-se a discussão sobre visões de língua e erro sob a luz de diversas vertentes, sobretudo a abordagem comunicativa no ensino de línguas, incluindo conceitos de erro, *feedback* e técnicas de correção. Na seção seguinte, incluo uma discussão sobre “a virada multilíngue”, em oposição ao paradigma monolíngue. No segundo capítulo, faço uma extensa exposição sobre as terminologias que cercam o conceito de inglês como língua franca; apresento as diferentes fases do ILF segundo Jenkins (2015); discuto algumas implicações para o ensino de inglês no Brasil; e, finalmente, faço algumas considerações finais, que incluem uma discussão acerca do conceito de inteligibilidade.

### 1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, ABORDAGENS DE ENSINO E VISÕES DE “ERRO”

Faz parte do senso comum a percepção de que é parte do papel do professor de língua estrangeira corrigir os erros produzidos por seus alunos. Parece óbvio, mas autores como Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 209), nos dizem *por que* corrigimos os aprendizes: “porque nós queremos mostrar a eles que algo está errado.” Cabe mencionar que simplesmente mostrar que algo está errado não engloba prover um *feedback* orientador, que deve estar presente. Além disso, Brown (2007b, p. 347) afirma que os estudantes “geralmente querem e esperam que os erros sejam corrigidos.” Por outro lado, corrigir em excesso ou utilizar “técnicas inapropriadas” podem ter um efeito negativo sobre o aprendizado, como afirmam Thornbury e Watkins (2007, grifo nosso). Sendo assim, os professores devem pensar cuidadosamente sobre “como”, “quando” e até mesmo “se” corrigir seus alunos.

Faz-se necessária aqui, primeiramente, a categorização e conceitualização do termo “erro”. Essa definição é, entretanto, variável, dependendo da visão de língua que

embasa as diferentes abordagens de ensino de línguas e suas implicações para contextos educacionais.

Muitas foram as maneiras propostas para explicitar diversas visões de língua, e a classificação aqui contida não foi uma tarefa simples, já que a literatura não é absolutamente consensual neste sentido. Optei por seguir inicialmente o proposto por Richards e Rodgers (2001, p. 20-22), os quais nomeiam pelo menos três diferentes visões, que, para eles, informam abordagens e métodos de ensino de língua (seções 1.1, 1.2 e 1.3). Já Jordão (2006) utiliza-se ainda de outra terminologia para informar a visão de língua a qual considera ideal atualmente (seção 1.4). Ademais, iniciaremos a discussão entre as perspectivas monolinguista e multilinguista na seção 1.5<sup>21</sup>.

### 1.1 LÍNGUA COMO SISTEMA — PERSPECTIVA “ESTRUTURALISTA”

A primeira e mais tradicional visão seria a da perspectiva estruturalista, na qual a língua é vista como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para a (de)codificação de sentido. O objetivo do aprendizado de uma língua seria, assim, o domínio dos elementos deste sistema, definidos de forma geral em termos de unidades fonológicas e gramaticais, itens léxicos e operações gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 17).

No entendimento do estruturalismo, a língua seria uma maneira de permitir acesso ao mundo, ao mesmo tempo em que é um sistema impessoal, externo ao sujeito. Nessa tradição de pensamento, nos diz Jordão (2006, p. 28, grifos da autora) que a *realidade* é sinônimo de *verdade*; ou seja, alguns privilegiados enxergariam o mundo de forma objetiva, enquanto os outros estariam simplesmente *equivocados*. Para fazermos um breve histórico do estruturalismo, nos próximos dois parágrafos, toma-se como base o artigo *O Estruturalismo e o Ensino de Línguas*, de Conejo (2009, p. 1233-1239).

O marco do estruturalismo na Europa foi a publicação do *Cours de linguistique générale*, obra póstuma de Ferdinand Saussure, em 1916. Em se tratando de pesquisa, a língua não seria estudada em seu uso<sup>22</sup>, por ser muito complexa e relativamente individual; sendo, assim, não cabível de sistematização. A partir daí, diversos estudiosos questionaram e/ou ampliaram as noções propostas por Saussure, como Hjelmslev, o Círculo Linguístico de Praga (o qual desenvolveu os princípios da fonologia), e Jakobson,

<sup>21</sup> No próximo capítulo, discorrer-se-á sobre a visão de língua na perspectiva do ILF.

<sup>22</sup> Temos aqui a divisão proposta por Saussure – língua como sistema, *langue*, e língua em uso, *parole*.



além da vertente estruturalista norte-americana, com suas contribuições de *corpus* e a gramática estrutural. Leonard Bloomfield foi um dos linguistas norte-americanos que mais marcaram a linguística estrutural de seu país, com sua visão comportamentalista de língua, de morfema como estrutura mínima e análise das orações em constituintes imediatos. É conhecido por sua concepção materialista, mecanicista e comportamentalista dos fatos da linguagem, a qual se relaciona, por sua fundamentação na teoria do estímulo-resposta, ao behaviorismo de Skinner. Noam Chomsky também surge no seio estruturalista, mas tem como objetivo a descrição da competência dos falantes que utilizam a língua, não se limitando apenas a uma descrição puramente estrutural.

A metodologia utilizada para o ensino de uma língua estrangeira era basicamente a chamada *Gramática–Tradução* ou *Metodologia Tradicional*; aprender uma língua era dominar suas regras gramaticais e saber ler e redigir “bons” textos no idioma (grifo nosso). Totalmente oposto ao Método Tradicional, surge o *Método Direto*. Este seria mais um método essencialmente behaviorista e baseado no condicionamento. Apesar de algumas tentativas de demonstrar que a formulação de hipóteses seria primordial na aprendizagem de uma língua – como para os chamados *mentalistas*<sup>23</sup> – surge ainda o método *áudio-lingual*<sup>24</sup>.

Ainda segundo Conejo (2009), de acordo com esses métodos, os erros eram abominados e imediatamente corrigidos — *on the spot* — e o uso da língua nativa do aprendiz era extremamente restrito. O erro era, assim, visto como interferência, devendo não apenas ser evitado, mas corrigido imediatamente para que não se tornasse um reforço negativo, levando, por exemplo, à sua fossilização<sup>25</sup>. Os exercícios do tipo *drill*<sup>26</sup> eram

<sup>23</sup> Ao contrário dos behavioristas, que aboliam os erros, para os mentalistas o erro é necessário e faz parte desse processo de testar hipóteses para, posteriormente, produzir o aprendizado. (CONEJO, 2009, p. 1238-1239).

<sup>24</sup> “Com a segunda guerra mundial, vê-se a necessidade de aprender idiomas estrangeiros distintos com a maior rapidez possível. Surge o *Método do Exército* que, de acordo com Lima, reunia um conjunto de técnicas de aprendizagem somado a uma carga horária elevadíssima (cerca de 8 horas diárias), pois era preciso aprender o idioma estrangeiro em curto prazo. Após a guerra, com o crescimento dos meios de comunicação, a necessidade de falar um segundo idioma se acentua e, aproveitando os pressupostos do *Método do Exército*, nasce a metodologia *Áudio-Oral* ou *Áudio-lingual*, que se propõe ensinar os alunos a ouvir, falar, ler e escrever, nessa ordem, no idioma estrangeiro”. (CONEJO, 2009, p. 1239).

<sup>25</sup> Lightbown e Spada (2006, p. 80) nos dizem que foi Larry Selinker (1972) quem cunhou o termo “para referir-se ao fato de que alguns recursos na linguagem de um aprendiz podem parar de mudar. Isso pode ser especialmente verdadeiro para os alunos cuja exposição à segunda língua não inclui instrução ou o tipo de feedback que os ajudaria a reconhecer as diferenças entre sua interlíngua e a língua-alvo”. No original, em inglês: “to refer to the fact that, some features in a learner’s language may stop changing. This may be especially true for learners whose exposure to the second language does not include instruction or the kind of feedback that would help them to recognize differences between their interlanguage and the target language”.

<sup>26</sup> Richards e Rodgers (2001, p.60-62) listam pelo menos 12 tipos diferentes de exercícios baseados em *drilling* (treino por repetição).

utilizados para reforçar o padrão de comportamento; os alunos aprenderiam por repetição, mecanicamente, assim internalizando a forma padrão da língua até o estado de “hábito”.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 21), outros métodos de ensino que incorporam a perspectiva estruturalista são o *Total Physical Response (TPR)* e o *Silent Way*<sup>27</sup>.

A partir das falhas de tais métodos, e em combinação com as noções de competência e de desempenho postuladas por Chomsky, começa a se desenvolver a metodologia *Comunicativa* para o ensino de línguas (CONEJO, 2009, p. 1239).

## 1.2 LÍNGUA COMO COMUNICAÇÃO — PERSPECTIVA “FUNCIONAL”

A segunda visão de língua seria a da perspectiva funcional, ou comunicativa. Nessa visão, a língua é vista como um veículo para expressão de sentido funcional. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 21), a semântica e a dimensão comunicativas são enfatizadas ao invés de serem simplesmente características gramaticais da língua, levando a organização e a especificação do conteúdo do ensino de língua a terem categorias de sentido e função (ao invés de elementos de estrutura e gramática). A partir desses conceitos, criou-se os chamados *Notional Syllabuses* (WILKINS<sup>28</sup>, 1976 apud RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 21), em uma tentativa de dar conta das implicações dessa visão de língua para o planejamento de *syllabuses*. O movimento de Inglês para Propósitos Específicos (*ESP - English for Specific Purposes*) iniciou-se a partir de uma consideração funcional das necessidades dos estudantes (ROBINSON<sup>29</sup>, 1980 apud RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 21).

O movimento comunicativo<sup>30</sup> também se inscreve nessa visão de língua, e será analisado a seguir. O *Communicative Language Teaching (CLT)* era “a base recomendada para a metodologia de ensino de língua nos anos 1980 e continua a ser considerada a base mais plausível para o ensino ainda hoje<sup>31</sup>” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 244),

---

<sup>27</sup> Cf. RICHARDS; RODGERS, 2001, capítulos 5 e 6 (não serão detalhados por não serem do escopo da pesquisa).

<sup>28</sup> WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

<sup>29</sup> ROBINSON, P. *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon, 1980.

<sup>30</sup> Ver também Richards e Rodgers, 2001, capítulo 14.

<sup>31</sup> No original, em inglês: “...Communicative Language Teaching (CLT) as the recommended basis for language teaching methodology in the 1980s and it continues to be considered the most plausible basis for language teaching today”.

sendo altamente difundida em institutos de língua<sup>32</sup>. Dessa forma, discorreremos sobre ela tendo em mente o local da pesquisa, com o intuito de contextualizar o observado nesta pesquisa.

Mesmo dentro dessa abordagem comunicativa (AC) — na qual se insere, pelo menos em parte<sup>33</sup>, a metodologia da escola escolhida para esta pesquisa — é “particularmente difícil”, nas palavras de Freudenberger e Lima (2003, p. 75) definir “erro”. Chaudron<sup>34</sup> (1986, apud FREUDENBERGER; LIMA, 2003, p. 76), por exemplo, define erros como “1) formas linguísticas ou conteúdo que diferem das normas ou fatos do falante nativo e 2) qualquer outro comportamento assinalado pelo professor como precisando de aprimoramento.”

Consultando a bibliografia específica, percebemos que diversos autores categorizam os erros em *mistakes* e *errors*, como é o caso de Ur (1996, p. 85) e Brown (2007a, p. 257-258). Outros categorizam a palavra *mistakes*, mais abrangente, em *errors* e *slips*, como Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 62); e outros ainda incluem a classificação *attempt*, como Harmer (2007a, p. 96; 2007b, p. 137) e Edge (1989, p. 9-11). Este último parece ter sido o primeiro a se preocupar com tal diferenciação. *Attempt* seria uma *tentativa* que ocorre quando o aluno tenta dizer algo, mas ainda não sabe como fazê-lo. Na língua portuguesa não temos diferenciação, ou traduções distintas<sup>35</sup>, para as

---

<sup>32</sup> Nota-se que a abordagem comunicativa também é alvo de críticas. Picanço (2002, *passim*), por exemplo, nos fala em um *limbo metodológico*, já que propostas metodológicas de ensino de línguas de base sociointeracionista nem sempre estão fundamentadas em uma perspectiva sócio-histórica; além disso, a língua ensinada teria como referência a normatização da linguagem padrão.

<sup>33</sup> A metodologia não é explicitamente enquadrada na abordagem comunicativa, apesar de pressupor o “desenvolvimento das competências comunicativas” (ver seção 3.2.2). Utiliza-se também (falando de meu papel como professora), por exemplo, instâncias da *task-based approach* e *inductive approach/guided discovery*. Sobre esse ecletismo de abordagens, relacionando-o com as críticas à abordagem comunicativa, é interessante o que nos coloca Picanço (2002, p. 167, grifos da autora): “essa tem sido uma das formas mais frequentes de solucionar o problema teórico-metodológico encontrado pela linguística aplicada: um referencial teórico na definição *mais geral* da concepção de linguagem e ensino e outro, mais formalista, na fundamentação dos procedimentos empíricos da sala de aula. Essa ambiguidade faz com que professores, mesmo sem compreender suas implicações teórico-metodológicas, acabem optando, numa atitude de ordem prática apenas, por uma postura eclética e contraditória: *pegar um pouquinho de cada método e ir aplicando aqui e ali, porque assim o aluno que não aprendeu de um jeito deve aprender do outro*. Ainda que tentar diversificar as aulas conforme as necessidades do aluno seja uma atitude louvável e até desejável, essa postura eclética, além de não resolver a questão, faz perpetuar a impressão de que o ato de ensinar e aprender línguas, sem uma adequada potencialidade de generalização teórico-metodológica, depende exclusivamente da capacidade do professor de realizar malabarismos e conseguir *fazer com que o aluno, apesar de tudo, aprenda*.” A esse respeito ver também Kumaravadivelu 1994, p. 30-31, e nota 76 (seção 1.3).

<sup>34</sup> CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press, 1988.

<sup>35</sup> O dicionário *Cambridge* online nos apresenta 3 traduções para o vocábulo “mistake” (sendo somente uma para “error” – erro): engano, equívoco, erro. Para fins desta pesquisa, considero que as outras duas alternativas não são de fato apropriadas; ademais, ‘equívoco’ parece se aproximar mais do sentido de “slip”.

palavras *error* e *mistake*, sendo ambas equivalentes ao vocábulo “erro”. Assim sendo, faremos aqui apenas a diferenciação entre *error* — “erro” — e *slip* — “deslize”, utilizando, daqui por diante, as palavras traduzidas para o português. De acordo com Spratt, Pulverness e Williams (loc. cit.), erros ocorrem quando o aprendiz tenta dizer algo que está acima do seu nível atual de conhecimento ou processamento de língua; já os deslizes podem ocorrer por fatores como cansaço, preocupação, ou outras emoções e circunstâncias temporárias. Ou seja, quando comete um deslize, o aprendiz possui o conhecimento necessário para a correta formulação, mas temporariamente utiliza de forma equivocada um vocábulo ou forma gramatical. A partir da definição supramencionada, podemos inferir que a falta de conhecimento e/ou processamento da língua não permite que o aprendiz se corrija. Essa afirmação é sustentada por Spratt, Pulverness e Williams (loc. cit.). De acordo com os objetivos deste trabalho, iremos nos concentrar principalmente nos “erros”, pois estes não são passíveis de autocorreção. Assim, interessa a investigação do que os professores fazem quando detectam que um aluno comete um erro ao tentar se comunicar. É importante lembrar, porém, que algumas técnicas encorajam a autocorreção, sendo essas assim também incluídas na seção 1.2.2. Além disso, em um contexto prático, fica muitas vezes difícil diferenciar um erro de um deslize, como nos aponta Ur (loc. cit.). Desta forma, a diferenciação para fins de técnicas de correção não será priorizada.

Ainda por esta razão não levaremos em conta outras formas de classificar os erros, como o fazem Spratt, Pulverness e Williams (op. cit., p. 194), categorizando-os em erros de pronúncia, léxico ou gramática, por exemplo; ou Brown (2007a, p. 260), que diferencia *overt* e *covert mistakes*<sup>36</sup>.

### 1.2.1 Causas dos erros

De acordo com Spratt, Pulverness e Williams (2011, p.62) há duas razões principais para que os aprendizes cometam erros. A primeira seria a influência da primeira língua, ou língua materna, também conhecida por *L1 interference* (“interferência da L1”) ou *interlingual transfer* (“transferência interlinguística”; entre línguas diferentes). Os

---

<sup>36</sup> “Elocuções evidentemente errôneas são inquestionavelmente agramaticais no nível da sentença. Expressões encobertamente errôneas são gramaticalmente bem formadas no nível da sentença, mas não são interpretáveis dentro do contexto da comunicação”. No original, em inglês: “Overtly erroneous utterances are unquestionably ungrammatical at the sentence level. Covertly erroneous utterances are grammatically well formed at the sentence level but are not interpretable within the context of communication.”

alunos podem utilizar padrões sonoros, léxico ou estruturas gramaticais da sua própria língua no idioma inglês. A segunda razão principal pela qual se comete erros seria o fato de que o aluno está constantemente e inconscientemente organizando e experimentando com a nova língua, em um processo que se encontra incompleto. Esse seria o chamado *developmental error* (“erro de desenvolvimento”), ou *intralingual transfer* (“transferência intralinguística”; na própria língua). Esses tipos de erros também incluem a generalização de regras aprendidas, ou seja, utilizar uma regra muito amplamente, como quando o aluno utiliza a designação do passado regular *-ed* em verbos irregulares na língua inglesa.

Edge (1989, p. 7-8) e Harmer (2007a, p. 96) corroboram as contribuições de Spratt, Pulverness e Williams (ainda que não se utilizem dos mesmos termos). Harmer ainda nos dá exemplos de como a L1 pode interferir na fala de estudantes de diferentes nacionalidades (por exemplo, estudantes japoneses têm dificuldade com a utilização de artigos). Além disso, ainda nos fala dos *false friends*, ou falsos cognatos — palavras que soam iguais, mas que não têm o mesmo sentido nas duas línguas — que podem confundir alguns falantes, especialmente quando a L1 possui alguma raiz próxima da língua inglesa.

Em se tratando de correção de erros, faz-se necessária a reflexão acerca da exposição (ou não) prévia do aluno à forma ou função envolvida no erro, já que “corrigir uma forma não conhecida pelo aprendiz pode ser injusto e até mesmo inócuo, uma vez que não terá efeito sobre a interlíngua<sup>37</sup> do aprendiz, podendo inibir futuras tentativas de formulação de hipótese sobre a língua.” (FREUDENBERGER; LIMA, 2003, p. 76). Scherer<sup>38</sup> (2000, apud FREUDENBERGER; LIMA, 2003, p. 77) apresenta alguns fatores que podem afetar a decisão do professor em corrigir ou não os erros dos alunos, sendo alguns desses a “natureza do erro, ou seja, se ele prejudica significativamente a comunicação, e o enfoque da lição: forma ou conteúdo”. Walz, por exemplo, ainda em 1982 (p. 10-11), propunha quatro critérios de seleção dos erros a serem corrigidos: “1) compreensibilidade da mensagem, 2) frequência dos erros, 3) foco pedagógico da

---

<sup>37</sup> Lightbown e Spada (2006, p. 80) nos dizem que foi Larry Selinker (1972) que cunhou o termo, e o explicam: “conhecimento em desenvolvimento do aprendiz acerca da segunda língua”. No original, em inglês: “learner’s developing second language knowledge”. Muitos estudiosos se debruçam sobre a questão da interlíngua, a qual era vista como influenciada sempre negativamente pela LM do aprendiz (e alguns criticam o conceito por estar atrelado a uma perspectiva ainda estruturalista e tradicional de língua, ligada à linguística contrastiva). Outros ressaltam influências positivas da LM sobre a mesma. Cf. Ellis (*Second Language Acquisition*), 1997, capítulos 3, 4, 5, 6 e 7.

<sup>38</sup> SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRSG, 2000.

atividade e 4) considerações individuais sobre o aprendiz.” A este respeito, Long<sup>39</sup> discorre:

(...) tendo notado um erro, a primeira (e, eu diria, crucial) decisão que o professor toma é se irá ou não tratá-lo. Para tomar esta decisão o professor pode recorrer a fatores como características imediatas e temporárias, tais como a importância do erro para o foco pedagógico atual da lição, a percepção do professor da oportunidade de obter (*eliciting*) do aluno a performance correta se um feedback negativo é dado, e assim por diante. A consideração destes fatores efêmeros pode ser influenciada, entretanto, pelas crenças do professor (conscientes ou inconscientes) sobre o que é uma língua e como uma nova é aprendida. Estas crenças podem ter sido formadas anos antes da lição em questão<sup>40</sup>. (LONG, 1977, p. 288 apud BROWN, 2007b, p. 346).

Pensando na influência desses fatores, alguns autores, como Bartram e Walton (1991) e Gower, Phillips e Walters (1995) consideram relevante a divisão das técnicas em “como mostrar ao aluno que ele cometeu um erro”, “como mostrar *onde* está o erro” e “como indicar o *tipo* de erro”; cada divisão com suas técnicas específicas.

### 1.2.2 Técnicas de correção

Um dos aspectos mais peculiares do processo de ensino/aprendizagem de LE é o *feedback*, sendo este ainda visto como essencial para que o aprendiz possa progredir em sua habilidade de usar a LE (FREUDENBERGER & LIMA, 2003, p. 73). Existe uma variada gama de métodos e técnicas de correção, e muitas vezes suas denominações e classificações dependem do autor a ser consultado. Além disso, diferentes metodologias tratam a correção de erros de forma diferente, como aponta Brown (2011, p. 273-276). A própria escolha de *corrigir* o erro deve ser pensada cuidadosamente, já que a “não correção” é também uma técnica que pode ser benéfica em alguns casos, como afirma Ur (1996, p. 246).

---

<sup>39</sup> LONG, M. Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. In: BROWN, H. D.; CRIMES, R.; YORIO, C. (Eds.). *Teaching and Learning English as a second language: Trends in research and practice*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1977, p. 278-294.

<sup>40</sup> No original, em inglês: “having noticed an error, the first (and, I would argue, crucial) decision the teacher makes is whether or not to treat it at all. In order to make the decision the teacher may have recourse to factors with immediate, temporary bearing, such as the importance of the error to the current pedagogical focus on the lesson, the teacher’s perception of the chance of eliciting correct performance from the student if negative feedback is given, and so on. Consideration of these ephemeral factors may be preempted, however, by the teacher’s beliefs (conscious or unconscious) as to what a language is and how a new one is learned. These beliefs may have been formed years before the lesson in question.”

A seguir listarei todas as técnicas mencionadas pelos autores escolhidos para a confecção da tabela de observação para o projeto inicial, bem como para a ficha de referência<sup>41</sup>, a fim de que fiquem claras as correspondências e razões para a escolha de tais técnicas. Todas as técnicas serão traduzidas e explicadas mais adiante.

Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 209-211) nos sugerem as técnicas de “time lines”, “finger correction”, “gestures and/or facial expressions”, “phonemic symbols”, “echo correcting”, “identifying”, “delayed correction”, “peer and self-correction”, “ignoring errors”, “reformulating”, “recasting” e “giving the rule and an example”.

Harmer (2007b, p. 144-146), primeiramente, divide as técnicas em técnicas a serem utilizadas durante “accuracy” e “fluency work”. Como não faremos esta distinção no momento da observação, simplesmente as listaremos: “repeating”, “echoing”, “statement and question”, “expression”, “hinting”, “reformulation”, “ask students to help and correct each other” e “recording mistakes”. As mesmas técnicas são listadas em seu último trabalho, *Essential Teacher Knowledge* (2012, p. 162-165).

As técnicas que Gower, Phillips e Walters (1995, p. 165-169) nos sugerem encontram-se divididas em vários tópicos; por exemplo, “como corrigir?” e “quem corrige?”. Iremos listá-las: “make a gesture”, “finger correction”, “cuisenaire rods”, “self-correction”, “student-student correction”, “ignoring errors”, “feedback given afterwards”.

Brown (2007a, p. 277-278) lista as seguintes técnicas: “recast”, “clarification request”, “metalinguistic feedback”, “elicitation”, “explicit correction”, “repetition”, “self repair” e “peer repair”.

Bartram e Walton (1991, p. 41-63) nos sugerem as técnicas de “metalinguistic feedback”, “peer correction”, “gestures or facial expressions”, “non-verbal sounds or simple phrases”, “finger technique”, “pretending to misunderstand”, “repeating in context”, “echoing”, “reformulation” e “noting the mistakes”.

Scrivener (2011, p. 286-309) discute as seguintes técnicas: “self-correction”, “peer correction”, “facial expressions and gestures”, “finger correction”, “repeat sentence up to the error”, “echo correction”, “using the learner’s first language”, “cuisenaire rods”, “dictionaries” e “timelines”.

Edge (1989, p. 24-48) menciona as seguintes técnicas: “self-correction”, “peer correction”, “eliciting”, “finger correction”, “explicit correction” e “delayed correction”.

---

<sup>41</sup> Mais detalhes acerca da confecção das mesmas encontram-se na seção 3.1.1.

Ur (1996, p. 249) nos fornece uma tabela para observação de técnicas de correção em sala de aula, mas não utiliza nomenclaturas – ela utiliza diretamente as explicações. Fazendo as correspondências, temos as seguintes técnicas: “ignoring”, “facial expressions, gestures or finger technique”, “providing a model”, “self-correction” e “peer correction”. Por vezes estas técnicas encontram-se “mescladas”, como poderia ocorrer em um contexto prático.

Lyster e Ranta (1997, p. 46-48) reportam a ocorrência de seis tipos diferentes de *feedback* nas aulas de LE: “explicit correction”, “recasts”, “clarification requests”, “metalinguistic feedback”, “elicitation”, “repetition”.

As técnicas escolhidas para a confecção da tabela de observação para o projeto inicial e para a ficha de referência (seguidas de suas explicações) foram, então, as seguintes<sup>42</sup>:

- *self correction* ou “autocorreção”: “autocorreção ocorre quando os aprendizes corrigem seus próprios erros<sup>43</sup>.” (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011, p. 210).

- *peer correction* ou “correção por pares”: “implica em aprendizes corrigirem os erros uns dos outros<sup>44</sup>.” (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, p. 210).<sup>45</sup>

- *gestures and/or facial expressions* ou “gestos e/ou expressões faciais”: “são úteis quando não queremos interromper os aprendizes, mas ainda assim queremos mostrar que eles cometeram um deslize<sup>46</sup>.” (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011, p. 209). Para fins da tabela de observação, incluiremos aqui também *non-verbal sounds*, ou “utilização de sons não verbais”.

- *finger correction* ou “correção por gesto”: “implica o professor representar cada palavra de uma frase com os dedos de uma das mãos, e com o dedo indicador da outra mão bater levemente ou segurar o dedo correspondente à palavra ‘incorreta’ ou ‘faltante’<sup>47</sup>.” (BARTRAM; WALTON, 1991, p. 45).

<sup>42</sup> Os autores mencionados nas explicações das técnicas (quando estas se repetem) foram escolhidos de acordo com a clareza da explicação, lembrando que essas são muito semelhantes.

<sup>43</sup> No original, em inglês: “self-correction — self-correction is when learners correct their own mistakes.”

<sup>44</sup> No original, em inglês: “peer correction — involves learners correcting each other’s mistakes.”

<sup>45</sup> Para fins das tabelas de observação e ficha de referência, inclui-se as opções de *self-correction* e *peer correction* alinhadas às outras técnicas, já que estas podem ser decorrentes de outra técnica de correção utilizada pelo professor, e nem mesmo seriam técnicas utilizadas pelo professor em si. O que podemos observar, portanto, é se o professor encorajou o uso destas técnicas ou não.

<sup>46</sup> No original, em inglês: “gestures and/or facial expressions — are useful when we do not want to interrupt learners, but still want to show them that they have made a slip.”

<sup>47</sup> No original, em inglês: “finger technique — this involves the teacher representing each word of the sentence with the fingers of one hand, and with the index finger of the other hand, tapping or holding the ‘incorrect’ or ‘missing’ finger/word.”



- *echo correction* ou “correção por eco”: “pode ser uma forma precisa de apontar um erro. Nós repetimos o que o aluno falou, enfatizando a parte da fala que estava errada<sup>48</sup>.” (HARMER, 2007b, p. 144).

- *delayed correction* ou “correção adiada”: “às vezes é melhor não indicar ou corrigir o erro no momento em que ele é feito, por exemplo, quando os aprendizes estão participando de um *role-play* ou outra atividade de fluência. Enquanto monitoramos a atividade nós podemos tomar nota de quaisquer erros sérios que ouvimos. Ao final da atividade, podemos relatar os erros ou escrevê-los no quadro e perguntar aos aprendizes quais eles acham que são os problemas, e pedir que sugiram correções sem dizer quem cometeu tal erro<sup>49</sup>.” (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011, p. 210).

- *reformulating and recasting* ou “reformulação e remodelação”: “uma técnica de correção amplamente utilizada tanto para atividades de fluência quanto de precisão é a repetição pelo professor da versão correta do que o aluno disse, reformulando a sentença, sem alarde<sup>50</sup>.” (HARMER, 2007b, p. 145). “Às vezes nós remodelamos a sentença de um aluno, modificando-a e repetindo-a para o aluno na sua forma melhorada<sup>51</sup>.” (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011, p. 210).

- *using metalanguage* ou “utilização de metalinguagem”: “fornecer comentários, informações ou perguntas relacionadas à boa formação da elocução do aluno<sup>52</sup>” (LYSTER<sup>53</sup>, 2004, p. 405 apud BROWN, 2007a, p. 277), utilizando-se, obviamente, de metalinguagem.

- *clarification request* ou “pedido de esclarecimento”: “encorajamento de uma reformulação ou repetição de um aluno<sup>54</sup>.” (BROWN, 2007a, p. 277). Para fins da tabela

---

<sup>48</sup> No original, em inglês: “echoing — this can be a precise way of pin-pointing an error. We repeat what the student has said, emphasizing the part of the utterance that was wrong.”

<sup>49</sup> No original, em inglês: “delayed correction — sometimes it is best not to indicate or correct mistakes at the time they are made, for example when learners are taking part in role-plays or other oral fluency activities. As we monitor fluency activities we can make a note of any serious mistakes we hear. At the end of the activity, we can say the mistakes or write them on the board and ask learners what they think the problems are, and to suggest corrections without telling learners who made which mistakes.”

<sup>50</sup> No original, em inglês: “reformulation — a correction technique which is widely used both for accuracy and fluency work is for the teacher to repeat back a corrected version of what the student has said, reformulating the sentence, but without making a big issue of it.”

<sup>51</sup> No original, em inglês: “recast — sometimes we recast a student utterance by rewording it and saying it back to the learner in its improved form.”

<sup>52</sup> No original, em inglês: “metalinguistic feedback — provides ‘comments, information, or questions related to the well-formedness of the student’s utterance.’”

<sup>53</sup> LYSTER, R. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 26, p. 399-432, 2004.

<sup>54</sup> No original, em inglês: “clarification request — an elicitation of a reformulation or repetition from a student.”

de observação e ficha de referência, inclui-se aqui também *pretending to misunderstand*, ou “fingir que não entendeu” e *asking to repeat*, ou “pedir ao aluno que repita”.

- *elicitation or repetition* ou “incitação ou repetição”: “uma técnica corretiva que incita o aluno à autocorreção<sup>55</sup>.” (BROWN, 2007a, p. 278). “Repetir a frase até o erro<sup>56</sup>.” (SCRIVENER, 2011, p. 287).

- *explicit correction* ou “correção explícita”: “uma indicação clara ao aluno de que a forma está incorreta e o fornecimento da forma corrigida<sup>57</sup>.” (BROWN, 2007a, p. 278).

- *ignoring the mistake* ou “ignorar o erro”: “nós ignoramos os erros que estão acima do nível de linguagem do aluno. (...) Nós também podemos decidir ignorar o erro cometido por um aluno em particular porque ele/a é fraco ou tímido. Finalmente, nós frequentemente ignoramos deslizes porque os alunos podem se autocorrigir<sup>58</sup>.” (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011, p. 210). “Existem algumas situações em que podemos preferir não corrigir um erro de um aprendiz como, por exemplo, em atividades de fluência, quando o aprendiz está no meio do discurso e a correção atrapalharia e desencorajaria, mais do que ajudaria<sup>59</sup>.” (UR, 1996, p. 246).

Cabe ressaltar que tanto as causas dos erros (mencionadas anteriormente) quanto as técnicas aqui listadas não estão necessariamente atreladas a uma abordagem específica, e não são de fato exclusivas da abordagem comunicativa — o professor pode escolher, assim, utilizá-las mesmo que não esteja usando um método específico. Entretanto, podemos inferir que a maior preocupação com a comunicação (em detrimento da forma, como na seção anterior) resultou no surgimento de diversas técnicas de correção e na própria divisão entre *mistakes* e *slips*, por exemplo. A AC levou em conta outros fatores, como o tipo e o objetivo da atividade, e o tipo de erro.

Por fim, não podemos deixar de mencionar a questão da competência comunicativa, e estamos nos referindo aos princípios postulados por Canale e Swain (1980, p. 27): “A competência comunicativa é composta minimamente de competência

---

<sup>55</sup> No original, em inglês: “elicitation — a corrective technique that prompts the learner to self-correct.”

<sup>56</sup> No original, em inglês: “repeat sentence up to error.”

<sup>57</sup> No original, em inglês: “explicit correction — a clear indication to the student that the form is incorrect and provision of a corrected form.”

<sup>58</sup> No original, em inglês: “ignoring errors — we ignore errors that are above the learner’s language level. (...) We may also decide to ignore mistakes made by a particular learner because she is weak or shy. Finally, we often also ignore slips as learners can correct these themselves.”

<sup>59</sup> No original, em inglês: “There are some situations where we might prefer not to correct a learner’s mistake: in fluency work, for example, when the learner is in mid-speech, and to correct would disturb and discourage more than help.”

gramatical, competência sociolinguística, e estratégias de comunicação, ou aquilo a que nos referiremos como competência estratégica<sup>60</sup>.” Ademais, saliento que, embora a AC se baseie largamente na questão da *competência comunicativa*, discorro sobre a subdivisão de *competência estratégica* na seção seguinte, pois tal conceito é passível de diversos entendimentos.

### 1.3 LÍNGUA COMO RECURSO – PERSPECTIVA “INTERACIONAL”

A terceira visão de língua, ainda segundo Richards e Rodgers, poderia ser chamada de visão interacional. A língua seria vista como um “veículo para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos<sup>61</sup>”, nas quais a língua seria uma ferramenta para criação e manutenção dessas relações (2001, p. 21). Segundo os autores, diversos métodos e abordagens também compartilham, pelo menos até um certo ponto, da visão interacional de língua, como o *Task-Based Teaching*<sup>62</sup>, *Neurolinguistic Programming* e *Content-Based Instruction*.

Teorias e abordagens interacionais para o ensino de língua focam em padrões de atos, negociação e interação em contextos de intercâmbio conversacional, entre outros; da mesma forma, o conteúdo do ensino pode se basear nestes. Temos, por exemplo, que “os alunos alcançam facilidade no uso da língua quando focam sua atenção na transmissão e recebimento de mensagens autênticas<sup>63</sup>.” (RIVERS<sup>64</sup>, 1987, p. 4 apud RICHARDS; RODGERS, 2001, p.21, grifo do autor).

Dessa forma, podemos falar em “competência<sup>65</sup> estratégica”, mas vamos além da divisão feita por Canale e Swain (1980, p. 27 e 30) na seção anterior, que definia competência estratégica minimamente como “as estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser postas em ação para compensar falhas na comunicação devido a

---

<sup>60</sup> No original, em inglês: “Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence”.

<sup>61</sup> No original, em inglês: “a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals”.

<sup>62</sup> May (2014b, p. 12), de certa forma, discorda dessa perspectiva e coloca o TBL como um “desdobramento” do CLT.

<sup>63</sup> No original, em inglês: “Students achieve facility in using a language when their attention is focused on conveying and receiving authentic messages (that is, messages that contain information of interest to both speaker and listener in a situation of importance to both). This is *interaction*.”

<sup>64</sup> RIVERS, W. (Ed.) *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987.

<sup>65</sup> Cf. WIDDOWSON, H., 2003, (“*Defining issues in English language teaching*”) para uma discussão sobre o termo alternativo (*capability*) à competência.

variáveis de desempenho ou competência (gramatical ou sociolinguística) insuficiente<sup>66</sup>.” (grifo nosso). Ou seja, a noção de competência estratégica estaria presente apenas quando haveria falha ou problemas na comunicação. Brown nos diz que:

(...) definições de competência estratégica que são limitadas à noção de 'estratégias compensatórias' estão longe de englobar todo o espectro do constructo. (...) De fato, competência estratégica é a maneira como manipulamos a língua para atingirmos objetivos comunicativos<sup>67</sup>. (BROWN, 2007a, p.220).

Concordando com o exposto, para Canagarajah<sup>68</sup>, competência estratégica:

(...) refere-se à habilidade de antecipar e reparar potencial ruptura na comunicação em contextos de proficiência gramatical variável entre interlocutores. Porém, listada como o componente final depois das competências gramaticais, sociolinguística e discursiva, não recebeu a devida atenção nos círculos do TESOL. De fato, dentre alguns praticantes, todas as quatro<sup>69</sup> competências comunicativas foram transformadas em normas orientadas para o produto, assemelhando-se ao conhecimento proposicional. O deslocamento para o conhecimento procedimental na competência linguística significa uma reorientação do conhecimento à prática, da cognição ao contexto social, em nossa orientação para a pedagogia<sup>70</sup>. (CANAGARAJAH, 2014, p. 772).

Aqui cabe a diferenciação entre conhecimento proposicional e procedimental. O primeiro seria o conhecimento acerca do “quê”, enquanto o segundo, acerca do “como”. Canagarajah (ibidem, p. 771) nos coloca que teorias de aquisição de segunda língua, assim como o ensino de línguas, tradicionalmente têm focado no conhecimento proposicional. E afirma:

---

<sup>66</sup> No original, em inglês: “the verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or due to insufficient competence”.

<sup>67</sup> No original, em inglês: “definitions of strategic competence that are limited to the notion of ‘compensatory strategies’ fall short of encompassing the full spectrum of the construct. (...) In fact, strategic competence is the way we manipulate language in order to meet communicative goals.”

<sup>68</sup> Haus (2018, p. 33-34; 40-41) coloca uma explicação abrangente sobre a diferenciação entre competência estratégica nas visões da Abordagem Comunicativa e de Canagarajah; incluindo ainda a diferença da própria noção de competência, também na perspectiva do ILF.

<sup>69</sup> A quarta competência (ou subdivisão, no original), *discursiva*, foi incluída posteriormente, por Canale, em um artigo de 1983.

<sup>70</sup> No original, em inglês: “Strategic competence refers to the ability to anticipate and repair potential communication breakdown in contexts of variable grammatical proficiency among interlocutors. But listed as the final component after grammatical, sociolinguistic, and discourse competence, it has not received the attention it deserves in TESOL circles. In fact, among some practitioners, all four communicative competences have been turned into product-oriented norms, resembling propositional knowledge. The shift to procedural knowledge in language competence means that we will refocus from knowledge to practices, from cognition to social context, in our orientation to pedagogy.”

No entanto, é o conhecimento do “como” que pode nos ajudar a lidar com as situações comunicativas diversas e imprevisíveis da globalização. Este tipo de conhecimento centra-se na desenvoltura dos falantes para negociar diversos códigos, valores, e identidades dos falantes e textos que eles encontram. Centra-se na sua criatividade para fundir seus repertórios nas interações e textos para se exprimir de uma maneira que atinja inteligibilidade e sucesso comunicativo em relação às normas dominantes e expectativas de contextos comunicativos específicos<sup>71</sup>. (CANAGARAJAH, 2014, p. 771).

O autor explica que considera que as implicações pedagógicas se relacionam ao desenvolvimento deste conhecimento procedimental, e enumera os três componentes críticos que identificou para tal desenvolvimento: consciência do idioma, sensibilidade retórica, e estratégias de negociação<sup>72</sup> (ibidem, p. 772).

Em relação ao tratamento do erro sob esta perspectiva, podemos afirmar que se aproxima muito das explanações na seção anterior, já que a Abordagem Comunicativa em si parece englobar, de certa forma e até certo ponto, características tanto da visão funcional, quanto da interacional de língua. Nota-se, interessantemente, que, no artigo de Canale e Swain (1980), os autores se referem a “abordagens comunicativas”, no plural — o que não quer dizer que estejam se limitando apenas à visão referida na seção anterior, a perspectiva funcional de comunicação, apesar de haver pontos em comum. De fato, a própria noção de competência comunicativa surgiu em contraponto à considerada limitada competência linguística de Chomsky, e foi uma das bases para o surgimento do Ensino Comunicativo de Línguas (CLT — *Communicative Language Teaching*). Inclui também, como mencionado acima, questões de negociação de sentido. Ou seja, essas questões não são exclusivas desta perspectiva e já estavam presentes na abordagem comunicativa, ainda que de forma distinta. Além disso, estratégias de negociação de sentido, como entendidas por Canagarajah<sup>73</sup>, também se inserem nas chamadas práticas translíngues (ver seção 2.4.3) e poderiam estar ainda na seção seguinte. Aqui demonstramos mais uma vez como a compartimentalização das visões de língua não é tarefa fácil, e como diversos conceitos se sobrepõem.

---

<sup>71</sup> No original, em inglês: “However, it is the knowledge of the how that might help us deal with the diverse and unpredictable communicative situations of globalization. This kind of knowledge focuses on the resourcefulness of speakers to negotiate diverse codes, values, and identities of the speakers and texts they encounter. It focuses on their creativity to merge their repertoires in the interactions and texts for voice in a manner that achieves intelligibility and communicative success in relation to the dominant norms and expectations of specific communicative contexts.”

<sup>72</sup> No original, em inglês: “language awareness, rhetorical sensitivity, and negotiation strategies”. Ver seção 2.5.2.1 para uma discussão mais aprofundada sobre estratégias de negociação.

<sup>73</sup> Ver nota 68 e seção 2.5.2.1.

Cabe observar, em relação às três seções anteriores, que, como bem nos colocam Richards e Rodgers (ibidem, p. 22), os modelos de língua estrutural, funcional ou interacional fornecem os axiomas e enquadramentos teóricos que podem motivar (ou embasar) determinado método, mas que, por si só, são incompletos e devem ser complementados por teorias de ensino de língua.

A respeito de métodos, ressalto que a própria noção do que seria “método” pode ser entendida de diversas formas (cf. BELL, 2003) e vem sendo analisada e questionada, como nos diz Kumaravadivelu (1994, p. 27). Nesse mesmo artigo, o autor propõe o termo “condição pós-método” (*postmethod condition*) para contextualizar uma reconfiguração entre os teóricos e os praticantes de método:

Se o conceito convencional de método autoriza os teóricos a construir teorias de pedagogia orientadas para o conhecimento, a condição pós-método capacita os praticantes a construir teorias de prática orientadas para a sala de aula<sup>74</sup> (ibidem, p. 29).

Teríamos então a necessidade de olharmos além da noção de método e uma busca por uma alternativa a ele, ao invés de uma busca por um método alternativo. Ademais, a condição pós-método promove autonomia dos professores através de uma abordagem reflexiva, “capacitando e empoderando os professores a teorizarem a partir de sua prática e praticarem o que eles teorizaram<sup>75</sup>” (ibidem, p. 30), além de fornecer a base para uma estrutura pedagógica informada pelo pragmatismo baseado em princípios<sup>76</sup>.

Utilizando esse artigo como ponto de partida, o autor propõe, em um artigo de 2001, um sistema tridimensional, constituído dos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, para o que chamou de uma pedagogia pós-método. Kumaravadivelu afirma que uma pedagogia pós-método deve:

(a) facilitar o avanço de uma educação linguística sensível ao contexto baseada em um verdadeiro entendimento das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) romper a relação de papéis materializada entre os teóricos e praticantes, possibilitando aos professores construir suas

---

<sup>74</sup> No original, em inglês: “If the conventional concept of method entitles theorizers to construct knowledge-oriented theories of pedagogy, the postmethod condition empowers practitioners to construct classroom-oriented theories of practice.”

<sup>75</sup> No original, em inglês: “enabling and empowering teachers to theorize from their practice and practice what they have theorized.”

<sup>76</sup> Kumaravadivelu contrapõe pragmatismo (baseado em princípios — *principled pragmatism*) a ecletismo (de abordagens/métodos), que é como o pós-método foi popularizado. O autor critica esse ecletismo por estar ainda atrelado ao conceito convencional de método e por levar a uma pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, principalmente por parte de professores com pouca experiência profissional, os quais “aleatoriamente reúnem um pacote de técnicas de vários métodos e o rotulam eclético.”<sup>76</sup> (loc. cit.).

próprias teorias a partir da prática; e (c) tocar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo a fim de auxiliar sua busca por formação de identidade e transformação social<sup>77</sup>. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537).

Como podemos observar, se tomarmos o pós-método da forma proposta, ele de fato se aproxima do postulado na próxima seção.

#### 1.4 LÍNGUA COMO DISCURSO – PERSPECTIVA “DISCURSIVA/PÓS-ESTRUTURALISTA/PÓS-MODERNA”

Temos ainda a possibilidade de incluir uma quarta perspectiva. Essa, segundo Jordão (2006, p. 28), “estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma.” Ou seja, a relação entre sujeito e (percepções de) realidade deve ser examinada a partir de relações sociais e de poder, sob os próprios pressupostos do que seja a realidade, estando esses em constante questionamento. Temos, assim, que “não existe, nessa concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra, independente da subjetividade que a forma.” (JORDÃO, loc. cit.).

*As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* inserem-se nesta visão, e nos dizem:

Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado. O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder. (Ministério da Educação, 2006, p. 117).

Para os professores de língua estrangeira, isso significa não dissociar língua de cultura; e mais do que “técnicas de ensino”, a formação destes deve priorizar contextos em que “possam exercitar sua reflexão, explorar possibilidades de atuação, construir soluções provisórias coletivamente, perceber-se em seu *assujeitamento* e ao mesmo tempo capazes de exercitar sua agência informadamente.” (JORDÃO, loc. cit., grifo da autora).

---

<sup>77</sup> No original, em inglês: “(a) facilitate the advancement of a context-sensitive language education based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities; (b) rupture the reified role relationship between theorists and practitioners by enabling teachers to construct their own theory of practice; and (c) tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them in order to aid their quest for identity formation and social transformation.”

Walesko (2006, p. 20) nos mostra que esta visão é compartilhada por Bahktin, para o qual “os processos que constituem a linguagem são sócio-históricos e por isso a língua não pode ser estudada fora de seu contexto, fora de suas condições de produção”. Ou seja, essa visão pode, de certa forma, se relacionar com a perspectiva interacional explicada por Richards e Rodgers.

Ao analisarmos novamente as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, vemos também a preocupação com o letramento crítico e os multiletramentos:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. (Ministério da Educação, op. cit., p. 97).

Em relação às implicações para o ensino sob essa perspectiva, e conectando esta visão de língua às noções de letramento crítico, Jordão nos diz:

Um caminho possível para o desenvolvimento desta visão de mundo complexa na escola é trazido pelo letramento crítico. Enquanto abordagem educacional, (...) baseia-se numa concepção de mundo como um espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis. Nesta concepção, os pressupostos sobre o que é a realidade, e como ela é percebida, são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente. (JORDÃO, op. cit., p. 25-26).

Dessa forma, a própria noção de “erro” é colocada em xeque. Materiais didáticos baseados nessa concepção de língua discutem relações de poder e relativizam verdades estabelecidas, questionando os alunos acerca de seus pressupostos. Em atividades de leitura, para dar um exemplo, procura-se ir além da mera decodificação do texto, para a problematização dos temas tratados na leitura. Em outras palavras, aprender língua é aprender a pensar sobre o mundo, aprender procedimentos de interpretação do mundo<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Conforme explicado em Fogaça e Jordão, 2007.



## 1.5 MONOLINGUISMO E/V.S. MULTILINGUISMO

As diferentes visões de língua, bem como teorias de ensino-aprendizagem, podem ser categorizadas de acordo com os paradigmas de *monolingüismo* e *multi/plurilingüismo* (Canagarajah & Wurr, 2011; May, 2014a; Jenkins, 2015; Richards, 2016; entre outros).

Todos os métodos e abordagens mencionadas até então compartilham de um viés monolinguista de visão de língua (com exceção, talvez, de instâncias nas perspectivas funcionais, e da perspectiva discursiva, a qual, apesar de não se referir ao termo explicitamente, me parece inserida em um viés multilinguista). Esses são métodos ou abordagens em que o falante nativo é o modelo ideal (e o melhor professor). Não é pretensão desta pesquisa discorrer sobre a questão específica do “nativismo”, já que as próprias preferências dos estudantes quanto a professores nativos ou não nativos foram assunto de várias pesquisas, com resultados diversos<sup>79</sup>. Minha proposta é, portanto, subdividir algumas diferentes visões de língua, ensino-aprendizagem e interações de acordo com o proposto — monolingüismo e plurilingüismo.

Cabe ressaltar que a abordagem comunicativa (seção 1.2) ainda tem uma perspectiva monolíngue e monocultural, ao centrar-se em situações de comunicação envolvendo nativos, e muitas vezes em países onde o inglês é a língua nativa (países do *inner circle*<sup>80</sup>).

Principalmente dentro da vertente monolinguista, a classificação dos diferentes métodos, abordagens de ensino-aprendizagem e visões de língua são, por vezes, de difícil categorização, já que muitas vezes seus “limites” tornam-se embaçados e/ou se sobrepõem. Como colocado por Richards e Rodgers, ao se referirem às pesquisas e predileções das últimas décadas do século XX (bem como reformas propostas no século XIX):

(...) por vezes as realidades práticas da sala de aula determinavam tanto os objetivos quanto os procedimentos; outras vezes, as teorias derivavam da linguística, psicologia, ou uma mistura de ambas era utilizada para desenvolver tanto a base filosófica como prática para o ensino de língua. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.18).

---

<sup>79</sup> Moussu (2002, 2006); Liang (2002); Kelch and Santana-Williamson (2002); Cheung (2002); Mahboob (2003); Benke and Medgyes (2005); Cook (2005); Lasagabaster and Sierra (2005); Walkinshaw and Hoang Duong (2012) – citados por Richardson, 2016.

<sup>80</sup> Ver seção 2.2

De qualquer forma, acredito que a dicotomia de paradigmas monolinguismo e/vs. multilinguismo seja de fundamental importância e possa dar conta da pretensão das teorizações deste capítulo.

Assim, e após expor as visões monolíngues nas seções anteriores, nas quais basicamente o falante nativo é o ideal e objetivo — e também de acordo com o número de interações em língua inglesa no mundo entre falantes não nativos e o número de professores e estudantes dessa categoria — podemos explorar o que Richardson (2016) chamou de “mudança (ou alteração) de paradigma” e May (2014a, p.1) de “virada multilíngue”, em que temos o multilinguismo como perspectiva. Nessa vertente, podemos também citar estudos em ILF como práticas translíngues (ou o que Jenkins, 2015, chamou de “ILF 3”), a serem abordados no próximo capítulo.

### 1.5.1 Multilinguismo (ou “a virada multilíngue”)

O viés monolíngue (*monolingual bias*) vem sendo descrito (e criticado) desde pelo menos o início dos anos 1990 (Cf. JOHNSON; KACHRU, 1994, p. 797). Na visão desses autores, os repertórios dos aprendizes bi/multilíngues são ignorados ou percebidos como *deficientes*, enquanto a competência do *falante nativo* é tida como referência. O viés monolíngue resulta da suposição de que o “nativismo” (*nativeness*) é “uma forma superior de competência linguística e a mais legítima relação entre uma língua e seus usuários<sup>81</sup>.” (ORTEGA, 2014, p. 32).

Em seu livro “*The Multilingual Turn*”, May (2014a, p.1) descreve a chamada “Virada Multilíngue” como uma crítica e ao mesmo tempo uma alternativa às ainda dominantes práticas e pedagogias monolíngues (ou *monolingual bias*) e à maneira como estas se relacionam intrinsecamente com noções como o falante nativo idealizado, e conceitos relacionados como interlíngua, competência linguística e fossilização (também JOHNSON; KACHRU, loc. cit., e ORTEGA, op. cit., p. 33). Ele (e os críticos aos quais se refere) advoga por uma abordagem na qual as competências múltiplas (dos aprendizes bi/multilíngues) sejam enfatizadas como a “base para o ensino e aprendizagem da língua bem-sucedidos<sup>82</sup>.” (op. cit., passim). Os críticos se voltam para os falantes multilíngues e

---

<sup>81</sup> No original, em inglês: “The bias results from the assumption that monolingualism is the default for human communication and from valuing nativeness as a superior form of language competence and the most legitimate relationship between a language and its users”.

<sup>82</sup> No original, em inglês: “the basis for successful language teaching and learning”.

seus repertórios dinâmicos, fluidos e híbridos, também referidos como *língua franca multilíngue*<sup>83</sup>, em que “as línguas estão tão profundamente interligadas e fundidas uma na outra que o nível de fluidez dificulta determinar quaisquer limites que possam indicar que existem diferentes idiomas envolvidos<sup>84</sup>.” (MAKONI; PENNYCOOK, 2012, p. 447). Apesar deste crescente interesse no multilinguismo, a corrente principal da linguística aplicada permanece considerando a aquisição de línguas adicionais (principalmente o inglês) como um processo hermético, alheio ao uso e conhecimento de outras línguas, bem como “desinteressado” destes desenvolvimentos recentes (MAY, op. cit., p. 2).

May intercede por um modelo aditivo (assim como ORTEGA, op. cit., p. 32), não substitutivo (MAY, op. cit., passim), em que os falantes “adquiram tanta competência em duas (ou mais) línguas quanto seja necessário e que todas as línguas forneçam a gama completa de necessidades comunicativas”, e que não sejam vistos como “falantes de *interlíngua*, ou seja, monolíngues fracassados ao invés de bem-sucedidos bilíngues.” (SRIDHAR<sup>85</sup>, 1994, p. 802 apud MAY, 2014b, p. 8, grifo do autor).

Além disso, temos que o viés monolíngue implica perspectivas como a interação ‘preferencial’ com falantes nativos como condições ideais de SLA (FIRTH; WAGNER<sup>86</sup>, 1997, p. 292 apud MAY, 2014b, p. 10, grifo do autor), enquanto a maioria dos usuários multicompetentes de inglês empregam-no como uma língua franca utilizada no seu cotidiano, de diversas formas, para inúmeros propósitos e em uma variedade de cenários (MAY, 2014b, p. 10; CANAGARAJAH, 2014, p. 78-79; Cf. JENKINS, 2015).

Jenkins (2006b, p.144) ainda coloca que diversos textos “padrões” (grifo nosso) em SLA “ainda enquadram como *interlíngua* qualquer produção que desvie do molde nativo (*nativelike*) e assume que o domínio completo de qualquer língua significa aquele dos seus falantes nativos<sup>87</sup>.” Firth e Wagner<sup>88</sup> (1997, p. 285 apud MAY, 2014b, p. 16) ainda recriminam a corrente principal de SLA criticando Chomsky quanto a sua

---

<sup>83</sup> May menciona ainda alguns outros termos que considera comparáveis, como “contemporary urban vernaculars” (Rampton 2011), “codemeshing” (Canagarajah 2011) e “translanguaging” (Garcia 2009), o qual seria uma “elaboração adicional recente desta dinâmica e permeável concepção dos bi/multilíngues e suas práticas (complexas) de linguagem” (“a further recent elaboration of this dynamic and permeable conception of bi/multilinguals and their (complex) language practices”).

<sup>84</sup> No original, em inglês: “languages are so deeply intertwined and fused into each other that the level of fluidity renders it difficult to determine any boundaries that may indicate that there are different languages involved”

<sup>85</sup> SRIDHAR, S. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 800–805, 1994.

<sup>86</sup> FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, n. 81, p. 285–300, 1997.

<sup>87</sup> No original, em inglês: “still frame as interlanguage any L2 output which deviates from the *nativelike* and assume that full mastery of any language means that of its NSs”.

<sup>88</sup> Ver nota 86.

“preocupação em analisar o aprendizado de línguas como um processo inerentemente individualista, mecanizado e, portanto, descontextualizado, desvalorizando e/ou simplesmente ignorando a importância de um contexto social mais amplo e da língua em uso/do uso da língua<sup>89</sup>.”

Ademais, May (2014b, p. 12) coloca que, obviamente, a pedagogia e prática de TESOL é ainda dominada pelo CLT (*Communicative language Teaching* — ou Abordagem Comunicativa - ver capítulo 1.2) e pelo que chama de “a sua manifestação mais recente”, o TBL (*Task-Based Teaching* – “Ensino por tarefas”) — ambas baseadas no monolinguismo e nos conceitos já mencionados (e criticados). Para o autor, o aparente pouco progresso no desenvolvimento de uma abordagem bilíngue aditiva nos campos de SLA e TESOL se dá como resultado de suas histórias ao longo do tempo e pelas hierarquias acadêmicas já estabelecidas intimamente nas mesmas.

Dessa forma, temos práticas linguísticas que ditam o padrão normativo do uso *correto* da língua como uma “ilusão comunista que assombra toda a teoria linguística<sup>90</sup>” (BORDIEU<sup>91</sup>, 1991, p. 43 apud MAY, 2014b, p. 18), enquanto os aprendizes bi/multilíngues continuam a ser tratados como deficientes em relação aos monolíngues e como uma forma de “aberração” (MAY, 2014b, p. 20, grifo nosso). Ortega (2014, p. 34) também critica esta noção de deficiência e ainda cita Bley-Vroman (1983) ao falar da “falácia comparativa, ou a prática profundamente problemática de tomar a competência idealizada dos falantes nativos como a referência áurea para investigação do desenvolvimento linguístico em uma língua adicional<sup>92</sup>.” Esta comparação, para Ortega (2014, p. 35), seria subjugante, pois posiciona o bi/multilinguismo como uma forma menos natural de saber, usar, e aprender línguas que o monolinguismo, sendo prejudicial de um ponto de vista ético, além de ameaçar a validade do conhecimento gerado sob esta premissa. Ortega (ibidem, p. 35-36) ainda coloca os conceitos de “apagamento” e do que chama de “posse por nascimento” (*ownership by birth*) para exemplificar tais implicações<sup>93</sup>.

---

<sup>89</sup> No original, em inglês: “preoccupation with analyzing language learning as an inherently individualistic, mechanistic, and thus decontextualized process devalued and/or simply ignored the importance of wider social context and language (in) use”.

<sup>90</sup> No original, em inglês: “illusion of linguistic communism that haunts all linguistic theory”.

<sup>91</sup> BORDIEU, P. *Language and symbolic power*. Trans. G. Raymond & M. Adamson. Cambridge, UK: Polity Press, 1991.

<sup>92</sup> No original, em inglês: “comparative fallacy, or the deeply problematic practice of taking the idealized competence of native speakers as the golden benchmark for investigating linguistic development in an additional language”.

<sup>93</sup> Ortega (2017, p.39-48) ainda discorre longamente sobre *UBL (Usage-Based Linguistics* — Linguística baseada no uso), a qual, segundo ele, “compreende não uma, mas várias teorias, e como tal é melhor vista

No próximo capítulo discutiremos o conceito de inglês como língua franca, desde a problematização de sua nomenclatura até a perspectiva multilíngue advogada, bem como o conceito adjacente de inteligibilidade, e implicações para o ensino de línguas.

---

de diversas abordagens inter-relacionadas” (“UBL encompasses not one but many theories, and as such it is best viewed as a family of diverse interrelated approaches”), à qual poderíamos traçar algum tipo de paralelo com abordagens que incorporam o multilinguismo e modelos de abordagem aditivos (já visto) e conceitos como Inglês como (Multi)Língua Franca (especialmente “fase 3” - abordado no capítulo 2.4.3).

## 2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA<sup>94</sup>

Neste capítulo, discorre-se sobre o ILF, iniciando-se pelo percurso (terminológico) do conceito. Com base no artigo *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca*, de Jennifer Jenkins (2015, p. 49-85), explicam-se, então, as diferentes fases pelas quais passou o ILF, até o seu posicionamento no enquadramento do multilinguismo. A partir daí, tem-se as implicações das reteorizações para o ensino-aprendizagem de línguas e outras implicações pertinentes. Desta forma, o longo capítulo justifica-se como um (re)posicionamento das práticas trans/multilíngues como a concepção de língua adotada por esta pesquisa.

### 2.1 AS IDEOLOGIAS E IMPLICAÇÕES POR TRÁS DAS TERMINOLOGIAS

Os estudos sobre a língua inglesa, sobre seu ensino e sua relação com a globalização<sup>95</sup> trazem consigo diversas terminologias e, com cada uma, ideologias diferentes, bem como diversas interpretações para as próprias terminologias e para os fenômenos a que se referem. Como assinala Kumaravadivelu:

O campo do ensino, aprendizado, e pesquisa do inglês parece ter desenvolvido uma fascinação por rótulos que aparecem em cena com uma certa regularidade. E, eles vêm ordenadamente abreviados – ISL, ILE, ILA, IM, ILF, ILI. Presumivelmente, não há consenso na área sobre nenhum destes rótulos e o que eles representam<sup>96</sup>. (KUMARAVADIVELU, 2012, p.16).

Os diferentes termos, como ILI (Inglês como Língua Internacional) e ILF (Inglês como Língua Franca), reforçam a necessidade de discussão do papel do inglês em um mundo globalizado e a urgência de se discutir novas abordagens relacionadas ao seu ensino-aprendizagem.

<sup>94</sup> As sessões 2.1, 2.2 e 2.3 têm como base um trabalho escrito em conjunto com a colega Larissa Borba, e utilizado com seu consentimento.

<sup>95</sup> O termo “globalização” é utilizado neste texto sem problematizações de sentido. Adota-se aqui o senso comum, referindo-se ao fenômeno atual de interconectividade de povos, economias, nações etc. Uma breve discussão pode ser encontrada em Schmitz (2014, p. 384-387). Uma discussão mais detalhada encontra-se em Figueiredo, 2018.

<sup>96</sup> No original: “The field of English language learning, teaching, and research seems to have developed a fascination for labels which appear on the scene with some clock-work regularity, And, they all come neatly abbreviated – ESL, EFL, EAL, WE, ELF, EIL. Predictably, there is no consensus in the field about any of these labels and what they stand for.”

No Brasil, ainda são poucos os estudos relacionados às implicações dessas terminologias e ainda se fala, tradicionalmente, em ILE (inglês como língua estrangeira). Primeiramente, discutirei alguns dos pressupostos de diversos autores — não somente brasileiros — embasados em suas visões de língua para, a partir daí, questionar onde nos encontramos nacionalmente nesse debate terminológico. Como bem nos coloca Jordão (2014, p. 15), “ainda são poucos os textos que abordam mais a fundo a questão da preferência pela nomenclatura nos contextos brasileiros.” A investigação dessa questão, a partir de tais exposições, pode resultar em possíveis (quem dera *desejadas*) implicações para a práxis pedagógica no Brasil.

## 2.2 IMS, ISL, ILE, (T)ESOL, ILA

Os termos “círculo interno”, “círculo externo” e “círculo em expansão” são bastante recorrentes na bibliografia sobre a língua inglesa no mundo globalizado. Eles foram cunhados por Braj B. Kachru (1985), em sua explicação sobre o que chamou de *Ingleses Mundiais* (IMs), ou *World Englishes* (WEs). O autor defende que o uso do plural para falar de “ingleses” no mundo evidencia o caráter não singular da língua — que é utilizada ao redor do mundo, por falantes nativos e não nativos. O círculo interno de Kachru seria o dos países que têm inglês como língua materna, como primeira língua. Ou seja, os países dos falantes nativos: Estados Unidos da América, Inglaterra, Austrália<sup>98</sup> etc. O círculo externo estaria representado pelos países que utilizam o inglês como segunda língua, as antigas colônias inglesas, como África do Sul, Singapura e Índia. O último círculo, mais periférico, que Kachru chama “círculo em expansão”, seria o círculo dos países que utilizam inglês como língua estrangeira; por exemplo, Brasil, Itália e China.

A divisão proposta por Kachru é bastante utilizada por outros autores para argumentar e definir quais falantes fazem parte do escopo de seus estudos, quais são as atitudes de uns e outros em situações de comunicação internacional etc. (Cf. FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JENKINS, 2006a, 2009; SEIDLHOFER, 2004, 2009). Entretanto, tal categorização é também criticada por apresentar um simbólico afastamento

---

<sup>98</sup> O inglês é listado como língua oficial *de jure* em 52 países e territórios, mas *de facto* é a língua oficial em apenas 5: Austrália, Estados Unidos, Maurícia, Nova Zelândia e Reino Unido. Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_pa%C3%ADses\\_onde\\_o\\_ingl%C3%AAs\\_%C3%A9\\_a\\_l%C3%ADngua\\_oficial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_onde_o_ingl%C3%AAs_%C3%A9_a_l%C3%ADngua_oficial)>.

dos falantes não nativos para os círculos mais periféricos, ao mesmo tempo em que coloca os falantes nativos no centro, como detentores do poder de normatizar, de ditar as regras (PALLÚ, 2013, p. 52). Ademais, “os círculos estão se tornando mais e mais turvos. Nem todas as pessoas estão presas a raízes, pois elas têm identidades internacionais ou transnacionais<sup>99</sup>.” (SCHMITZ, 2014, p. 403).

Tradicionalmente, o inglês ensinado (e falado) no círculo externo seria o ISL (Inglês como Segunda Língua), enquanto no círculo em expansão seria o ILE (Inglês como Língua Estrangeira) — como no caso do Brasil. Assim, as terminologias ISL ou ILE estariam associadas somente a *contextos* de aquisição (BROWN, 2007a, p. 205; 2007b, p. 134; FRIEDRICH e MATSUDA, 2010, p. 24; HARMER, 2007b, p. 19). Brown (2007b, p. 134) explica pontualmente essa distinção ao falar que “contextos de língua estrangeira são aqueles em que os estudantes não têm contextos de comunicação disponíveis além da sala de aula<sup>100</sup>”, mas completa apontando a impossibilidade de controlar ou elencar os meios de comunicação acessíveis até mesmo nos mais remotos cenários, o que não nos permite mais distinguir claramente esta noção. Nos explica Harmer:

Esta distinção tem se tornado difícil de ser mantida, no entanto, por duas razões. Em primeiro lugar, muitas comunidades – seja em países de língua inglesa ou não – são agora multilíngues, e o inglês é uma língua de comunicação. Isso o torna uma língua estrangeira ou segunda língua? Em segundo lugar, entretanto, muitos alunos de ILE usam o inglês em um contexto global, (...). Utilizar o inglês para comunicação internacional, especialmente na Internet, significa que nossos alunos são de fato parte de uma comunidade global da língua-alvo<sup>101</sup>. (HARMER, 2007b, p. 19).

Ou seja, em um mundo cada vez mais globalizado, a distinção entre ISL e ILE com base nos contextos de aquisição tem sido questionada, já que muitos países também do círculo em expansão estão se tornando multilíngues e usando o inglês em inúmeros meios de comunicação, principalmente através da internet. Falemos de nosso contexto imediato: o Brasil, enquanto o quinto país mais populoso e o quinto maior território do

---

<sup>99</sup> No original, em inglês: “The circles are becoming more and more blurred. Not all people are rooted for they have international or transnational identities”.

<sup>100</sup> No original, em inglês: “foreign language contexts are those in which students do not have ready-made contexts for communication beyond the classroom”.

<sup>101</sup> No original, em inglês: “This distinction has become difficult to sustain, however, for two reasons. Firstly, many communities — whether in English- or non-English-speaking countries — are now multilingual, and English is a language of communication. Does that make it a foreign or second language? Secondly, however, many students of EFL use English in a global context, (...). Using English for international communication, especially on the Internet, means that our students are in fact part of a global target-language community.”



mundo, é espaço de grandes desigualdades. De qualquer forma, não podemos ignorar o fato de que a globalização tornou o acesso ao inglês mais evidente — algo antigamente impensável — e que os estudantes de língua da geração Y<sup>102</sup> pensam e se comportam diferentemente das gerações anteriores, ainda que estudos em ELT pareçam não considerar este fato, como nos aponta Reilly (2012, p. 2). Kachru<sup>103</sup>, ao revisar suas teorias, nos aponta:

A tradicional dicotomia entre nativos e não nativos é funcionalmente de pouco discernimento e linguisticamente questionável, particularmente quando se discute as funções do inglês em sociedades multilíngues. A distinção inicial entre inglês como língua nativa (ILN), como segunda língua (ISL) e como língua estrangeira (ILE), tem sido atacada por razões não apenas sociolinguísticas<sup>104</sup>. (KACHRU, 1992 apud BROWN, 2007a, p. 204).

Em outras palavras, a atual situação do uso da língua inglesa ao redor do mundo relativiza distinções tradicionais entre o que seria segunda língua e língua estrangeira (e mesmo língua nativa, como assinalado na citação acima). Spinassé (2006, p. 6) distingue entre segunda língua e língua estrangeira com base na função social e cultural da língua na vida do falante: a segunda língua serviria para comunicação diária e integração na comunidade, enquanto a língua estrangeira estaria relegada ao uso da língua em situações menos cotidianas, mais esporádicas e mais distantes do falante (com o termo “estrangeira” reforçando o afastamento do “outro”). Tal conceituação tem seus limites também obscurecidos pela mesma problematização levantada por Harmer (loc. cit.), mencionada anteriormente: no contexto da globalização e dos avanços tecnológicos, como definir exatamente o que serve para integração na comunidade e o que não serve?

Em diversas localidades, como a Irlanda e o Reino Unido, podemos notar uma gradual substituição do termo ISL por ESOL<sup>105</sup> (*English for Speakers of Other*

---

<sup>102</sup> Para mais discussões ver, por exemplo, Reilly (2012).

<sup>103</sup> KACHRU, B. *World Englishes: Approaches, issues, and resources*. *Language Teaching*, n. 25, p. 1-14, 1992.

<sup>104</sup> No original, em inglês: “The traditional dichotomy between native and non-native is functionally un insightful and linguistically questionable, particularly when discussing the functions of English in multilingual societies. The early distinction of English as a native language (ENL), second (ESL) and foreign (EFL) has come under attack for reasons other than sociolinguistic.”

<sup>105</sup> A respeito da origem do termo, Hall (2016, p. 2) comenta que “enquanto ‘ELT’ foi adotado no Reino Unido em 1946 como o nome da nova revista do British Council, ‘English Language Teaching’ (agora conhecida como *ELT Journal*), o termo ‘TESOL’ primeiro claramente surgiu com a fundação em 1966 da associação profissional desse nome nos EUA, como uma abordagem inclusiva do “ESL”, anteriormente mais difundido naquele contexto de migração interna (Howatt com Widdowson, 2004). Assim, podemos ver uma leve e talvez um pouco estereotipada associação entre o termo TESOL e os EUA, e ELT e Reino Unido, embora seja evidente que os termos são intercambiáveis para a maioria dos profissionais e pesquisadores de ELT (por exemplo, Pennington e Hoekje, 2014: 163)”. No original, em inglês: “whilst

*Languages*), ou IFOL (Inglês para Falantes de Outras Línguas), em português. Harmer pontua:

Com a mudança de imagem [do cenário mundial globalizado] deslocando-se assim, faz sentido obscurecer a distinção [entre ISL e ILE] e dizer, em vez disso, que em qualquer situação na qual nos encontramos, estamos ensinando IFOL (Inglês para Falantes de Outras Línguas). Isso não significa que devemos ignorar o contexto em que a aprendizagem da língua acontece, mas isto reflete uma realidade global mais multilíngue<sup>106</sup>. (HARMER, *ibidem*, p. 20, grifos nossos).

O autor propõe o termo IFOL, então, como uma alternativa aos termos ISL e ILE. O fato de se propor uma terminologia que dê conta da “realidade global mais multilíngue” parece buscar uma solução para o problema da impossibilidade de classificar os contextos em que os falantes utilizam a língua, mencionado anteriormente. Ou seja, a partir do momento em que não é possível determinar se os falantes estão limitados à sala de aula como espaço de utilização da língua ou não, é sensato que isso deixe de ser um critério de classificação. IFOL, conforme proposto por Harmer no trecho acima, não pretende ignorar os contextos, mas sim aceitar que os meios de comunicação — especialmente através da internet — possibilitam contextos muito mais variados, o que provavelmente significa uma não limitação à sala de aula. Outros pesquisadores, como Jenkins (2006a e 2006b), normalmente se referem ao ensino de língua inglesa utilizando esta terminologia (mais especificamente TESOL).

Entretanto, podemos inferir relações de poder no fato do uso da palavra “outras” – como se o inglês fosse a base de comparação, como escreve Pennycook:

Então a disseminação global do inglês, com suas conexões com a exploração colonial e com as desigualdades contemporâneas fomentadas pela globalização e ideologias neoliberais (...), bem como suas relações, por exemplo, com viagens, cultura popular, tecnologia e religião, não pode ser entendida fora de tais forças. O ELI (ELT), portanto, com sua audiência de "Outros" (uma divisão entre ensinar inglês e falantes de outras línguas está embutida em siglas como EIFOL — TESOL) é inescapavelmente apanhado em questões de

---

‘ELT’ was adopted in the UK in 1946 as the name of the British Council’s new journal ‘English Language Teaching’ (now known as *ELT Journal*), the term ‘TESOL’ first clearly emerged with the foundation in 1966 of the professional association of that name in the US, as an inclusive take on the previously more widespread ‘ESL’ in that inward-migration context (Howatt with Widdowson, 2004). Thus, we might see a slight and perhaps somewhat stereotypical association between the term TESOL and the US, and ELT and the UK, although it is evident that the terms are interchangeable for most ELT practitioners and researchers (e.g. Pennington and Hoekje, 2014: 163)”.

<sup>106</sup> No original, em inglês: “With the picture shifting like this, it makes sense to blur the distinction and say, instead, that whatever situation we are in, we are teaching ESOL (English to Speakers of Other Languages). This does not mean we should ignore the context in which language-learning takes place, but it does reflect a more multilingual global reality.”

poder<sup>107</sup>. (PENNYCOOK, 2016, p. 26; coloquei propositalmente também as siglas em inglês para melhor relacioná-las ao exposto);

O termo EAL (*English as an Additional Language*), ou ILA, em português, também surge como alternativa a ISL e ILE, principalmente no intuito de deixar claro que o inglês não é a primeira língua do estudante, mas a segunda ou terceira (ou quarta etc.), como apontado por Flowerdew<sup>108</sup> (2008 apud JORDÃO, 2014, p. 28-29). Em pesquisa realizada por Jordão (2014, *passim*), a autora aponta que o termo ILA é de utilização recente no Brasil, e chega à conclusão de que é mais comumente utilizado imprimindo as mesmas conotações do termo “segunda língua”; e, no exterior, em referência a falantes que utilizam a língua do país onde são imigrantes, enquanto ILE ainda é mais frequentemente empregado em relação aos contextos de ensino-aprendizagem em países onde o inglês não é língua oficial nem de interação na comunidade. ILA estaria, então, aparecendo como um substituto a ISL? A autora continua, afirmando que o termo ILA vem ganhando espaço nos estudos brasileiros com a seguinte perspectiva: considera inglês como uma adição possível, no sentido de contar como mais uma língua que um indivíduo (multilíngue) pode aprender; dessa forma, não carrega o distanciamento do termo “estrangeira”, proporcionando uma atitude de incorporação de mais uma língua (adicional), não necessariamente encarada como sendo “do outro” (estrangeira).

### 2.3 ILI E ILF

Assim como a divisão em círculos de Kachru é criticada e ao mesmo tempo amplamente utilizada em outras propostas de outros autores, o termo IMs é também alvo de críticas e de elogios. Schmitz (2014, p. 377) reconhece que o trabalho de Kachru traz à tona a questão do multilinguismo e coloca o monolinguismo como incomum e exceção à regra. Seidlhofer (2009) afirma que o uso do plural “ingleses” conquistou um espaço importante no reconhecimento de variedades anteriormente marginalizadas; entretanto, é geralmente utilizado para incluir inglês como língua nativa (círculo interno) e inglês como

---

<sup>107</sup> No original, em inglês: “So the global spread of English, with its connections to colonial exploitation and the contemporary inequalities fostered by globalisation and neoliberal ideologies (...), as well as its relations, for example, to travel, popular culture, technology and religion, cannot be understood outside such global forces. ELT, therefore, with its audience of ‘Others’ (a division between teaching English and speakers of other languages is embedded in acronyms such as TESOL) is inescapably caught up in questions of power.”

<sup>108</sup> FLOWERDEW, J. Scholarly writers who use English as an Additional Language: what can Goffman’s “Stigma” tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, v. 7, n. 2, p. 77-86, 2008.

língua nativizada (círculo externo), excluindo, ainda, o círculo em expansão em sua posição mais periférica. Segundo Pennycook (2008, p. 30.2-30.3), apesar de os autores que adotam essa terminologia defenderem-na por possibilitar uma ênfase na pluralidade e diversidade da língua inglesa (cuja marca está no uso do próprio termo no plural), a abordagem falha ao se mostrar geográfica — o que não reflete a situação atual em que vivemos (de limites geográficos borrados e extrapolados através das novas tecnologias, especialmente de meios de comunicação, que possibilitam proximidades virtuais, para além do geográfico). Pennycook (ibidem, p. 30.2) cita ainda Canagarajah (1999, p.180) para afirmar que o modelo de Kachru exclui as formas assistemáticas e híbridas de uso da língua inglesa numa tentativa de sistematizar o que enxerga como variedades.

A partir de tais observações, é possível lançar um olhar sobre a língua inglesa no âmbito internacional, incluindo falantes do círculo em expansão e objetivando um despreendimento da geografia. Diversas terminologias aparecem para tratar do assunto: inglês como língua internacional, inglês como língua franca, língua franca inglês, inglês como língua global, entre outras. Não há um conjunto de regras ou definições que enquadrem determinado estudo em uma nomenclatura específica; cada pesquisador, ao tratar de seu objeto de estudo, seleciona o nome que acredita melhor representar seu entendimento e seus objetivos. Sendo assim, não é incomum encontrar um mesmo termo com mais de uma definição a depender do autor, acompanhado de justificativas e propósitos também diferentes.

As diferenças, no geral, não são gritantes: teoricamente, todos os termos surgem para nomear o mesmo objeto. Nesse sentido, podemos classificar as diferenças como formas distintas de olhar para a língua inglesa no mundo globalizado, de diferentes ângulos e perspectivas, ou mesmo para lançar diferentes ênfases em determinados aspectos que podem ser considerados de maior relevância por diferentes pesquisadores. Figueiredo (2018, p. 36), por exemplo, coloca IMs e ILF juntamente a Imperialismo Linguístico (*Linguistic Imperialism*) e ao que se referiu como A Sociolinguística da Globalização (*The Sociolinguistics of Globalization*) para examinar o que chamou de abordagens da Disseminação Global do Inglês (*frameworks of GSE — Global Spread of English*) (capitalização do autor). Assim, vai ao encontro de Pennycook (2016, p. 26), ao invocar também as relações de poder embutidas nas terminologias, como colocado na seção anterior.

As diferenças também não são, portanto, irrelevantes. Afinal, “linguagem importa: palavras criam e moldam nosso entendimento do mundo e nós baseamos nossos

juízos e decisões nelas<sup>109</sup>.” (ECKL; WEBER<sup>110</sup>, 2007, p. 17 apud SCHMITZ, 2014, p. 377). Tomando tal entendimento como ponto de partida, seguimos com uma exposição das semelhanças entre os pressupostos dos diversos estudos a despeito das diferentes terminologias e, em seguida, apresentamos alguns enfoques e propósitos de diferentes autores a fim de ilustrar dessemelhanças ou variações.

Segundo Pallú (2013, p. 66), as diversas nomenclaturas na comunidade científica e os fundamentos que as acompanham apresentam uma mesma proposta de demonstrar o caráter híbrido do inglês contemporâneo. Ou seja, os estudos evidenciam a pluralidade da língua inglesa, que é utilizada por muitos falantes de origens distintas, nas mais variadas situações, com inúmeros objetivos possíveis. Dentre as semelhanças nos diferentes pressupostos teóricos, podemos destacar os seguintes: 1) o “inglês” em questão não se trata de uma língua nacional e, portanto, não “pertence” a nenhum país ou grupo de falantes específico; 2) o falante nativo não é o centro das situações comunicativas e não é responsável por ditar as normas; 3) os falantes do círculo em expansão fazem parte do escopo de estudos (são, por vezes, o foco principal), o que por si só lhes concede maior visibilidade — e credibilidade — do que vinham recebendo até então; 4) há uma valorização do conteúdo ao invés da forma, no qual o entendimento mútuo entre os falantes através de negociações e atitudes pragmáticas ganha centralidade e caracteriza o sucesso comunicativo (ibidem, p. 65-66). A partir desses pressupostos em comum, pesquisadores selecionam uma terminologia que ilumine mais determinado aspecto, ou que questione alguma pressuposição, ou ainda que acreditem representar mais adequadamente seus fundamentos.

Para grande parte dos teóricos que utilizam o termo Inglês como Língua Internacional (ILI), segundo Pallú:

(...) ele é entendido não como uma variedade codificada de inglês, mas como um paradigma de pensamento, pesquisa e prática, com o objetivo maior de enfatizar as diversas variedades de usos de inglês no mundo, que atuam na comunicação internacional (JENKINS, 2006a, 2004; SEIDLHOFER, 2004, 2009, SHARIFIAN, 2009). (PALLÚ, ibidem, p. 55-56).

Logo, ILI não se trata de uma variedade de inglês, mas do uso variado que é feito por diversos falantes em variadas situações comunicativas. McKay (2003, p. 3) utiliza a

---

<sup>109</sup> No original, em inglês: “Language matters: words create and shape our understanding of the world, and we base our judgments and decisions on them.”

<sup>110</sup> ECKL, J.; WEBER, R. North-South? Pitfalls of Dividing the world by words. *Third World Quarterly*. v. 28, Issue 1, p. 3-23, 2007.

nomenclatura ILI com a intenção de ressaltar o aspecto internacional do fenômeno, que ultrapassa barreiras geográficas e desnacionaliza a língua, defendendo que não faz sentido privilegiar determinado tipo de falante, nem o colocar como normatizador da língua.

A origem da expressão língua franca (LF) provém do nome étnico “franco”, “língua dos francos” ou simplesmente “franquês, francês”, que era como os árabes denominavam o que pensavam ser a língua dos europeus com quem estabeleciam contato no final do século XVI, sobretudo os italianos, de cuja língua deriva a base linguística dessa primeira LF documentada e mencionada explicitamente (COUTO, 2002, p. 17). A primeira menção explícita do termo LF está em um documento chamado Haedo, de 1612, que demonstra que a razão principal dessa necessidade de uma língua de contato era o comércio. É interessante notar que essa língua gozava de pouco prestígio, sendo utilizada apenas como último recurso. Couto (ibidem, p. 21) ainda questiona: “Talvez não fosse língua... talvez não passe de uma coletânea aleatória, não orgânica, de estratégias coletivas de comunicação e, quem sabe, até mesmo de estratégias individuais de comunicação.” Como bem exemplifica o autor, as línguas francas naturais, nesse sentido, sempre existiram. Na região do mar Mediterrâneo, por exemplo, o grego exerceu esse papel (de 300 a.C. a 500 d.C.), seguido pelo latim até o final do século XVI. No mundo ocidental, o francês assumiu o papel por volta do século XVIII.

Nesse sentido, a língua franca contemporânea mais utilizada no mundo globalizado é o inglês. Entretanto, como apontam Friedrich e Matsuda (2010, p. 21), o ILF é diferente de qualquer outra LF anterior. Apesar da língua inglesa ser também utilizada para comércio e viagens, tal uso não está limitado a contextos locais e regionais, mas se estende a um nível global. Conforme coloca Ferguson<sup>111</sup> (1992 apud FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 21, grifo do autor), “nunca houve antes uma única língua que tenha se espalhado para tais propósitos na *maior parte* do mundo, como tem acontecido com o inglês neste século<sup>112</sup>.”

Alguns estudiosos, como Jenkins (2006a) e Seidlhofer (2004, 2009), utilizam os termos ILI e ILF de forma intercambiável. Por outro lado, Friedrich e Matsuda (2010, p. 22-23) defendem que ILI e ILF se tratam de fenômenos distintos, e consideram ILI como uma parte, uma subfunção, de ILF. Para as autoras, ILF é uma função mais geral que se

---

<sup>111</sup> FERGUSON, C. A. Foreword to the first edition. In: B. B. KACHRU (Ed.). *The other tongue*. University of Illinois Press, p. xiii-xvii, 1992.

<sup>112</sup> No original, em inglês: “there has never before been a single language which spread for such purposes over *most* of the world, as English has done in this century”.

divide em inglês como língua *intranacional* (English as an intranational language — EintraL) e *internacional*, ILI (ou EIL, em inglês). Ou seja, ILI se trata da função da língua inglesa utilizada em contextos internacionais; a contraposição é *EintraL*, que, para as autoras, seria a utilização do inglês como língua de contato dentro de um país com diversidade linguística (como pode ocorrer, por exemplo, na Índia). Para Friedrich e Matsuda (ibidem, p. 22), ILF é um termo guarda-chuva que engloba as diversas funções da língua inglesa na contemporaneidade: ou seja, elas não consideram ILF como uma variedade linguística, mas como uma função, na qual “cada falante utiliza a variedade linguística que conhece, e então emprega diversas estratégias comunicativas para estabelecer interações bem-sucedidas<sup>113</sup>.” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 22). As autoras ainda observam e criticam:

Se, ao invés disso, equiparássemos ILF e ILI, estaríamos restringindo os usos da língua franca aos contextos internacionais; tal manobra nos forçaria a deixar de fora considerações sobre países do círculo externo e, portanto, resultariam numa concepção incompleta de ILF e da natureza pluralística e pluricêntrica do inglês.<sup>114</sup> (ibidem, p. 23).

Por outro lado, Jenkins (2006a, 2009) e Seidlhofer (2004, 2009), ao utilizarem ILI e ILF intercambiavelmente, não fazem a mesma distinção citada acima. Para essas autoras, o termo ILF destaca o sentido mais estabelecido do termo “língua franca”, que se refere a uma língua de contato entre falantes de diferentes línguas maternas. Ou seja, o termo ILF representa melhor, para as autoras, o inglês como língua de contato, e destaca o objetivo final (uma comunicação bem-sucedida), bem como questões de negociação de sentidos, adaptação e flexibilidade.

Matsuda e Friedrich (2011, p. 335) criticam as abordagens de Jenkins e Seidlhofer, já que as últimas buscavam o que chamaram de *Lingua Franca Core* (LFC<sup>115</sup>), pelo menos em estudos iniciais: um conjunto de normas que permitiriam uma comunicação internacional bem-sucedida entre falantes de diferentes nacionalidades — uma “variedade internacional” da língua inglesa. Matsuda e Friedrich definem tal

---

<sup>113</sup> No original, em inglês: “each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know and then employs various communicative strategies to carry out successful interactions”.

<sup>114</sup> No original, em inglês: “If, instead, we were to equate ELF and EIL, we would be restricting lingua franca uses to their international contexts; such maneuver would force us to leave out insights from outer-circle countries and would, therefore, result in an incomplete picture of ELF and of English’s pluralistic and pluricentric nature.”

<sup>115</sup> Ver seção 2.4.1, entre outras menções.

variedade como “inapropriada e impraticável” (loc. cit.), além de possivelmente acabar por gerar mais desigualdades entre os vários falantes da língua.

Similarmente, Pennycook (2008, *passim*) faz uma crítica aos estudos que se propõem a sistematizar ou mesmo enxergar alguma sistematização em IMs, ILI, ILF, ou qualquer que seja a terminologia escolhida. Para o autor, o que importa discutir não é a escolha do termo, mas sim o que se faz com os estudos propostos, criticando os que tentam encontrar um LFC e valorizando os que se propõem a capturar o caráter plural, momentâneo e sem normas da negociação do inglês. Como exemplo, Pennycook (2008, p. 30.6) cita Canagarajah (2007, p. 91, grifo nosso), concordando que “LFI [Língua Franca Inglês] não existe como um sistema por si só. É constantemente trazido à existência em cada contexto de comunicação<sup>116</sup>.” Para os dois autores, LFI é uma prática social, um processo: surge no momento de utilização e existe apenas no contexto, ou seja, não possui existência prévia, nem um LFC. Modiano<sup>117</sup> (2009, p. 212 apud SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 11) corrobora com essa visão: “o ILF tem sido considerado uma utilidade para contextos multiculturais entre pessoas de diferentes perfis linguísticos, e este sentido de inclusão ‘promove’ encontros comunicativos entre os três círculos.”

A partir de tais colocações, é possível chegarmos a uma conclusão reflexiva sobre a grande gama de terminologias que surge na comunidade científica: os diferentes termos não surgem por acaso, já que por trás de cada escolha terminológica existe uma ideologia e um objetivo diretamente relacionados a cada estudo proposto. Conforme coloca Pennycook (op. cit., p. 30.1), utilizar “ingleses” no plural não faz jus à atual pluralidade do uso da língua quando limitado a uma separação geográfica e de nacionalidades; defender a legitimidade dos falantes não nativos de uma língua franca enquanto se postula um LFC é uma atitude normativa e que reforça uma epistemologia que precisa ser transcendida. Entretanto, é preciso enxergar o que acompanha as várias nomenclaturas propostas e, mais que isso, enxergar além da epistemologia que cada autor diz defender, analisando o que de fato é feito em cada estudo.

---

<sup>116</sup> No original, em inglês: “LFE does not exist as a system out there. It is constantly brought into being in each context of communication.”

<sup>117</sup> MODIANO, M. Inclusive/exclusive? English as a lingua franca in the European Union. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 208–223, 2009.



## 2.4 AS 3 FASES DO ILF SEGUNDO JENKINS (2015<sup>118</sup>)

A pesquisa sobre ILF tem se desenvolvido e expandido desde os anos 90, quando começou a ser objetivamente alvo de estudos empíricos — mesmo que a primeira pesquisa empírica date dos anos 1980, quando o termo ILF ainda não era utilizado. Diversas perspectivas foram utilizadas para estes estudos, com implicações para diversos campos, como SLA (ou ASL) e EFL (ou ILE).

Em paralelo com o exposto na última seção, podemos dividir as pesquisas em ILF em três fases, de acordo com Jenkins (2015): ILF 1, ILF 2 e ILF 3.

### 2.4.1 ILF 1

A primeira fase (“ILF 1”) focava basicamente em *forma*. Como já mencionado, o primeiro estudo, ainda que não utilizasse a terminologia, partia do questionamento da própria “utilidade” das formas nativas enquanto modelo, já que em contextos multilíngues se observava que a inteligibilidade era atingida partindo-se de variáveis “não padronizadas”. Pesquisas anteriores utilizavam termos como ILI e os chamados Ingleses Mundiais, de Kachru (já mencionados nas seções anteriores).

Em 1982 foram publicados os anais da primeira conferência da Associação Internacional de Ingleses Mundiais (IAWE), editados por Kachru. No próprio prefácio percebemos referência a contextos globais e ao multilinguismo, ainda que não com as implicações que temos hoje em dia: “Vários pontos de vista transculturais foram levados a suportar nossa compreensão do inglês em um contexto global, de variação de linguagem, de aquisição de língua e dos usos bilíngues - ou multilíngues - do inglês<sup>119</sup>.” (1982 apud JENKINS, 2015, preface to the first edition). Este posicionamento inspirou pesquisas iniciais no campo de ILF, as quais focaram em aspectos da língua, como pronúncia e léxico-gramática. Destas, derivam-se pesquisas como a LFC<sup>120</sup> (*Língua Franca Core*), a qual propunha que problemas de inteligibilidade em contextos de comunicação intercultural provinham (da ausência) de itens segmentais e prosódicos

---

<sup>118</sup> Esta seção baseia-se no artigo *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca*, de Jennifer Jenkins, 2015, p. 49-85; de forma que nem todos os estudiosos mencionados encontrar-se-ão nas referências.

<sup>119</sup> No original, em inglês, “A number of cross-cultural perspectives were brought to bear upon our understanding of English in a global context, of language variation, of language acquisition, and of the bilinguals’ — or multilinguals’ — use of English”.

<sup>120</sup> Jenkins esclarece que sua intenção com o LFC nunca foi a de um modelo, e que este não é fixo.

(presentes no inglês “nativo”). Cabe notar que nessa fase ainda se via que a L1 era problemática nas interações, e a pronúncia deveria ser “ajustada”, já que causava problemas da ordem da inteligibilidade.

Estabeleceram-se, então, propostas como a “VOICE” (“the Vienna-Oxford International Corpus of English”), por Seidlhofer e “ELFA” (“Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings”), por Mauranen. Seidlhofer também propõe hipóteses de itens léxico-gramaticais, os quais seriam usados regular e sistematicamente por falantes de inglês como L2, e causariam problemas de ordem comunicativa (como substantivos incontáveis sendo usados como contáveis, e vice-versa; e a falta da marcação da terceira pessoa do singular no tempo presente<sup>121</sup>). Reforça-se aqui que estas seriam “hipóteses” e não foram nunca parte da LFC, de forma que esta era restrita a estudos de pronúncia. Ainda assim, nos anos 2000, diversos pesquisadores se propuseram a descrever e possivelmente codificar as variantes do ILF (inglês japonês, inglês alemão...), em uma tentativa de legitimar seus usos.

#### 2.4.2 ILF 2

Ainda que adaptação (*accomodation*) e, por consequência, variabilidade já tivessem papéis centrais nos estudos de pronúncia de ILF, a partir dos anos 2000 propõe-se (SEIDLHOFER, entre 2006 e 2008) que os estudos deveriam focar-se nos processos subjacentes a tais variabilidades de formas, e que conceitos como “comunidades de práticas” eram os mais apropriados para abordar estudos de ILE (ao invés da tradicional “comunidade de fala” orientada pela variedade).

Essa reconceitualização de ILF significou, por sua vez, que este não era similar aos conceitos de Inglese Mundiais como concebidos anteriormente. Ideologicamente, havia poucas diferenças, mas, conceitualmente, havia uma diferença significativa: o ILE não era mais considerado como consistindo de variedades delimitadas, mas como o inglês que transcende as fronteiras e que, portanto, está além da descrição. O foco estava no ILF como prática social e em seus usuários.

---

<sup>121</sup> Ao mesmo tempo em que o aspecto encontrado que mais causava ruptura na comunicação foi a utilização de linguagem idiomática nativa do inglês (desconhecida por seu interlocutor).

Têm-se, assim, três definições reconceitualizadas para o ILF, descritas cronologicamente<sup>122</sup>:

- “Inglês utilizado como uma língua de contato entre falantes de diferentes idiomas (L1)” (JENKINS, 2009);

- “qualquer uso de inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção” (SEIDLHOFER, 2011); e

- “O uso do inglês em um cenário linguístico de língua franca” (MORTENSEN, 2013).

Ainda que haja uma certa persistência, nessa fase, em propagar o mito da “exclusão dos falantes nativos”, nota-se que em nenhuma dessas definições ele é excluído, mesmo que alguns estudos tenham restringido sua porcentagem em coleta de dados, por temer sua influência nos outros participantes. Assim, a maioria dos pesquisadores não aceita ou define a comunicação de ILF tão estritamente.

Apesar da reconceitualização do termo ILF ao longo dos últimos dez anos, parece que sempre haverá pessoas cujas escolhas envolvem ignorar sua evolução conceitual. A teorização não deve parar enquanto o fenômeno complexo do ILF exista e novas evidências empíricas sobre sua natureza continuem a emergir. O fato é que hoje esse processo se propagou e acelerou com uma extensão muito maior que a já vista e, como resultado, a diversidade do uso do inglês aumentou substancialmente, levando ao próximo ponto: a necessidade de re teorização adicional.

### 2.4.3 ILF 3

São cinco as razões propostas por Jenkins para essa re teorização. Todas relacionam-se, de uma forma ou de outra, com a natureza multilíngue cada vez mais diversificada da comunicação em ILF.

A primeira relaciona-se com as orientações do caráter demográfico desta tendência. Países como os Estados Unidos vão de encontro a orientações multilínguas ao estabelecerem movimentos como “Somente Inglês” ou “Inglês Oficial” ou a política de

---

<sup>122</sup> No original, em inglês: “English as it is used as a contact language among speakers from different first languages (Jenkins 2009)”; “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option (Seidlhofer 2011)”; “The use of English in a *lingua franca* language scenario (Mortensen 2013)”.

“Nenhuma Criança Deixada Para Trás<sup>123</sup>”. No Reino Unido, temos cortes severos no ensino de línguas estrangeiras, além de uma antipatia prevalecente ao uso das línguas maternas dos imigrantes e de organizações como a “Sociedade do Inglês da Rainha<sup>124</sup>”, em que, mesmo que veladamente, preconiza-se a variante “ideal”. Em estudos de aquisição de língua estrangeira ainda se faz presente o que chamamos de o “viés monolinguista”, em que “o aprendizado e uso de apenas uma língua é considerado como o padrão mais natural para a comunicação humana<sup>125</sup>.” (ORTEGA, 2014, p.48; citado em JENKINS, 2015, p. 58).

A segunda razão está intimamente ligada à primeira: descobertas recentes de pesquisa, e de pensamento, sobre o multilinguismo. Desde os anos 1990 tem-se desenvolvido uma abordagem mais crítica quanto ao viés multilinguista, começando por críticas aos estudos de aquisição de segunda língua sob o já mencionado viés. Mais recentemente esses estudos e críticas levaram à chamada “virada multilíngue” (como já explicitado no capítulo 1.5) na linguística aplicada, com diversos estudiosos argumentando contra noções como a "competência" nativa e em favor de "usuários multicompetentes" (COOK, 2002), para se concentrarem na língua(gem) como prática social e no reconhecimento do bi/multilinguismo como um recurso, e não como um problema.

Esses trabalhos englobam uma série de vertentes individuais, nas quais se incluem práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2011, 2013) e o translinguismo (GARCÍA; WEI, 2014, por exemplo), este tendo particular ressonância com ILF e potencial para sua (re)teorização. O termo foi originalmente cunhado por Cen Williams como “translinguificação” e posteriormente modificado para “translinguismo”, tendo como proposta original a pedagógica, mas que tem sido desde então utilizado além da sala de aula para alcançar uma efetividade comunicativa em qualquer contexto. Nota-se que estas chamadas “práticas discursivas múltiplas” diferem consideravelmente das noções de “mudanças de código” (*code-switching*) tipicamente descritas na pesquisa em ILE. Além disso, deveríamos considerar as línguas em um *continuum* (e não como compartimentalizadas), já que a noção do translinguismo “sinaliza um sistema trans-semiótico com muitos sinais de construção de sentidos, principalmente linguísticos, que

---

<sup>123</sup> No original, em inglês, “English Only”, “Official English”, “No Child Left Behind”.

<sup>124</sup> No original, em inglês: the “Queen’s English Society”- <<http://queens-english-society.org/>>

<sup>125</sup> No original, em inglês: “the learning and use of only one language is taken to be the most natural default for human communication”.

se combinam para formar o repertório semiótico de uma pessoa. As línguas não são sistemas linguísticos e semióticos autônomos e fechados<sup>126</sup>.” (GARCÍA; WEI, 2014, p.42). Ou seja, geralmente é enfatizado como a língua materna influencia o uso do inglês, ao invés do fluxo mútuo em duas (ou mais) direções e do "sistema transemiótico" que é considerado como caracterizando o translinguismo.

A terceira razão para a proposta de uma re teorização do ILF relaciona-se com a abordagem do “ILF 2” sobre a composição das “comunidades de prática” (WENGER, 1998) e seus tipos de língua(gem). Esta noção certamente aprimorou a noção de “comunidades de fala”, as quais eram localmente situadas, e que podem ser referidas como “*comunidades discursivas* com um propósito comunicativo comum<sup>127</sup>” (SEIDLHOFER<sup>128</sup>, 2011, p. 87 apud JENKINS, 2015 p. 61, grifo da autora); porém, agrupamentos de usuários de ILF não são necessariamente comunidades no mesmo sentido proposto por Wenger, o que significa que a noção de "repertório compartilhado" (*shared repertoire*) também precisa de uma teorização adicional.

A quarta razão se dá por números — o número de falantes não nativos de inglês tem aumentado continuamente. Nos últimos anos o multilinguismo se tornou, então, a norma na comunicação de ILF, com grandes implicações ainda a serem consideradas.

A quinta e última razão para a necessidade de re teorização do ILF é uma razão pessoal de Jenkins. Ela considera que a pesquisa em ILF tem se tornado muito autocontida, repetitiva, e deficiente da vanguarda que tinha anteriormente. Segundo ela, faltam teorizações e conceitualizações. Além disso, considera que estamos vivendo em uma “bolha do ILF”, na qual parece faltarem outras línguas ou, colocado de outra forma, o multilinguismo.

A partir dessas cinco razões, Jenkins inicia a sua problematização da teorização do ILF a respeito do multilinguismo. A questão (ou o ‘problema’) que permeia as pesquisas em ILF, até então, focaram no inglês como central, “superordenado”, enquanto as outras línguas eram tipicamente descritas em frases como "uso de recursos multilíngues" ou “repertórios multilíngues”, apresentadas como uma das várias características do ILF. Entretanto, o ILF é, por si, uma prática multilíngue, e pesquisas nessa área deveriam começar com esta premissa, para então explorar como este

---

<sup>126</sup> No original, em inglês: “it signals a trans-semiotic system with many meaning-making signs, primarily linguistic ones that combine to make up a person’s semiotic repertoire. Languages then are not autonomous and closed linguistic and semiotic systems.”

<sup>127</sup> No original, em inglês, “*discourse communities* with a common communicative purpose”.

<sup>128</sup> SEIDLHOFER, B. *Understanding ELF*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

multilinguismo é promulgado em diferentes tipos de interações, em vez de se estabelecer para “explorar em que medida o ILF é uma prática multilíngue<sup>129</sup>.” (COGO<sup>130</sup>, 2012, p. 295 apud JENKINS, 2015, p. 63). Cabe ressaltar que estudos no campo de ILF para Negócios se sobressaem na sua abordagem ao multilinguismo. Dessa forma, temos que a questão não é que esse fenômeno tenha sido completamente ignorado, mas que a discussão até então não progrediu muito além do estágio descritivo do desenvolvimento de uma teoria de ILF, que coloque o multilinguismo em primeiro plano — na sua razão de ser.

Tal discussão também deve envolver a problematização de termos como “repertório multilinguístico” e “recursos compartilhados”. O que é tido como ‘compartilhado’, por exemplo, pode não ser compartilhado desde o início pelos interlocutores; e os ‘recursos’ podem ser descobertos ao longo das interações. Simplesmente se referir ao fato de que os falantes de ILF “coconstroem” ou “negociam” entendimento não é em si suficiente. Resumidamente, é preciso incorporar o fenômeno, mais do que simplesmente “encaixá-lo” na teoria de ILF 2.

Ligado a essa questão está o problema com a noção de “comunidades de prática”. Como mencionado anteriormente, os participantes em comunicação por ILF não são necessariamente pertencentes a uma comunidade, nem estão engajados no que pode ser descrito como “prática compartilhada”. Antes, podem estar envolvidos em um encontro transitório, no qual o seu repertório “compartilhado” é particularmente emergente ao invés de compartilhado *a priori*. Ou seja, para os pesquisadores, seria irrealista focar exclusivamente em agrupamentos estáveis de usuários de ILF como norma, já que, mesmo nessas ocasiões, a heterogeneidade e a complexidade do ILF ainda é um fator dificultante e não dá conta da fluidez de seus cenários. Desta forma, a noção de “comunidades de prática” é questionada (DEWEY, 2009), e inclusive dispensada por alguns pesquisadores (como EHRENREICH, 2009, contra sua aplicação superficial). Outros problemas com a noção atual de comunidades de prática é que comportamentos não cooperativos são ignorados, bem como a necessidade de teorizar questões de relações desiguais de poder nas interações em ILF, e o fato de que raramente estudiosos abordam a questão de como comunidades de prática de ILF se relacionam com outras comunidades, sociedades e culturas, tratando-as como isoladas ao invés de influenciadas

---

<sup>129</sup> No original, em inglês: “explore to what extent ELF is a multilingual practice” (grifo de Jenkins).

<sup>130</sup> COGO, A. ELF and super-diversity: a case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 2, n. 2, p. 149-155, 2012.

por (ou participantes de) outros agrupamentos. Nessas situações, talvez seja o caso de explorar a possibilidade de desenvolver o que Ehrenreich chama de "estruturas alternativas" para o ILF — o que não significa abandonar totalmente a noção de comunidades de prática, mas tentar dar conta dos encontros transitórios e *ad hoc*, os quais são, de maneira indiscutível, igualmente (ou até mais?) comuns nas comunicações em ILF.

Um outro problema com a teorização atual de ILF é que nenhuma das definições (ILF 2) admitem situações em que o inglês não é utilizado, mas está potencialmente disponível para todos os envolvidos na interação; ou situações nas quais os participantes escolhem utilizar primariamente alguma outra das suas línguas mútuas, “deslizando” para o inglês de tempos em tempos. Temos que, se o ILF fosse teorizado dentro de um enquadramento multilíngue, ao invés do contrário, a teoria seria mais capaz de explicar esses tipos de comunicação, tanto em termos do que é dito, quando e por que, quanto da possível influência do "conhecimento" (mas não necessariamente do uso) do inglês nos falantes e suas interações.

Ainda outro problema em colocar o multilinguismo no primeiro plano do ILF se relaciona com o conceito de “língua virtual”, contraditória ao entendimento de ILF como emergente, no qual o que emerge das interações não é totalmente previsível de acordo com seus antecedentes, mas distinto destes. A criatividade no uso da língua é, portanto, dependente não da aplicação de um conjunto de regras (virtuais ou não) definidas por parte dos falantes, mas emergente em uma interação. Isso significa que o uso do ILF pode ser visto em seu próprio direito, e não em comparação com o inglês nativo (ou, de acordo com a perspectiva de ILE, como deficiente), e não há uma razão baseada em princípio para distinguir entre uma inovação e um erro. Em outras palavras, não há princípios abstratos subjacentes aos quais as inovações em ILF se conformem. Por outro lado, pesquisadores argumentam que instâncias de ILF são “reconhecidamente inglês”, porque são realizações de uma língua virtual e seus recursos, que são “possibilidades latentes dentro do inglês, abaixo da superfície do codificado” (HÜLMBAUER<sup>131</sup>, 2013 apud JENKINS, 2015, p. 66) — os quais interagiriam com elementos de fora do inglês, nomeadamente recursos plurilíngues da primeira ou outras línguas dos falantes. As duas posições, a de “de dentro” e “de fora” do ILF são, de fato, incompatíveis, ao que chegamos à pergunta: como o inglês se mantém reconhecidamente

---

<sup>131</sup> HÜLMBAUER, C. From with and without: the virtual and the plurilingual in ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 2, n. 1, p. 47-73, 2013.

inglês? As noções de *similects*<sup>132</sup> e “contatos de segunda ordem” de Mauranen — também mencionadas adiante — parecem ter mais potencial exploratório tanto para o multilinguismo essencial e o “(reconhecível) inglês em ILF, bem como um alinhamento com uma visão do ILF como sistema adaptativo complexo e seu uso, então, como emergente<sup>133</sup>.”

A partir desse estabelecimento do que considera problemático em relação à teorização atual do ILF, Jenkins coloca as (re)teorizações já existentes sobre língua em geral, e sobre comunicação em língua franca mais especificamente, que já utilizam uma abordagem multilíngue<sup>134</sup>. Ela as divide em dois grupos. No primeiro, aquelas que focam no multilinguismo sem referências particulares ao inglês<sup>135</sup>: *Plurilingualism* (CANAGARAJAH, 2011); *A multilingua franca, also multilingual francas* (MAKONI; PENNYCOOK, 2012); *Multilingualism as a lingua franca* (MAKONI; PENNYCOOK, 2012); *Metrolingualism* (PENNYCOOK, 2010); *Mobile resources* (BLOMMAERT, 2010). No segundo grupo, aquelas que focam no inglês especificamente: *Plurilingual English* (CANAGARAJAH, 2011); *Codemeshing* (CANAGARAJAH, 2013); *Translingua Franca English* (PENNYCOOK, 2010); *Englishing* (HALL, 2014, *in respect of the testing of English*).

A respeito de suas pesquisas, Canagarajah<sup>136</sup> nos diz que:

Falantes da língua A ou da língua B podem conversar entre si utilizando uma forma do inglês combinada com suas próprias primeiras línguas e marcadas pela influência destas. Sem acomodação para um código único uniforme, os falantes estarão aptos para negociar seus diferentes ingleses para comunicação efetiva e inteligibilidade<sup>137</sup>. (CANAGARAJAH, 2011, p. 7 apud JENKINS, 2015, p. 69).

<sup>132</sup> Não encontrei uma tradução satisfatória para o termo, de forma que o utilizo apenas no seu original, em inglês. Seriam basicamente variedades de contato.

<sup>133</sup> No original, em inglês: “‘(recognizably) English’ in ELF, as well as aligning with a view of ELF as a complex system and ELF use, thus, as emergent”.

<sup>134</sup> Explica que o faz para demonstrar as influências-chave de fora da pesquisa de ILF em sua reflexão sobre essa área, e para deixar claro que não reivindica tais teorizações para si.

<sup>135</sup> Sobre o primeiro grupo, nota-se que termos como ‘multilinguismo’ e ‘plurilinguismo’ são apenas escolhas terminológicas que se referem ao mesmo fenômeno. Jenkins discorre brevemente sobre as duas primeiras teorizações, as quais considera terem particular ressonância com sua posição, destacando especialmente as noções de “competência integrada” e competência linguística como “prática integrada” (para a primeira) e a visão de língua como “sem limites e mista”, para a segunda.

Opta-se pelos termos e expressões no original, em inglês, pois alguns não têm tradução direta e/ou simples.

<sup>136</sup> CANAGARAJAH, S. The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, v. 22, *Multilingual Globalizing Asia*, ed. Lim & Low, 2011.

<sup>137</sup> No original, em inglês: “Speakers of language A and language B may speak to each other in a form of English mixed with their own first languages and marked by influence of these languages. Without accommodating to a single uniform code the speakers will be able to negotiate their different Englishes for intelligibility and effective communication”.



Ou seja, nesse sentido, o inglês plurilíngue não é uma variedade sistematizada ou um código identificável do inglês, mas visto como “uma forma variável e altamente fluida de prática de língua<sup>138</sup>.” (ibidem). Essa perspectiva se assemelha às noções de Mauranen (2012) sobre “*similects*” e “contatos de segunda ordem” e ao seu ponto de que as primeiras línguas dos usuários de ILF quase sempre fornecem algum grau de influência no seu uso do inglês. Porém, segundo Jenkins, há dois aspectos de sua conceitualização que devem ser considerados. O primeiro relaciona-se com a ideia de que o “contato de segunda ordem” não inclui o contato com falantes do mesmo grupo de L1 — ignorando o fato de que muitos dos aprendizes de inglês o fazem em classes compostas em sua maioria, senão exclusivamente, de falantes da mesma L1. Ignora, ainda, desenvolvimentos recentes relacionados a salas de aula de EMI<sup>139</sup> (English as Medium of Instruction) ao redor do mundo. O segundo aspecto concerne ao fato de que a noção dos “*similects*” parece se referir apenas à primeira língua de um usuário de ILF, enquanto outras línguas de conhecimento do falante possivelmente influenciam seu uso de ILF de maneiras que, por enquanto, terão que permanecer como uma questão empírica. De qualquer forma, ambos os problemas são relativamente pequenos e passíveis de serem incorporados em uma versão estendida da teoria. Enquanto isso, a noção de contato de segunda ordem dentro um “híbrido de *similects*” se encaixa bem com a noção de ILF como um sistema adaptativo complexo e a comunicação em ILF como emergente, assim como em teorias baseadas em usos mais abrangentes.

A próxima teorização focada no inglês também é de Canagarajah — sua noção de Codemeshing—, mas que, por focar especificamente no inglês escrito, não se relaciona com os fins do presente trabalho e não será, portanto, reproduzida aqui. Jenkins também discorre sobre a noção de Pennycook de *Translingua Franca English* (TFE). Ela a descreve como envolvendo todos os usos de inglês ao invés de estar “limitada ao uso do círculo em expansão ou das chamadas interações entre falantes não nativos<sup>140</sup>.” (PENNYCOOK<sup>141</sup>, 2010, p. 685 apud JENKINS, 2015, p. 71). Jenkins coloca que ele interpreta erroneamente o ILF como excludente dos usuários dos círculos externo e interno. Mais essencialmente, temos que o TFE é:

---

<sup>138</sup> No original, em inglês: “It is a highly fluid and variable form of language practice”.

<sup>139</sup> Ver, por exemplo, nota 220.

<sup>140</sup> No original, em inglês: “limited here to expanding circle use or so-called NN-NN interactions”.

<sup>141</sup> PENNYCOOK, A. The future of English: one, many or none? In: KIRKPRATICK, A. (Ed.) *The Routledge Handbook of World Englishes*. London: Routledge, 2010.

(...) um termo que interconecta todo o uso do inglês. Neste campo, usuários de inglês ao redor do mundo se baseiam em diferentes recursos em inglês... Precisamos então pensar não tanto em termos de usar uma língua em contexto... mas sim como prática local. Os falantes da língua trazem histórias de língua, e meios de interpretação – a dimensão ideolinguística onde o inglês é uma de muitas línguas, um código para certas atividades, uma língua conectada com certos desejos e ideologias<sup>142</sup> (PENNYCOOK, loc. cit.).

Mais uma vez tem-se problemas terminológicos com referência ao inglês como “uma de várias línguas” ou um “código”, o que também parece incompatível com o postulado por Pennycook em seu trabalho com Makoni (2012), em que coloca a impossibilidade de identificar fronteiras entre as línguas. De qualquer forma, as noções de “interconectividade entre todo o uso do inglês” por um lado, e de “prática local” de outro, assim como “a dimensão ideológica”, têm muito a contribuir com a visão da abordagem de ILF como uma perspectiva muito mais multilíngue do que a que temos até aqui. O colocado por Canagarajah<sup>143</sup> (2007 p. 925 apud Jenkins, 2015, p. 72), de que a competência dos usuários de ILF “deriva da sua vida multilinguística”, também é uma visão que está totalmente de acordo com o apresentado. Isso significará trazer as questões discutidas aqui para o centro do foco, ao invés de continuar tratando, em grande parte, o multilinguismo como secundário.

Com o intuito de apresentar uma visão balanceada, Jenkins considera brevemente os problemas com a teorização crítica do multilinguismo em termos de trabalhos em ILF, já que anteriormente apresentou os problemas com a teorização do ILF em respeito aos trabalhos em multilinguismo crítico. Ela coloca acima de todos a tendência atual de ignorar completamente o papel do inglês como língua franca primária. Mesmo que o inglês não precise ser o foco de discussões de multilinguismo, ou que haja claramente contextos e discussões em que o inglês não é relevante, o fato é que este é globalmente a língua mais comum em repertórios multilíngues e, como tal, não pode ser completamente ignorado ou visto apenas de forma negativa nas discussões mais gerais sobre multilinguismo, como em muitas citadas no artigo. Por outro lado, há estudiosos que atribuem um papel para o inglês de forma contraditória, descrevendo-o em termos de “variedades”, “códigos”, “diferentes ingleses” por um lado, mas também o enquadrando

---

<sup>142</sup> No original, em inglês: “a term to acknowledge the interconnectedness of all English use. In this field, English users all over the world draw on various resources in English ... We then need to think not so much in terms of using a language in context ... but rather as a local practice. Language speakers come with language histories, and means of interpretation – the ideolinguistic dimension where English is one of many languages, a code for certain activities, a language connected to certain desires and ideologies”.

<sup>143</sup> CANAGARAJAH, S. *Lingua Franca English, multilingual communities and language acquisition*. *Modern Language Journal*, n. 91, p. 923-939, 2007.

como “prática social”, fluido, híbrido, misto (às vezes apresentando essas posições opostas no mesmo texto). (JENKINS, 2015, p. 73). Além disso, até mesmo os estudiosos que mencionam o inglês sem contradições geralmente evitam referências à pesquisa em ILF; os poucos que o fazem tendem ao entendimento ou representação deste de forma equivocada (frequentemente repetindo mitos como a exclusão dos falantes nativos ou se referindo a este como uma variedade, por exemplo).

Depois de tudo o que foi discutido no artigo, Jenkins sugere, enfim, a visão de ILF que o posiciona dentro do multilinguismo — ao invés da visão atual que vê o multilinguismo como um aspecto do ILF. Em outras palavras, algo que poderia ser chamado de “Inglês como uma Multilíngua Franca”, com a seguinte definição: “comunicação multilíngue na qual o inglês está disponível como uma língua de contato de escolha, mas não é necessariamente escolhido”<sup>144</sup>. Assim, temos que “Inglês como Multilíngua Franca” se refere a situações de comunicação multilíngues nas quais o inglês é conhecido por todos os presentes, e está, dessa forma, sempre potencialmente “na mistura”, independente de quanto ou se é usado. Disso decorre que, ao invés de falarmos sobre usuários de ILF, ou, mais especificamente, usuários nativos ou não nativos de ILF, podemos falar sobre “multilíngues utilizando ILF” e “monolíngues utilizando ILF”, ou “usuários multilíngues de ILF” e “usuários monolíngues de ILF”. Jenkins pontua que a sua intenção não é de propor uma mudança de nome para ILF, mas que a noção de “Inglês como Multilíngua<sup>145</sup> Franca” seja reconhecida e considerada e, se aceita, embutida na teoria de ILF.

São colocados, então, os aspectos principais de como Jenkins encara o “Inglês como Multilíngua Franca”. Primeiramente, o fato de ser o multilinguismo, e não o inglês, o “superordenado” — o ILF é concebido no enquadramento do multilinguismo, e não o contrário. É uma questão de ênfase, de evolução, e não de revolução: reduzir o tamanho do “inglês” no ILF e focar mais no multilinguismo da maioria de seus usuários, ainda que sempre potencialmente disponível (mas não necessariamente usado). Em segundo lugar, o aspecto de que as outras línguas de todos os envolvidos (L1 e outras) estão também presentes na interação. Isso se aplica mesmo se nenhuma outra língua for usada além do inglês, já que sempre haverá alguma influência desta(s) no seu inglês. Uma maneira mais apropriada de se referir a isso, do que a convencional *L1 transfer*, pelo menos para ILF,

---

<sup>144</sup> No original, em inglês: “Multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen”.

<sup>145</sup> Discorre, ainda, brevemente sobre a razão para utilização do termo “multilíngua” sobre “plurilíngua”.

é, então, *language leakage* — “escape” ou “vazamento de língua”. Essa noção inclui o inglês como língua materna se nativos estiverem presentes na interação, independente destes serem mono ou multilíngues. Se e como eles afetam o inglês dos outros presentes, ou se há alguma diferença dependendo dos seus *status* de mono ou multilíngues, são novamente perguntas empíricas. Em terceiro lugar, o fato de que “Inglês como Multilíngua Franca” envolve repensar os termos/noções de “repertórios multilíngues”, “repertórios compartilhados” e “recursos multilíngues”. Jenkins sugere a substituição destes pelo termo/noção de “repertórios em fluxo”, o qual melhor considera a natureza emergente do uso de ILF, com sua coconstrução do que é compartilhado, incluindo o que não é compartilhado desde o início. A noção também pode incluir nativos monolíngues. Finalmente, e como discutido anteriormente, temos que a noção de que o “Inglês como Multilíngua Franca” envolve a necessidade de encontrar uma alternativa para Comunidades de Práticas que seja capaz de caracterizar agrupamentos transitórios, *ad hoc* e até mesmo efêmeros. Uma alternativa talvez seja utilizar a noção de Pratt (1991) de “zonas de contato” (ainda que esta necessite de re teorização), em que o foco no “contato” ao invés de na “prática” parece mais adequado para comunicações que são coconstruídas “online” (literal ou metaforicamente) entre falantes de diversos *backgrounds* multilinguísticos, os quais estão se envolvendo em encontros únicos ou infrequentes ao invés de encontros duradouros com repertórios compartilhados pré-existentes (até um certo ponto), ainda que esta noção possa ser re teorizada para incluir este último.

Na última seção, Jenkins discute algumas implicações da reconceitualização do ILF como “Inglês como Multilíngua Franca”, como as implicações práticas para o ensino superior<sup>146</sup> (envolvendo EMI) e para avaliações (citando, por exemplo, o exame IELTS).

Em resumo, a primeira fase (ILF 1) focava na forma e antevia a possibilidade de identificação e talvez codificação das variedades de ILF. Na segunda fase (ILF 2), o foco se deslocou para a variabilidade do ILF como uma de suas características. A busca por variedades foi abandonada, tendo em vista o reconhecimento de Seidlhofer de que o uso do ILF transcende barreiras. Mauranen propõe, então, o uso de *similects* como alternativa. No ILF 3, o foco se desloca novamente, desta vez para além do ILF como “a” estrutura do ILF, para o ILF “dentro” de uma estrutura de multilinguismo. Assim, o inglês, “mesmo que sempre (potencialmente) presente, é considerado apenas uma dentre muitas outras

---

<sup>146</sup> Nos diz que isto envolveria as universidades ensinarem em uma variedade de idiomas, e não só no inglês - “this would involve teaching in a range of languages rather than in English-only”. (JENKINS, 2015, p. 78-79).

línguas, um recurso dentre vários, disponível, mas não necessariamente utilizado, com ILF definido não meramente por sua variabilidade, mas por sua complexidade e natureza emergente<sup>147</sup>.” (JENKINS, 2015, p. 77).

## 2.5 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A intenção aqui não é, de forma alguma, contribuir para a já sobrecarregada abundância de terminologias, mas problematizar o inglês como meio de comunicação no Brasil, tendo em vista as recentes transições pelas quais muitas dessas terminologias passaram (em especial o ILE — já que muito comumente o viés pedagógico é pensado através dessa nomenclatura). Além disso, devemos pensar quais as implicações que esses questionamentos ideológicos e essas novas propostas terminológicas acarretam para o ensino. Como nos aponta Modiano (2005, p. 30, grifo nosso), se pensarmos no ensino de línguas através de uma perspectiva de *lingua franca*, “a dimensão multicultural da vida social — (muitas vezes ignorada) passa a ser a norma<sup>148</sup>.”

Atualmente, a maioria das interações que ocorrem em inglês pelo mundo é entre falantes não nativos: segundo Crystal (2010), o número de falantes não nativos ultrapassa a marca de um bilhão, enquanto o número de falantes nativos figura em 400 milhões. Tal constatação demanda urgência na forma como a língua inglesa é entendida e interpretada e, principalmente, na forma como é ensinada. De acordo com Graddol<sup>149</sup> (2001 apud LLURDA, 2005, p. 217), “em meados do século XX, aproximadamente 9% da população mundial crescia tendo inglês como primeira língua. Até 2050 essa proporção estará declinando, beirando os 5%<sup>150</sup>.” Segundo Richards e Rodgers (2001, p.3), estima-se que cerca de 60% da população atual seja multilíngue — assim, por uma perspectiva tanto contemporânea quanto histórica, temos que o bi ou multilinguismo é a norma e não a exceção.

Ao nos depararmos com tantas perspectivas sobre a disseminação do inglês mundo afora, fica clara a necessidade de adequação da práxis pedagógica a essas novas

---

<sup>147</sup> No original, em inglês: “while always in the (potential) mix, is now conceived as one among many other languages, one resource among many, available but not necessarily used, with ELF defined not merely by its variability but by its complexity and emergent nature”.

<sup>148</sup> No original, em inglês: “The multicultural dimension of social life is regarded as the norm in human interaction when foreign languages are taught from a *lingua franca* perspective.”

<sup>149</sup> GRADDOL, D. The future of English as a European language. *The European English Messenger*, X (2), p. 47-55, 2001.

<sup>150</sup> No original, em inglês: “In the mid twentieth century, nearly 9% of the world's population grew up speaking English as their mother tongue. By 2050 that proportion will be edging down to towards 5%”.

perspectivas. As questões de ensino-aprendizagem no Brasil parecem ainda alheias às novas realidades e contextos de interação do inglês, como bem nos apontou Reilly (2012, p. 2). Faz-se essencial uma cultura educacional consciente do ILF, onde haja a desterritorialização do idioma e a apropriação deste como meio de comunicação autêntico e alinhado às necessidades de uso nas mais diversas conjunturas. Focando nos tradicionais “detentores” (aos quais chama de “*gatekeepers*”) do inglês (professores do círculo interno, editoras e organizações examinadoras), nos afirma Harmer:

O que sabemos é que porque os falantes nativos estão se tornando cada vez menos “poderosos” no uso diário da língua, nós teremos que ajustar a maneira na qual os especialistas, tanto falantes nativos quanto não nativos, têm tradicionalmente pensado sobre o aprendizado e o ensino do inglês no mundo<sup>151</sup>. (HARMER, 2007b, p. 19).

A esse respeito, podemos citar o estudo de Rosa Filho, Volpato e Gil (*Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil*, 2016), os quais investigaram as repercussões do ILF em um contexto formal de ensino<sup>152</sup>, atentando para a visão de alunos e professores quanto ao assunto, a fim de responderem de que modo suas representações e práticas apontavam para uma aproximação ou distanciamento da noção de ILF. Observaram que, embora os alunos utilizassem o inglês como língua franca fora do contexto de sala de aula, suas crenças e representações continuavam calcadas na noção de inglês como uma língua estrangeira, pertencente ao falante nativo. Além disso, ainda que os professores houvessem enfatizado que procuravam implicar a noção do ILF em suas práticas didáticas (como o uso de materiais adicionais que buscassem conscientizar os aprendizes sobre o status internacional do inglês, por exemplo), a maior parte dos alunos ainda percebia as variedades dos EUA e da Inglaterra como as mais representadas em aula (ibidem, p. 240). Ademais, a respeito de questões de pronúncia do inglês, metade dos alunos participantes da pesquisa afirmaram não se preocupar com a pronúncia abrigada, considerando-a como constituinte de sua identidade como falante de uma língua franca, tendo a inteligibilidade como objetivo fundamental na aprendizagem do idioma. Porém, outros viam a influência da língua materna como um problema e o falante nativo como o modelo

---

<sup>151</sup> No original, em inglês: “...what we do know is that because native speakers are becoming less and less ‘powerful’ in the daily use of the language, we will have to adjust the way in which both native and non-native speaker experts have traditionally thought about learning and teaching English around the world.”

<sup>152</sup> Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a 104 alunos e oito professores de inglês do Curso Extracurricular da UFSC.

a ser seguido (ibidem, p. 238-239). Entretanto, a maioria (tanto alunos, como professores) afirmou utilizar o inglês como uma língua franca em contextos de comunicação global e local com falantes de uma mesma L1 ou de L1 diferentes fora da sala de aula. Ou seja, “apesar dos usos do inglês se aproximarem da noção de ILF, as crenças e as representações sobre essa língua seguem uma via contrária.” (ibidem, p. 238). Mais uma vez, vemos que a questão da pedagogia consciente do ILF não é facilmente praticada, e envolve inúmeros fatores.

Ainda no âmbito nacional, podemos citar Rajagopalan (2005, p. 154, grifo do autor), no livro que organizou, juntamente com Lacoste, *A geopolítica do inglês*, no qual discute questões políticas e ideológicas ligadas ao ensino do(s) WEs. Sua posição é a de que

(...) o professor de inglês não terá nenhuma razão para se sentir culpado [diante da possibilidade de ser acusado de conluio com os poderes imperialistas], desde que encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades (...), mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a *dominar* a língua estrangeira, em vez de *se deixar ser dominado* por ela.

Siqueira também discute questões relacionadas ao “poder linguístico” do inglês e as implicações de ensino para o que chamou de um “idioma desterritorializado”, no já mencionado livro *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores* (2011). Desse mesmo livro já citamos o artigo de Jordão, a qual nos diz que:

A língua inglesa na escola pode se tornar um espaço de construção de cidadania participativa e oferecer a alunos e professores a possibilidade de construir alternativas de posicionalidade na estrutura social, cultural e contemporânea (ideológica e política sempre) das comunidades interpretativas nas quais participam. (JORDÃO, 2011, p. 246, grifo da autora).

Cito, ainda, o texto de Gimenez et al. (2015, p. 615), o qual discutiu os desenvolvimentos recentes da atual posição do inglês como uma língua franca global, tomando como base os trabalhos apresentados durante a *7th International Conference on English as a Lingua Franca*, realizada em Atenas, Grécia, em setembro de 2014. Uma das conclusões do artigo é a de que “é importante refletir sobre que inglês queremos e que situações comunicativas em inglês (ou ingleses) nossos alunos encontrarão em um mundo no qual a homogeneidade e a heterogeneidade convivem no mesmo espaço”, dessa

forma relacionando tais reflexões ao ensino do inglês no contexto nacional. Finalmente, trago o projeto ELFBrasil<sup>153</sup>, liderado por Siqueira, o qual é, de acordo com o *website*:

(...) uma iniciativa de um pequeno grupo de pesquisadores brasileiros da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil, com o objetivo de compartilhar nossas idéias, preocupações e descobertas relacionadas à disseminação global da língua inglesa, e sua política, implicações ideológicas e pedagógicas em todo o mundo e, mais especificamente, em nossos contextos instrucionais e sociais<sup>154</sup>.

Assim, busquei trazer alguns estudos e projetos que tratem da perspectiva do ensino-aprendizagem do inglês no contexto brasileiro, ainda que tenhamos, nacionalmente, uma carência de estudos nessa área, como mencionado na própria introdução desse trabalho.

Em outro contexto, ao implementar um projeto a que chamaram *ELF-TEd Project* com professores da Turquia e Grécia, Bayyurt e Sifakis (2015) propõem uma conscientização dos professores sobre o que é ILF e fazem uma análise das mudanças que tal consciência proporciona às atitudes e às aulas dos professores participantes. Os autores chamam a atenção para tais consequências da conscientização dos professores, elencando-as como possíveis (e desejados) efeitos para todos os professores que venham a desenvolver suas aulas levando em conta a perspectiva do ILF (*ELF-aware lessons*), dentre as quais:

- Os professores se sentiram mais seguros e confiantes como “NNs” (*non-native speakers*, ou “não falantes de inglês como L1”), já que não tentavam mais “imitar” um certo jeito de falar ou sotaque (notadamente americano ou britânico);
- Ficaram mais abertos ao uso da L1 quando necessário (para checar instruções, por exemplo), o que também parece ter acarretado em um maior senso de segurança por parte dos estudantes;
- Repensaram frequência de correção de erros orais (inteligibilidade versus pronúncia).

---

<sup>153</sup> <[www.elfbrasil.com](http://www.elfbrasil.com)

<sup>154</sup> No original, em inglês: “This is an initiative of a small group of Brazilian researchers from Federal University of Bahia (UFBA), Salvador, Brazil, with the objective of sharing our ideas, concerns, and discoveries related to the global spread of the English language, and its political, ideological, and pedagogic implications around the world, and more specifically in our instructional and social contexts.”



A proposta do projeto de Bayyurt e Sifakis é apresentar uma abordagem que, verdadeiramente, faça a diferença para a prática dos professores no dia a dia em sala de aula. Os autores apontam que pouco foi feito para, de fato, integrar a perspectiva do ILF ao ensino-aprendizagem e, através do estudo que apresentam, demonstram que a conscientização dos professores tem um efeito real e prático em sala de aula. Os pesquisadores afirmam que uma “formação de conscientização sobre ILF para professores desafia convicções profundamente arraigadas dos professores sobre o ensino da língua inglesa, usuários e usos do inglês em diferentes domínios<sup>155</sup>” (BAYYURT; SIFAKIS, 2015, p. 72), o que consideram estar na base do caminho para uma mudança na abordagem do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Uma das grandes contribuições de estudos sobre ILF<sup>156</sup> e de projetos como o de Rosa Filho, Volpato e Gil, e de Bayyurt e Sifakis é o questionamento que levantam com relação à idealização do falante nativo. A perspectiva atual de ILF permite um reposicionamento do círculo interno de Kachru e sugere que ele não seja tão interno ou tão central, afinal. Os professores que participaram do *ELF-TEd Project* de Bayyurt e Sifakis, por exemplo, chegaram à conclusão de que não precisavam se esforçar para atingir um ideal inatingível — o de falar como um falante nativo (*native speaker*) — pois são falantes (e mais, professores) tão dignos quanto, e conseguiram perceber que o que realmente importa é estabelecer comunicação com outros falantes de inglês de maneira bem sucedida, negociando sentidos e adaptando-se a cada contexto comunicativo.

De qualquer maneira, é a partir da grande gama de estudos e pesquisas que se propõem a olhar para a situação da língua inglesa no mundo globalizado que se questiona as práticas que atualmente guiam o ensino-aprendizagem da língua. Consequentemente, os questionamentos revelam a importância de conscientizar os professores da existência dessa grande gama de estudos e fazer com que eles também questionem suas crenças e práticas (de correção, entre outras).

Em relação ao ensino sob essa perspectiva, nos fala Jordão:

A práxis do ensino/aprendizagem de ILI abandona então a centralidade dos falantes nativos como ‘donos’ da língua, dando voz à natureza híbrida da sala de aula, em especial a de línguas estrangeiras. Como um espaço onde procedimentos interpretativos culturalmente diferentes se encontram abertamente, a sala de aula de ILI apresenta-se como um contexto ideal para a

---

<sup>155</sup> No original, em inglês: “ELF-aware teacher education challenges teachers’ deep-seated convictions about English language teaching, users and uses of English language in different domains [...]”.

<sup>156</sup> E todos os estudos que adotam também outras terminologias, como ILI, IMs, LFI, inglês como língua global etc.

resistência à imposição de maneiras homogeneizantes de saber. É um espaço também para a promoção da educação pelas línguas envolvidas primordialmente, por um lado, com os modos como as línguas constroem e distribuem sentidos em espaços concretos, históricos, ideológicos, geográficos, e por outro, com maneiras pelas quais tais práticas podem ser modificadas. (JORDÃO, 2011, p. 233).

Ou seja, é preciso pensar no ensino do inglês sob uma perspectiva de diversidade linguística, cultural, histórica e social. Segundo Rosa Filho, Volpato e Gil (2016, p. 232): “Em tese, essa discussão não é uma novidade no contexto educacional brasileiro. No entanto, não há qualquer direcionamento metodológico explicitamente relacionado ao ILF.” Dessa forma, é preciso questionar a práxis pedagógica no que diz respeito ao entendimento do aspecto multicultural do inglês e práticas que garantam o desenvolvimento de habilidades comunicativas viáveis (e não espelhadas em um falante nativo).

### 2.5.1 Algumas considerações pertinentes

Este capítulo apresentou algumas das diferentes terminologias relacionadas à língua inglesa no contexto da globalização e que são de relevância para o seu ensino-aprendizagem, especialmente tendo em vista o contexto brasileiro. Kumaravadivelu (2012, p. 19) ressalta o fato de “(...) que o mundo não falante de inglês aprende e ensina a língua inglesa para propósitos comunicativos e não para formação de identidade cultural já está aparente por algum tempo<sup>157</sup>.” Discutir diferentes terminologias ultrapassa a simples escolha de nomes que sejam mais adequados à realidade que vivenciamos e oferece oportunidades para questionarmos nossas perspectivas e, conseqüentemente, nossas abordagens no âmbito do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Ou seja, é preciso fomentar uma pedagogia consciente do ILF (*ELF-aware*), alinhada com as novas perspectivas globais de uso da língua inglesa em enquadramento multilíngue, que “aceite o hibridismo cultural, a interculturalidade ou multiculturalidade em sala de aula” (SCHMITZ, 2014, p. 406), para que teoria e prática estejam em harmonia e haja correspondências mais concretas entre o ensino do inglês e o seu uso.

---

<sup>157</sup> No original, em inglês: “That the non-English speaking world learns and uses English language for communicational purposes and not for cultural identity formation has been apparent for quite some time.”

### 2.5.2 Inteligibilidade

Ademais, é preciso também considerar o aspecto da inteligibilidade nas interações. Tradicionalmente estudos sobre o tema recaíam sobre a questão da pronúncia, como o projeto realizado por Jenkins (ver seção 2.4.1) e conhecido como *Lingua Franca Core* (LFC), o qual tem como objetivo investigar quais aspectos da pronúncia são fundamentais para a inteligibilidade em um contexto de comunicação internacional (ROSA FILHO; VOLPATO; GIL, 2016, p. 230). Ainda segundo esses autores:

No Brasil, muitos estudos em inteligibilidade têm dialogado com o LFC e colaborado com a ampliação do projeto de criação de um núcleo fonológico do ILF, a exemplo de Cruz (2006; 2012) e Reis e Cruz (2010), que buscaram investigar inteligibilidade em diferentes contextos de interação entre falantes de nacionalidades distintas e mapear categorias de pronúncia que implicaram em falhas comunicativas, correlacionando os resultados encontrados com as categorias propostas pelo LFC. (loc. cit.).

Anterior a questões de pronúncia, precisamos discutir o próprio conceito de inteligibilidade, o qual é um pouco obscuro, assim como seu interlocutor: inteligível para *quem*? A esse respeito, discorrem Siqueira e Barros:

Por conseguinte, parece ficar evidente que o grande desafio não é encaixar ILF dentre desse ou daquele conceito de ser inteligível, mas encarar que as mudanças da fase histórica da língua inglesa e o seu status franco implicam rupturas pedagógicas, ideológicas e políticas. (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 16).

Rajadurai (2007, p. 88-89) afirma que diversas definições de inteligibilidade são utilizadas pela comunidade científica, o que revela seu caráter complexo e, ao mesmo tempo, crucial. A autora cita Smith e Nelson (1985) para exemplificar uma definição que divide inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade: a primeira seria referente ao entendimento de uma palavra ou expressão; a segunda, à compreensão da palavra ou expressão em contexto; a terceira, à percepção das intenções do falante por trás (ou além) da palavra ou expressão. Ou seja, os três conceitos são relativos — podem variar, dependendo de quem são os falantes envolvidos, do contexto etc. A fala de um indivíduo pode ser ao mesmo tempo inteligível para um interlocutor e ininteligível para outro.

Em relação ao primeiro nível, inteligibilidade, Nelson (2011, p. 33), nos aponta que esta é uma preocupação entre quaisquer variedades, não somente entre nativos e não nativos<sup>158</sup>. Continua afirmando que:

Se as configurações de sons não constituírem sequências aceitáveis ou sílabas em nossos próprios sistemas, então podemos começar a ouvir especialmente atentamente. Isso não implica, como alguns estudiosos aparentemente acreditam (por exemplo, Jenkins, 2000, p. 19), que a comunicação da mensagem pretendida será necessariamente quebrada completamente neste estágio inicial. Se podemos prontamente mapear enunciados em nosso próprio inventário de segmentos fonológicos e regras para a produção de sons em sequências, e se as nossas próprias produções parecem estar funcionando para os nossos parceiros, então a conversa está procedendo inteligivelmente<sup>159</sup>. (loc. cit.).

Em um estudo sobre inteligibilidade por parte de interlocutores brasileiros, Becker e Kluge (2014) submeteram estudantes a estímulos orais<sup>160</sup>, os quais foram lidos por pessoas de diferentes nacionalidades (mais especificamente dois jovens — um do sexo masculino, e um do sexo feminino): americana, chinesa, alemã, e japonesa — países com os quais o Brasil mantém relações de negócios. A conclusão do experimento foi:

A produção de sons de vogais/consoantes individuais foi, de fato, apontada pelos ouvintes brasileiros como o principal fator de ininteligibilidade para alemães, chineses e japoneses. Para os americanos, foi a taxa de fala. O ritmo foi considerado o segundo fator por falta de inteligibilidade<sup>161</sup>. (ibidem, p. 56.)

Sobre o segundo nível, compreensibilidade, Nelson nos fala:

Palavras e expressões têm suas possíveis ou plausíveis gama de significados — esta palavra complicada — e empregamos nosso conhecimento deles para transmitir e receber informações, e também para aprender sobre as pessoas que as proferem e sobre as situações em que são faladas. Este componente da compreensibilidade envolve a capacidade de atribuir significados (leituras, compreensão do componente, e outros termos podem ser usados) para o que

<sup>158</sup> Aponta ainda que, por exemplo, o número de vogais “oficiais” em inglês americano e “RP English” (*Received Pronunciation*), duas variedades nativas, não são as mesmas — 15 e 23, respectivamente. No original, em inglês: “the very numbers of ‘official’ vowels in US English and RP English are not the same (15 and 23, respectively, with various caveats; Trudgill and Hannah, 2002, pp. 10 and 36)”.

<sup>159</sup> No original, em inglês: “If configurations of sounds do not constitute acceptable sequences or syllables in our own systems, then we may begin listening especially intently. This does not entail, as some scholars apparently believe (for example, Jenkins, 2000, p. 19), that communication of the intended message will necessarily break down completely at this early stage. If we can readily map utterances onto our own phonological segment inventories and rules for the production of sounds in sequences, and if our own productions seem to be working for our partners, then the conversation is proceeding intelligibly.”

<sup>160</sup> Um texto de 69 palavras provenientes de um corpus de ILF.

<sup>161</sup> No original, em inglês: The production of individual vowel/consonant sounds was, indeed, pointed out by the Brazilian listeners as the main factor of unintelligibility for Germans, Chinese and Japanese. For Americans, it was the speech rate. Rhythm was considered the second factor for lack of intelligibility.”

ouvimos e lemos, e, reciprocamente, escolher os elementos que mais aproximadamente irão expressar nossas intenções<sup>162</sup>. (NELSON, 2011, p. 34).

Ele segue discorrendo sobre o fato de que contexto e intenções impelem diferentes atribuições de sentido e uso para as palavras, e que as compreendemos, assim como as frases, como tendo significados plausíveis em qualquer momento, ainda que talvez múltiplos. Pickering (2006), em seu artigo *Current Research in Intelligibility in English as a Lingua Franca* faz uma revisão da literatura<sup>163</sup> sobre inteligibilidade em ILF e também nos fala que não há uma definição de consenso dos estudiosos. Ela também se utiliza da divisão proposta por Smith e Nelson (1985) para discorrer longamente sobre estudos relacionados à compreensibilidade<sup>164</sup>, em uma seção a qual chamou de “A natureza relativa da compreensibilidade” (*The relative nature of comprehensibility*), na qual cita diversos autores para justificar esse termo e atenta ao fato de que a compreensibilidade não é tarefa exclusiva do interlocutor, mas construída contextual, linguística e socialmente. Ela menciona diversos estudos nos quais os fatores que a influenciam vão desde a pronúncia (JENKINS, 2000), incluindo problemas segmentares (*segmental issues* — DETERDING, 2005), até estresse lexical e qualidade vocálica (*lexical stress and vowel quality* — FIELD, 2005) e questões de ordem gramatical e prosódica (DERWING; MUNRO, 1995).

A respeito deste tipo de pesquisas, Pickering (2006, p. 228) critica o que considera a falta de estudos de observação de interlocutores em contextos reais de comunicação. Nelson relaciona estas instâncias ao terceiro nível, interpretabilidade, e enfatiza a importância da informatividade<sup>165</sup> linguística e extralinguística:

Neste componente de uso da linguagem, o conhecimento do mundo real, a consciência do contexto da situação e a sensibilidade ao desejos, intenções e

---

<sup>162</sup> No original, em inglês: “Words and expressions have their possible or plausible ranges of meanings—that tricky word—and we employ our knowledge of them in order to transmit and receive information, and also to learn about the people who utter them and about the situations in which they are spoken. This component of comprehensibility involves the capacity to assign meanings (readings, componential understanding, and other terms may be used) to what we hear and read, and, conversely, to choose the elements that will most nearly express our intentions.”

<sup>163</sup> Nota-se, pela data, que tal revisão não pode mais ser referenciada como completamente “atual” (*current*).

<sup>164</sup> Parece escolher este “segundo nível” por não estar interessada, ou por ser de fácil compreensão, o que chamou de “estudos da forma” (*matters of form* — primeiro nível — inteligibilidade) e porque o terceiro nível — compreensibilidade, compreende ‘profetizar a intenção do interlocutor’ e é “compreensivelmente difícil de quantificar” (“This last level of divining a speaker’s intentions is understandably difficult to measure” (PICKERING, 2006, p. 220)).

<sup>165</sup> “informativeness” — Cf. “context of situation”, de Firth, discorrida no capítulo 1 do mesmo livro.

reações de outras pessoas envolvidas em um evento de fala são potencialmente cruciais<sup>166</sup>. (NELSON, 2011, p. 37).

Kim<sup>167</sup> (2008, p. 8) cita ainda Bamgbose (1998, p. 11), o qual descreve inteligibilidade como “um complexo de fatores que compreende reconhecer uma expressão, saber seu significado, e saber o que esse sentido significa no contexto sociocultural (p. 11)”, assim utilizando o termo ‘inteligibilidade’ como um termo abrangente para cobrir o sistema de três níveis de Smith e Nelson (1985). Além disso, cita também Derwing e Munro (1995), os quais frisaram a importância de distinguir diferentes dimensões da fala de L2, utilizando diferentes definições — acentuação, compreensibilidade e inteligibilidade: “acentuação” definida como “o grau em que a pronúncia de uma enunciação soa diferente de um padrão de produção esperado”; “compreensibilidade” como “a avaliação da dificuldade de um ouvinte em compreender um enunciado”; e “inteligibilidade” como “a medida em que a enunciação do falante é realmente entendida<sup>168</sup>.” Seu estudo (artigo) chama-se (e foca-se em) “Acentuação, Compreensibilidade, Inteligibilidade, e Interpretabilidade de Professores Falantes Não Nativos de Inglês” (*Accentedness, Comprehensibility, Intelligibility, and Interpretability of NNESTs*).

#### 2.5.2.1 Estratégias de negociação de sentido

Enfim, conforme aponta Rajagopalan, inteligibilidade é frequentemente tomada como um conceito neutro, mas não é:

A questão é quem deve decidir se um determinado trecho de produção de língua é inteligível ou não inteligível? Não poderia ser o caso de o que alguém rejeita como ininteligível poder soar perfeitamente inteligível para outra pessoa? Quais critérios devemos usar nos casos em que o julgamento de uma pessoa está em desacordo com o de outra? (...) Inteligível é um adjetivo avaliativo como bonito, feio, fácil, difícil, primitivo, civilizado e assim por

<sup>166</sup> No original, em inglês: “In this component of language use, real-world background knowledge, awareness of context of the situation, and sensitivity to the wants, intentions, and reactions of others involved in a speech event are potentially crucial.”

<sup>167</sup> No original, em inglês: “a complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context”.

<sup>168</sup> No original, em inglês: “‘accentedness’ defined as ‘the degree to which the pronunciation of an utterance sounds different from an expected production pattern,’ ‘comprehensibility’ as ‘listeners’ estimation of difficulty in understanding an utterance,’ and ‘intelligibility’ as ‘the extent to which a speaker’s utterance is actually understood.’ (MUNRO; DERWING; MORTON, 2006, P. 112 apud KIM, 2008, p. 8-9).

diante. Todos eles automaticamente invocam a figura de um avaliador<sup>169</sup>. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 468).

O autor admite não ter uma noção alternativa para substituir a da inteligibilidade, mas sugere que percebamos a “vontade ou necessidade de entendermos uns aos outros” (ibidem, p. 469) como o fator responsável por garantir inteligibilidade mútua. Ou seja, é a atitude de cada falante e suas habilidades de negociar sentido que garantem ou impedem uma comunicação eficaz.

Dessa forma, devemos considerar quais são essas estratégias de negociação de sentido. Canagarajah (2014, p. 773-774) nos diz que elas se referem às “práticas que se adotam para alcançar sucesso comunicativo e inteligibilidade com interlocutores com cujas normas e valores pode-se não estar familiarizado<sup>170</sup>.” Menciona estratégias específicas encontradas em estudos de interações em língua franca, como “verificação de confirmação, repetição, e pedidos de esclarecimento para reparar potenciais rupturas devido às diferenças de normas<sup>171</sup>.” Ainda especificamente em relação ao ILF, Pickering (2006, *passim*) cita estudos que apontam fatores como vocabulário (Meierkord, 2004) e pragmática (Gumperz, 1992; Pickering, 2001), além de termos como “negociação”, “colaboração”, “atitude” e “falta de solidariedade” (este último obviamente um fator negativo (House, 1999)).

Nelson (2011, p. 33, 36, 37) menciona diferentes estratégias, de acordo com a divisão supracitada (inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade). Em relação à inteligibilidade, menciona exposições repetidas ao item ou passagem. Em termos de compreensibilidade, também cita interrupções para checagem, as quais incluem um “quase-sinônimo ou uma frase de qualificação ou algo parecido<sup>172</sup>.” Para interpretabilidade, alude a correções de mal-entendidos ou incompreensões, como uma

---

<sup>169</sup> No original, em inglês: “The question is who is to decide whether a given stretch of language production is intelligible or unintelligible? Could it not be the case that what someone dismisses as unintelligible may well sound perfectly intelligible to another? What criteria are we supposed to bring to bear on cases where one person’s judgement is at odds with another’s? (...) Intelligible is an evaluatory adjective like beautiful, ugly, easy, difficult, primitive, civilized, and so on. All of them automatically invoke the figure of an evaluator.”

<sup>170</sup> No original, em inglês: “practices one adopts to achieve communicative success and intelligibility with interlocutors whose norms and values one might not be familiar with.”

<sup>171</sup> No original, em inglês: “confirmation check, repetition, and clarification requests to repair potential communicative breakdowns due to norm differences.”

<sup>172</sup> Interrupções como “Você quis dizer X?” e “Quando você diz Y, você quer dizer Z?”. No original, em inglês: “Common checks on comprehensibility in conversation are interruptions such as ‘Do you mean X?’ and ‘When you say Y, do you mean Z?’ where Z is a trial near-synonym or a phrase of qualification or something like that.”

“estratégia conversacional a qual devemos empregar de tempos em tempos<sup>173</sup>.” Interessante notar, ainda, que ele afirma (ibidem, p. 35) que a flexibilidade de vocabulário poderia resolver diversas dificuldades de compreensibilidade de diversas formas (em oposição a questões de fonética e fonologia).

### 2.5.2.2 Inteligibilidade e o ensino de línguas

Entretanto, como percebemos no projeto de Bayyurt e Sifakis (2015), por exemplo, nem sempre as partes interessadas (como os pais de alunos e administração das escolas, ou mesmo os próprios professores) estão dispostos a aceitar uma mudança relacionada à forma como entendemos e abordamos o ensino-aprendizagem da língua inglesa — considerando e aceitando seu status de língua franca global, desapegando do ideal inatingível do falante nativo e levando em conta questões como inteligibilidade e uso de L1 em sala de aula. Conforme apontam os pesquisadores:

É provavelmente por razões relacionadas à relutância dos professores a mudanças e à falta de resposta das políticas de ensino e formação de professores para ILF que os estudiosos de ILF têm sido cautelosos em descrever os processos específicos necessários para integrar o ILF em salas de aula de aprendizagem de línguas (BAYYURT; SIFAKIS, 2015, p. 57).

Schön (1992, p. 87, grifo nosso) contribui para essa discussão, colocando que “uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento (*modelo do saber escolar*) também ameaça a escola”.

Nelson (2011, p. 41) nos chama a atenção para o fato de que a exposição a diferentes variedades é crucial no posterior entendimento das elocuições (“Parece claro (...) que o inglês é mais compreensível para as pessoas que tiveram exposição ativa a ele<sup>174</sup>.”) e para um estudo, ainda de 1979 (Smith e Rafiqzad), que aponta que a inteligibilidade não pode ser dada como assumida para falantes nativos — e nem essa performance deve ser o objetivo na sala de aula: “Já que a fonologia do falante nativo não parece ser mais inteligível do que a fonologia não nativa, parece não haver razão para

---

<sup>173</sup> No original, em inglês: “Correcting misunderstandings—we might here say miscomprehensions—is a conversational strategy that we all must employ from time to time.”

<sup>174</sup> No original, em inglês: “It seems clear from this study that one’s English is more comprehensible to those people who have had active exposure to it”



insistir que o objetivo de desempenho na sala de aula de inglês seja a de um falante nativo<sup>175</sup>.” (ibidem, p. 40).

Interessante notar que ele cita ainda seu artigo com Smith, de 1985, o qual já naquela época postulava as seguintes asserções presentes na literatura pesquisada:

- (1) A variação entre os ingleses é um fato indiscutível.
- (2) Os falantes nativos não são mais os únicos juízes do que é inteligível em Inglês.
- (3) Os falantes nativos nem sempre são mais inteligíveis do que os não nativos.
- (4) A inteligibilidade é interativa entre o falante e o ouvinte.
- (5) Maior envolvimento ativo com um indivíduo ou com uma variedade de inglês produz maior inteligibilidade.
- (6) As expectativas do ouvinte são extremamente importantes; nós somos mais inclinados a considerar inteligíveis os falantes que esperamos ser inteligíveis<sup>176</sup>. (ibidem, p. 42)

Ou seja, ao pensarmos em uma pedagogia consciente do inglês como língua franca, precisamos ter em mente os já citados (seção 1.3) componentes críticos para o desenvolvimento do conhecimento procedimental, mencionados por Canagarajah: consciência do idioma, sensibilidade retórica, e estratégias de negociação (2014, p. 772). Diversas foram as estratégias mencionadas nesta seção. Precisamos, ainda, ponderar sobre os fatores que afetam a inteligibilidade e considerar que a exposição a diferentes variedades — nativas e não nativas — são cruciais para o entendimento das mesmas.

---

<sup>175</sup> No original, em inglês: “Since native speaker phonology doesn’t appear to be more intelligible than non-native phonology, there seems to be no reason to insist that the performance target in the English classroom be a native speaker”.

<sup>176</sup> No original, em inglês: “(1) Variation across Englishes is an indisputable fact. (...); (2) Native speakers are no longer the sole judges of what is intelligible in English; (3) Native speakers are not always more intelligible than non-native speakers; (4) Intelligibility is interactional between speaker and listener; (5) Greater “active involvement” with “an individual or with a variety of English” produces greater intelligibility; (6) The expectations of the listener are extremely important; we are more like to find intelligible those speakers whom we expect to find intelligible.”

## PARTE II

*“Teoria coloca a discussão sobre concepções de realidade. Método coloca a discussão sobre concepções de ciência. Método é instrumento, caminho, procedimento, e por isso nunca vem antes da concepção de realidade. Para se colocar como captar, é mister ter-se ideia do que captar”* (DEMO, 2011, p. 24).

Início esta segunda parte a partir da inspiração do presente trabalho, o qual foi largamente modificado, como mencionei na introdução. Em seguida, apresento a metodologia da presente pesquisa, com seus objetivos, sujeitos e instrumentos; incluo ainda uma exposição acerca de crenças e alguns fatores relevantes, e como essas nem sempre se alinham à prática.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 O TRA(PRO)JETO INICIAL

Aqui mencionarei o trajeto inicial da pesquisa, o qual foi de fundamental importância para a pesquisa. Explicitarei as ideias iniciais, mencionando as questões norteadoras, os procedimentos (incluindo a elaboração do questionário/ficha de observação do projeto inicial), culminando nas razões pelas quais este projeto foi quase que completamente repensado e reorganizado.

Como mencionado na introdução, a presente pesquisa teve como inspiração principal um projeto desenvolvido anteriormente, ainda na graduação, o qual foi proposto na ocasião do ingresso nesse programa de mestrado. Nesse projeto, a proposta era a pesquisa do tratamento do erro oral em sala de aula; mais especificamente, a investigação das técnicas utilizadas pelos professores e seu conhecimento acerca das mesmas.

Pela enorme abrangência do tópico e pela impossibilidade de uma investigação mais aprofundada do assunto para um trabalho de dissertação, essa investigação pretendia focar no “como” corrigir os aprendizes de LE, ou seja, nas técnicas utilizadas para *feedback*. Como explicitado por Freudenberger e Lima (2003, p. 72), “por *feedback*, no contexto de instrução de LE, entende-se a maneira como o professor reage ao perceber a ocorrência do erro, formal ou de conteúdo, na produção do seu aluno.” Assim sendo, não era pretensão discutir a efetividade de tais técnicas, mas investigar *quais* eram as mais

utilizadas por professores<sup>177</sup> no nível intermediário de uma escola particular na cidade de Curitiba-PR<sup>178</sup>; lembrando que “ignorar o erro” também seria uma técnica, já que às vezes essa prática é benéfica, como afirma Ur (1996, p. 247), para que os aprendizes tenham a oportunidade de desenvolver confiança e fluência, bem como experimentar com a língua.

As questões que orientavam essa investigação eram:

- Quais são as técnicas de correção utilizadas por esses professores?
- Os professores utilizam a técnica de “não correção”, quando apropriado?
- Existe uma técnica utilizada mais frequentemente?
- As técnicas que esses professores utilizam são as consideradas “melhores” por eles?
- Qual o conhecimento dos professores acerca da teoria de correção de erros? (Eles sabem diferenciar “erro” de “deslize”, por exemplo? Eles sabem diferenciar a causa do erro? Eles sabem conceitualizar algumas técnicas?)

Julgava-se haver uma lacuna no que se refere a uma investigação pertinente das técnicas utilizadas pelos professores. Ou seja, a relevância parecia estar na investigação ímpar de um processo que ocorre no dia a dia dos professores de língua estrangeira, cuja aplicação acarretaria um resultado prático neste meio.

### 3.1.1 Procedimentos (iniciais)

O projeto contava com embasamento teórico oferecido pelas áreas de linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e metodologia do ensino de língua estrangeiras no que tange aos aspectos de correção dos erros, incluindo a categorização de técnicas e embasamento de métodos. Além de ter cunho bibliográfico, a pesquisa fazia uso, ainda, de um instrumento de coleta de dados junto aos professores. A investigação acerca do conhecimento dos professores contava com o apoio de um questionário semiaberto, de cunho não positivista, pois fazia um estudo qualitativo sobre seus conhecimentos de técnicas, visando averiguar se possuíam um *background* metodológico do assunto. Para ampliar a compreensão do que fosse levantado, a pesquisa contava ainda com a observação de aulas para contabilizar os tipos de técnicas de correção utilizadas e demais perguntas apresentadas anteriormente. Nessas observações, seriam quantificadas as técnicas de correção utilizadas dentro de uma tabela previamente elaborada.

---

<sup>177</sup> Dois professores aceitaram participar do projeto, diferentes dos incluídos na presente pesquisa.

<sup>178</sup> A mesma da presente pesquisa, detalhada mais adiante.

A elaboração desta ficha de observação deu-se através de uma tabela de cruzamento de dados, já que, entre os autores pesquisados, várias conceitualizações eram observadas se repetindo (apesar de serem classificadas de diferentes formas e/ou com nomes diferentes). Fazia-se necessário chegar a um universo específico de técnicas para a ficha de observação. De acordo com as técnicas já mencionadas no item 1.2.2, utilizou-se a classificação de técnicas de correção de nove autores (ou grupos de): Spratt, Pulverness e Williams (2011), Harmer (2007a e 2007b), Gower, Phillips e Walters (1995), Brown (2007a e 2007b), Bartram e Walton (1991), Scrivener (2011), Edge (1989), Ur (1996) e Lyster e Ranta (1997). A escolha desses autores em particular se deu por vários motivos: alguns são pioneiros na área, pesquisadores do assunto de forma exhaustiva e/ou autores de livros sobre o tema (como Edge, Lyster e Ranta, e Bartram e Walton) e outros fazem parte do grupo que está atualmente na vanguarda do ensino do idioma inglês como LE (como Scrivener, Brown e Harmer). De qualquer forma, todos os autores escolhidos foram ou são de alguma forma reconhecidos mundialmente pelo seu trabalho na área de aprendizagem de língua inglesa. A ficha de observação foi, assim, elaborada, juntamente com uma ficha de referência das técnicas com suas respectivas explicações e exemplos, para fins de consulta desta pesquisadora durante as observações e dos professores participantes do projeto, durante o preenchimento do questionário. Essa ficha de referência foi também utilizada na presente pesquisa, apenas para fins de consulta<sup>179</sup>.

A observação das aulas, por outro lado, gerava uma base de dados, os quais seriam analisados de forma quantitativa, para estabelecer-se qual a frequência das técnicas utilizadas em sala de aula. O uso desses recursos e o posterior cruzamento dos dados visavam investigar o tema de forma complexa e esclarecedora, ainda que não exhaustiva e conclusivamente. Ou seja, o projeto, por sua proposta, consistia em investigações tanto qualitativas quanto quantitativas.

### 3.1.2 Aprendizados e reavaliação

Obviamente, o projeto inicial demonstrou-se não só infrutífero, tendo em vista as questões sobre ensino-aprendizagem de LE, como demasiadamente ambicioso. A questão da investigação do tratamento do erro é complexa, e pesquisas feitas sobre

---

<sup>179</sup> Apêndice 1.

métodos de correção não são absolutamente conclusivas sobre o método ou técnica mais efetiva, como nos afirma Brown (2007b, p. 347). Além disso, como apontam Freudenberger e Lima (2003, p. 72), “os professores de LE, ao não encontrarem uma unanimidade relacionada à eficácia do tratamento do erro, procuram desenvolver suas próprias maneiras, agindo de acordo com suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE.” Cabe observar, ainda, que muitas vezes a escolha da técnica mais adequada depende da consideração de diversos fatores, desde o objetivo da tarefa a ser cumprida até a idade e o nível do aluno. Assim, antes de focar em *quais são* as maneiras com as quais os professores lidam com o erro em sala de aula, conclui-se ser de suma importância investigar quais são suas representações por trás das visões de erro e língua, e o impacto destas na correção.

Dessa forma, mudou-se completamente o foco da pesquisa — foram formuladas novas perguntas para investigação e o embasamento teórico foi muito além das técnicas de correção. A partir destes, optou-se pelo recorte de ILF e a busca por uma práxis pedagógica que contemple apreciações menos positivistas e mais atuais das interações em língua inglesa.

### 3.2 A PRESENTE PESQUISA

Para tal fim, e de acordo com o já mencionado embasamento teórico, primeiramente apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa, as quais fundamentaram a escolha das próximas etapas. A seguir, descrevo os sujeitos da pesquisa e como se deu sua seleção. Em seguida, delinco os instrumentos de pesquisa, incluindo a opção por entrevistas, já que era imperativo que os professores colaboradores fossem ouvidos acerca de suas concepções e crenças. Dellagnelo observa:

Como agentes socialmente construídos de uma determinada cultura, os professores agem e se comportam de acordo com a maneira pela qual interpretam, entendem e percebem a “realidade” da sala de aula. Suas ações e comportamentos, por sua vez, refletem seus sistemas de conhecimento e crenças<sup>180</sup>. (DELLAGNELO, 2007, p. 9, grifo do autor).

---

<sup>180</sup>No original, em inglês, “As socially constructed agents of a given culture, teachers act and behave according to the way they interpret, understand and perceive the ‘reality’ of the classroom. Their actions and behaviors, in turn, reflect their systems of knowledge and belief.”

A respeito de crenças, Barcelos (2001, p. 72) apresenta a seguinte definição para o termo: “elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Como Freudenberger e Lima (2003, p. 83, grifo das autoras) explicam, “há, deste modo, uma relação muito próxima entre as crenças dos professores (e aprendizes) e suas ações em sala de aula.” (FREUDENBERGER; LIMA, 2003, p. 83). Assim, pode-se dizer que essas crenças influenciam o tratamento dado ao erro em sala de aula, por parte do professor. Ainda Freudenberger e Lima nos dizem que:

quando envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de uma L2, tanto professores quanto aprendizes são influenciados pelas concepções que possuem a respeito desses processos e dos fatores a eles relacionados (*como o tratamento do erro, por exemplo*). Seu sistema de crenças influencia (ou determina) o comportamento que esses participantes têm na interação em sala de aula. (FREUDENBERGER; LIMA, *ibidem*, p. 82, grifo nosso).

Ou seja, as crenças afetam a escolha de determinada técnica de correção. Não é objetivo dessa pesquisa, entretanto, se ater à formação dessas crenças, mas investigar a extensão da sua influência em tal escolha, mesmo que essa tarefa se mostre um tanto quanto desafiadora. De qualquer maneira, julga-se interessante salientar esta relação.

A respeito da investigação de crenças, Barcelos reconhece três abordagens:

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. (BARCELOS, 2001, p. 75).

Ainda que o artigo se debruce mais especificamente sobre crenças dos estudantes, destaco que utilizo neste trabalho a terceira abordagem — a contextual:

Na abordagem contextual, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula. Esse é o ponto que difere essa abordagem das outras. Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos (*e professores*). (*ibidem*, p. 82, grifo nosso).

Em um artigo mais recente, Barcelos (2004, *passim*) salienta ainda mais a relação de crenças e outros fatores, como contexto e identidade, e pontua que as implicações para o ensino são várias, como a relação entre crenças, discurso e ações.

Menciona alguns estudos que afirmam que as crenças e ações nem sempre irão coincidir<sup>181</sup>, e aponta para possíveis inconsistências decorrentes do tipo de instrumento usado e de como os dados são analisados e interpretados. A fim de que aos professores colaboradores fosse dada plena oportunidade de expor suas crenças, assim como suas concepções acerca dos conceitos mencionados (como “L2” e “inteligibilidade”), optou-se pela observação participante e entrevistas individuais ou “em profundidade” — as justificativas por tais opções encontram-se minuciosamente delineadas na seção “instrumentos” — já que

A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 2008, p. 38).

Finalmente, delineio algumas considerações pertinentes e arrisco uma breve conclusão deste capítulo, já que a análise dos dados dar-se-á mais adiante.

### 3.2.1 Objetivos da pesquisa

A partir de muitas leituras e reflexões, delinee, por fim, as perguntas da pesquisa:

- Que representações os professores têm sobre a língua inglesa (e do inglês como LF)?
- Que representações os professores têm acerca do conceito de inteligibilidade?
- Que representações os professores têm sobre correção em sala de aula (quando, como, o que corrigir...)?
- Que estratégias de correção utilizam em sala de aula e de que forma essas estratégias se relacionam com as representações mencionadas?

Esses questionamentos foram incluídos em momentos diversos da pesquisa.

As três primeiras perguntas foram utilizadas na entrevista inicial, enquanto a última norteou as observações e fez parte das entrevistas pós-observações. Esta foi um referencial importante para tais entrevistas, de forma que nas sessões de visionamento e autoconfrontação essas indagações estavam presentes.

---

<sup>181</sup> Corroborando com o delineado no capítulo de análise dos dados.

### 3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com dois professores de um instituto de línguas tradicional da cidade de Curitiba – PR, a qual conta com cerca de 2000 alunos em 5 sedes (sendo uma na cidade de São José dos Pinhais, localizada a cerca de 20 km do centro de Curitiba). Os professores lecionam frequentemente em mais de uma sede. É uma escola considerada de “elite” na cidade, sendo que os alunos, em sua maioria, provêm de escolas particulares conceituadas. O nível socioeconômico dos alunos é considerado, dessa forma e relativamente a outras escolas, bastante alto.

De acordo com o próprio *website*<sup>182</sup> da instituição, sua metodologia<sup>183</sup>

Parte da premissa de que o aprendizado mais eficaz e duradouro acontece quando o desenvolvimento das competências comunicativas se dá por meio de atividades relevantes e significativas aos alunos, o “aprender fazendo”. Promove o desenvolvimento integrado das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de modo natural, ampliando o vocabulário, mas sem descuidar da forma. O inglês é usado como língua de instrução, pois a exposição mais intensiva ao idioma é o melhor meio de o aluno aprender rapidamente.

Em vez de uma perspectiva positivista que exige uma amostragem representativa e sistemática na escolha dos sujeitos de pesquisa, nesta pesquisa a *seleção*<sup>184</sup> deu-se “de acordo com critérios externos” (BAUER, 2003, p. 58), de forma que a representatividade nesta pesquisa qualitativa é composta justamente pela representatividade das vozes escolhidas (e desta pesquisadora). Os sujeitos<sup>185</sup> eram colegas na instituição onde leciono, e foram observados em duas sedes diferentes. Os ‘critérios externos’ relevantes aqui foram a compatibilidade de horários, a escolha dos níveis a serem observados e, obviamente, a disposição dos sujeitos<sup>186</sup>. Seguem algumas informações:

<sup>182</sup> Não colarei o *link* para manter a instituição (e os participantes) anônima (anônimos).

<sup>183</sup> Ver nota 33.

<sup>184</sup> “O termo ‘seleção’ é empregado explicitamente em vez de ‘amostragem’ (...) porque a amostragem carrega, inevitavelmente, conotações dos levantamentos e pesquisas de opinião onde, a partir de uma amostra estatística da população, os resultados podem ser generalizados dentro de limites específicos de confiabilidade” enquanto que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER, 2003, p.67).

<sup>185</sup> Permanecerão anônimos. Como nos diz Cohen, Manion e Morrison (2005, p. 61), “A essência do anonimato é que a informação fornecida pelos participantes não deve de forma alguma revelar sua identidade.” No original, em inglês: “The essence of anonymity is that information provided by participants should in no way reveal their identity.”

<sup>186</sup> Outros professores foram convidados a colaborar com a pesquisa, mas recusaram por fatores pessoais – acredito que principalmente por se sentirem inseguros quanto à fase da observação. Mesmo a respeito de



<i>Voluntário</i> <sup>187</sup>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo que leciona  (total / na instituição)</i>	<i>Níveis que leciona / nível escolhido para observação</i>
F.	29	Ensino superior - História	5,5 / 1	Básico ao intermediário / Pré-intermediário
L.	34	Ensino superior - Comunicação	9 / 6,5 anos	Pré-intermediário ao avançado / Intermediário

Tabela 1 — informações relevantes sobre os sujeitos da pesquisa, no momento da entrevista inicial.

O professor L. conta com cursos específicos para o ensino de línguas, como o TDI (*Teacher Development Interactive*<sup>188</sup>) e com o certificado de proficiência<sup>189</sup> em língua inglesa da Universidade de Cambridge, enquanto o professor F. conta com o exame anterior, o CAE<sup>190, 191</sup>.

O perfil dos grupos, de acordo com os próprios professores, é o seguinte:

---

entrevistas, Blommaert e Jie (2010, p. 43) mencionam que “As pessoas tendem a percebê-las como situações de fala um pouco ameaçadoras, formais e anormais (...), e elas sabem que ‘são registradas’.” No original, em inglês: “People tend to perceive them as slightly threatening, formal and abnormal speech situations (...), and they know that they ‘go on record’.”

<sup>187</sup> Por questões de ética e para preservar a identidade dos participantes, como já mencionado, optei por chamá-los de professor “L” e professor “F”.

<sup>188</sup> De acordo com o próprio *website* (<<http://product.pearsonelt.com/tdi/>>), é um curso online interativo para treinar e certificar professores para transmitir instruções efetivas em inglês como língua estrangeira (“*Teacher Development Interactive (TDI) is an interactive online course to train and certify teachers to deliver effective instruction in English as a foreign language*”).

<sup>189</sup> De acordo com o *website* (<<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency/>>), *Cambridge English: Proficiency*, também conhecido como *Certificate of Proficiency in English (CPE)*, é a qualificação mais avançada dentre os exames de habilidade de língua da Universidade de Cambridge. Ele comprova a obtenção de um nível extremamente elevado em inglês.

<sup>190</sup> De acordo com o *website* (<<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/advanced/>>), é um exame de excelência usado em mais de 6.000 instituições, que testa o alto nível de habilidade do aluno na língua inglesa.

<sup>191</sup> Ambos os exames – CPE e CAE – tem como base o CEFR (“Common European Framework of Reference for Languages” – *Quadro comum europeu de referência para línguas*). Para mais informações: <<https://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>>

1) “Eram 14 alunos, turma de T6<sup>192</sup>, 8 alunas e 6 alunos, da faixa etária que compreendia entre 12 e 14 anos. Todos estudavam em escolas particulares. Em termos de sala de aula, dos 14 alunos, 6 deles eram mais participativos e já estudavam juntos na escola (na mesma turma) pelo menos há 2 anos. Os demais eram menos participativos. Foi uma turma que teve um ótimo desempenho nas notas do semestre; apenas 2 alunos tiveram um pouco mais de dificuldade, os demais tiveram um aproveitamento de mais de 85%.” (Professor F).

2) “A turma, de nível TI2<sup>193</sup>, era composta por 7 alunos (2 meninos, 5 meninas), idade variando de 13 a 15 anos. No geral, todos tinham um bom domínio da língua inglesa, não apresentando grandes problemas de compreensão. Apesar de não existirem problemas de convivência aparente, a maioria das meninas interagiam e se comunicavam entre si mais do que os meninos, que permaneciam mais quietos e isolados. E, mesmo com controle e domínio da língua, todos precisavam ser constantemente lembrados de falar inglês na aula, entre si e com o professor. A participação seguia o padrão da comunicação — meninas respondiam mais, interagiam mais, faziam mais perguntas. Os meninos respondiam e participavam na maioria das vezes somente quando eram requisitados.” (Professor L.)

### 3.2.3 Instrumentos

A seguir, apresento os instrumentos selecionados para a pesquisa, seguidos de suas justificativas e motivos de escolha.

#### 3.2.3.1 Entrevistas

A entrevista é uma metodologia de coleta de dados amplamente utilizada na pesquisa qualitativa. Ela é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista.” (FARR, 1982, p. 151; também citado em BAUER, 2003, p. 65). Cohen, Manion e Morrison (2005, p. 270) mencionam diversos autores que listam diferentes tipos de entrevistas, tais como: “a) entrevistas padronizadas; b) entrevistas em profundidade; c) entrevistas etnográficas; d) entrevistas de elite; e) entrevistas de história

---

<sup>192</sup> Teenager 6 – nível A2 de acordo com o CEFR.

<sup>193</sup> Teenager Intermediate 2 – nível B1+ de acordo com o CEFR.

de vida; f) grupos focais; g) entrevistas semiestruturadas; h) entrevistas em grupo; i) entrevistas estruturadas; e j) entrevistas exploratórias<sup>194</sup>.” Diversos autores divergem sobre os critérios de classificação de cada tipo, sendo a “adequação do propósito<sup>195</sup>”, para Cohen, Manion e Morrison (loc. cit.), o mais significativo.

Para a presente pesquisa, optou-se pela entrevista individual ou “em profundidade<sup>196</sup>” as quais são “interações intencionais em que um investigador tenta aprender o que outra pessoa sabe sobre um tópico, para descobrir e registrar o que essa pessoa experienciou, o que ele ou ela pensa e sente sobre isso, e que significância e significação isso pode ter<sup>197</sup>.” (MEARS, 2012, p.170).

A partir do referencial teórico, foi estabelecido o *tópico guia*, “planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa.” (BAUER, 2003, p. 66). Para que tais indagações fossem sanadas, esbocei as perguntas para perfazerem o questionário norteador da entrevista, as quais seguem:

- O que é “saber” um L2?
- O que você entende por ILF?
- O que deve (ou não) ser corrigido em uma aula de L2 (quando, o quê, como)?
- De que forma você corrige seus alunos?
- O que você entende por inteligibilidade? O que (ou “quem”) determina o que é (ou não) inteligível?
- Como a ideia de inteligibilidade influencia sua prática em sala de aula?

A primeira e segunda perguntas têm como pressuposto que as concepções de língua prescrevem e direcionam a docência de cada professor, de modo que é imprescindível investigá-las para que possamos relacioná-las com as estratégias de

<sup>194</sup> No original, em inglês, “a) standardized interviews; b) in-depth interviews; c) ethnographic interviews; d) elite interviews; e) life history interviews; f) focus groups; g) semi-structured interviews; h) group interviews; i) structured interviews; and j) exploratory interviews”.

<sup>195</sup> No original, em inglês, “fitness of purpose”.

<sup>196</sup> No original, em inglês, “in-depth interview”.

<sup>197</sup> No original, em inglês: “purposeful interactions in which an investigator attempts to learn what another person knows about a topic, to discover and record what that person has experienced, what he or she thinks and feels about it, and what significance and meaning it might have”.

correção. Da mesma forma, o conceito de inteligibilidade também influencia a eleição de determinadas técnicas e, obviamente, a opção pela não correção.

Estabelecendo que “o objetivo (da entrevista) é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (ibidem, p. 65, grifo nosso), tem-se que esta compreensão e a interpretação contextual desses dados, juntamente com os outros instrumentos, contribuiu imensamente para diversos empenhos na pesquisa e foi condição *sine qua non* para a sua completude.

As entrevistas foram feitas em dois momentos:

- anteriormente às observações (cerca de uma semana), com cerca de 15 minutos;
- posteriormente às observações, em sessões de *visionamento*<sup>198</sup> com estímulos de *autoconfrontação* (ambos os conceitos são explicitados mais detalhadamente na próxima seção), com cerca de 1 hora de duração.

As entrevistas foram então transcritas e analisadas de acordo com o embasamento teórico de pesquisa. De posse dos dados obtidos, sucedeu-se a fase da análise (capítulo 4).

### 3.2.3.2 Observações de aulas, sessões de visionamento e autoconfrontação

Após a entrevista inicial, os professores foram, então, observados e filmados durante duas aulas de 50 minutos, de maneira ‘semiestruturada’; ou seja, ainda que as categorias de análise estivessem delineadas, não houve um *checklist* durante as observações e os dados foram analisados qualitativamente, com a intenção de angariar hipóteses ao invés de testá-las (BORG<sup>199</sup>, 2006 apud AUGUSTO-NAVARRO; CAMPOS-GONELLA; KAWACHI-FURLAN, 2015, p.103; COHEN; MANION; MORRISON, 2005, p. 305). Optou-se pela observação, nesse momento, pela oportunidade que essa proporciona de reunir dados e situações “ao vivo<sup>200</sup>” (COHEN; MANION; MORRISON, loc. cit.).

---

<sup>198</sup> Optou-se pela tradução de Augusto-Navarro, Campos-Gonella e Kawachi-Furlan (2015, p. 102) para o que chamamos, em inglês, de “stimulated recall”.

<sup>199</sup> BORG, S. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum, 2006.

<sup>200</sup> No original, em inglês, “Observational data are attractive as they afford the researcher the opportunity to gather ‘live’ data from ‘live’ situations.”

Ainda que busquemos uma certa imparcialidade, há questões éticas a serem consideradas (ibidem, p. 292), “pois a presença do observador sempre terá algum efeito, já que não podemos estudar o mundo sem sermos parte dele<sup>201</sup>.” (ADLER; ADLER<sup>202</sup>, 1994 apud COHEN; MANION; MORRISON, 2005, p. 305).

Segundo André (2008, p. 24), e concordando com o exposto acima, temos que uma das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia é a ‘observação participante’ — “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.”

As filmagens foram então analisadas e alguns trechos foram selecionados. Estes foram escolhidos por serem os mais representativos, no entendimento desta pesquisadora, quanto às situações de correção (ou não). A partir dessa seleção, houve novo encontro com os sujeitos voluntários da pesquisa, aos quais foram mostrados os trechos em sessões de visionamento, a fim de investigar de forma integral suas crenças e ações, pois:

(...) a observação tem um papel central no estudo da cognição de professores de línguas por prover base descritiva concreta com relação ao que sabem, pensam e acreditam, no entanto, não deve ser a única estratégia de coleta utilizada, servindo de base para outras como, por exemplo, a *as sessões de visionamento (stimulated recall interview)* de modo que as inferências acerca dos processos cognitivos sejam mais consistentes e válidas. (BORG<sup>203</sup>, 2006 apud AUGUSTO-NAVARRO; CAMPOS-GONELLA; KAWACHI-FURLAN, 2015, p. 102, grifo dos autores).

Optou-se por incluir também estímulos de autoconfrontação nestas sessões, os quais, segundo Borghi et al. (2008, p. 69), podem culminar em outra forma de desenvolvimento, uma vez que “a ação vivida é reconstruída e expandida, podendo gerar desenvolvimento.”

Enquanto a preocupação de métodos como o da lembrança estimulada<sup>204</sup> está centrada na recuperação da memória do episódio vivido, a autoconfrontação pretende priorizar o confronto das representações que se revelam pela ação vivida e as representações que se constroem no momento do visionamento. (loc. cit).

<sup>201</sup> No original, em inglês, “Though it is possible to argue that all research is some form of participant observation since we cannot study the world without being part of it”.

<sup>202</sup> ADLER, P.A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, p. 377–392, 1994.

<sup>203</sup> Ver nota 199.

<sup>204</sup> Termo utilizado como sinônimo de “(sessões de) visionamento”.

Clot et al<sup>205</sup>. (2001 apud BRASILEIRO, 2011, p. 211) corrobora esse pensamento e valida essa técnica ao considerar a autoconfrontação “uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la.”.

Como sabemos, nem sempre é uma incumbência tranquila encontrar sujeitos dispostos a colaborar com alguma pesquisa, por isso faço das palavras de Brasileiro (ibidem, p. 213) minhas ao expor que:

(...) quanto à constituição dos sujeitos protagonistas da atividade, é digno de registro o fato de todos eles terem demonstrado interesse pela dinâmica e boa vontade em participar do trabalho. Ao cruzar as informações dadas com o conhecimento prévio que tinha a respeito deles, pude verificar o esforço de cada um em atingir o objetivo da autoconfrontação, descrevendo as cenas com honestidade.

Finalmente, tem-se que a gravação das aulas deu-se para dois fins: triangulação dos dados obtidos na entrevista, bem como para uma entrevista posterior, na qual tivessem a oportunidade de explicitar determinadas escolhas (sessões de visionamento) e ações observadas nas gravações. Esses momentos também foram transcritos e caracterizam-se por serem estímulos de autoconfrontação, seguindo a proposta reflexivo-crítica e interventiva da pesquisa, já que, segundo Barcelos (2001, p. 73), “as crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.”

A partir do exposto foi projetada uma tabela, na qual temos os instrumentos utilizados na pesquisa e seus objetivos, com o intuito de facilitar a visualização de tais escolhas e suas implicações:

ETAPA	OBJETIVO
Entrevista inicial	Investigar as concepções prévias dos participantes sobre ensino de L2, ILF e inteligibilidade; relacionando-as às suas escolhas acerca do tratamento do erro oral em sala de aula (como/quando/o que/por que corrigir).

<sup>205</sup> CLOT, Y. et al. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhaes Barker. *Le journal des psychologues*, n. 185, mars 2001.

Observações de aulas	Observar e descrever a prática dos participantes com relação ao tratamento do erro oral em sala de aula.
Sessão de visionamento + autoconfrontação (entrevista subsequente)	Analisar e relacionar o observado ao que foi comentado na entrevista inicial à luz das justificativas e explicações dos participantes, de maneira a triangular todos os dados obtidos.

Tabela 2 — instrumentos de pesquisa e seus objetivos.

### 3.2.4 Algumas considerações

A pesquisa etnometodológica, segundo Minayo<sup>206</sup> (2007 apud BRASILEIRO, 2011, p. 212), refere-se a um conjunto de estratégias de pesquisa voltadas à descrição minuciosa dos objetos que investiga, preconizando a “observação direta e a investigação detalhada dos fatos no lugar em que eles ocorrem, com a finalidade de produzir uma descrição minuciosa e detalhada dos fatos (...), das pessoas, suas relações e sua cultura.”

Ainda que a escolha dos instrumentos de coleta de dados e sua análise não sejam uma tarefa simples, acredito que as escolhas foram guiadas em relação aos propósitos da pesquisa, levando em conta suas limitações de caráter externo e tendo em vista a complexidade do fenômeno cognitivo sob investigação.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 34).

Ou seja, além da “simples” observação descritiva e típica do paradigma positivista, buscou-se aliar diferentes métodos, a fim de revelar os ‘porquês’ de determinadas ações que, juntamente com suas crenças, tratam os professores voluntários de forma holística e consideram vários aspectos envolvidos nas suas decisões de correção — ou de não correção. Para tal, foi adotada uma perspectiva interpretativista, com a

<sup>206</sup> MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

linguagem como mediadora, e a triangulação como base (AUGUSTO-NAVARRO; CAMPOS-GONELLA; KAWACHI-FURLAN, 2015, p. 101).

A partir do exposto, considera-se que a escolha dos instrumentos foi adequada e salienta-se que não foram utilizadas categorias de análise pré-estabelecidas — estas surgiram a partir da análise dos dados. Ademais, é importante destacar que a análise foi feita a partir do *conteúdo* das informações obtidas a partir dos supracitados procedimentos. No livro “*Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*” (BAUER; GASKELL, 2003), temos diversos capítulos que tratam de diferentes métodos de interpretações de dados (como Análise de Discurso<sup>207</sup>, Análise Argumentativa e Análise Retórica). O capítulo referente à Análise de Conteúdo (BAUER, 2003, p. 189-217) parece ser o que mais se aproxima das intenções dessa pesquisa. Entretanto, Bauerns diz sobre os dados para esse tipo de análise:

Há dois tipos de textos: textos que são construídos no processo de pesquisa, tais como transcrições de entrevista e protocolos de observação; e textos que já foram produzidos para outras finalidades quaisquer, como jornais ou memorandos de corporações. Os materiais clássicos da AC são textos escritos que já foram usados para algum outro propósito. Todos esses textos, contudo, podem ser manipulados para fornecer respostas as perguntas do pesquisador. (ibidem, p.195).

Ou seja, concentra-se mais explicitamente com a análise do segundo tipo de texto. Ainda assim, menciona as vantagens desse tipo de análise para o primeiro tipo — no qual estamos aqui interessados. Ademais, Gaskell coloca:

Em termos práticos, a análise e interpretação [das entrevistas] exigem tempo e esforço e não existe aqui um método que seja o melhor. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no contexto do texto. No processo de ler e reler, as técnicas tradicionais empregadas, em geral com um lápis ou outros recursos simples (canetas que realcem o texto), incluem: marcar e realçar, acrescentando notas e comentários ao texto, cortar e colar, identificação da concordância no contexto de certas palavras, formas ou representação gráfica dos assuntos, fichas de anotações ou fichários de notas, e finalmente análise temática. Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista. Esta é uma parte essencial do processo e é por isso que é muito

---

<sup>207</sup> A não opção por essa metodologia, por exemplo, se dá pelo fato de que “Os analistas de discurso estão interessados nos textos em si mesmos, em vez de considerá-los como um meio de ‘chegar a’ alguma realidade que é pensada como existindo por detrás do discurso — seja ela social, psicológica ou material. Este enfoque separa claramente analistas de discurso de alguns outros cientistas sociais, cujo interesse na linguagem é geralmente limitado a descobrir ‘o que realmente aconteceu’, ou qual e realmente a atitude de um indivíduo com respeito a X, Y ou Z. Ao invés de ver o discurso como um caminho para outra realidade, os analistas de discurso estão interessados no conteúdo e na organização dos textos.” (GILL, 2003, p. 247, grifos do autor).



difícil analisar entrevistas feitas por outras pessoas. (GASKELL, 2003, p. 85, grifo do autor).

Saliento, por fim, que ainda que não tenhamos utilizado códigos refinados ou uma técnica específica para a análise das transcrições (como análise conversacional ou sociolinguística interacional<sup>208</sup>) ou que não utilizemos a Análise de Conteúdo *Clássica* em sua descrição mais reducionista, estamos, sim, tratando do teor das falas obtidas nas entrevistas.

---

<sup>208</sup> Cf. BLOMMAERT; JIE, 2010, capítulo 5, “techniques and methods”.

### PARTE III

*“O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente.”* (GASKELL, 2003, p. 85).

Esta terceira e última parte do presente trabalho encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro compreende a análise e interpretação dos dados obtidos com a entrevista inicial e com a entrevista final, com sessões de visionamento e instâncias de autoconfrontação, informadas pelas observações das aulas. Busco me distanciar do postulado pelo típico paradigma positivista, interessado apenas no diretamente observado, procurando me adentrar na esfera do paradigma qualitativo interpretativista, esquadrihando, nesse caso, “descrições etnográficas baseadas na observação, descrição e entrevistas com professores.” (JOHNSON, 2009, p. 9). Desta forma, o interesse é ir além da mera descrição e observação, e buscar revelar o que está adjacente: “o que pensam, sabem e fazem; o porquê de ensinarem de determinada maneira; os aspectos envolvidos nas decisões sobre o que e como ensinar.” (AUGUSTO-NAVARRO; CAMPOS-GONELLA; KAWACHI-FURLAN, 2015, p. 101). No capítulo final abarco as considerações finais e (in)conclusões, incluindo questionamentos e sugestões para futuros estudos acerca dos tópicos nesse trabalho abrangidos.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Buscando entender os conceitos adjacentes à correção dos erros em sala de aula, parece óbvio admitir que as entrevistas foram cruciais neste sentido. Os professores que aceitaram trilhar o caminho dessa dissertação ao meu lado foram, sem sombra de dúvida, professores *participantes*<sup>209</sup>. Nos diz Mattos:

---

<sup>209</sup> Já explicito o que entendo por “participante” quanto à minha posição de pesquisadora nas seções 3.2 e 3.2.3 — Instrumentos de pesquisa. Aqui, ao me referir aos professores voluntários como “participantes”, não me refiro a estes como *agentes* da pesquisa, já que “tornar o agente em pesquisador possibilita que ele construa e se aproprie dos dados da pesquisa, podendo repensar sobre sua prática, a partir do momento que esse processo exige que se distancie do papel que lhe convém nesse espaço e se coloque na posição daquele que explora, tornando o familiar estranho.” (MESQUITA; UZÊDA, 2015). Refiro-me às suas atitudes enquanto do desenvolvimento desta pesquisa, e de sua colaboração. Ainda: “Primeiramente, deve-se notar que a colaboração significa para o pesquisador um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação do outro, que na forma compartilhada ganhou uma nova dimensão: a dimensão da negociação do significado e da participação não invasiva, mas consentida e/ou permitida, que, como tal, está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula. Segundo, é igualmente necessário falar do que ela não significa: a colaboração não foi um processo de alcance de pleno acordo entre participantes, nem foi o exercício de um acordo sobre metas e ações

O professor pesquisador deve estar empenhado na reformulação de sua prática de forma consciente e deliberada, de forma que a pesquisa por ele realizada em conjunto com o pesquisador possa contribuir realmente para uma mudança nas ações pedagógicas, especialmente as de caráter interpessoal. (MATTOS, 1995, p. 102).

Poder contar com o total apoio, desprendimento e, principalmente, com o *tempo* dos mesmos dedicado à minha pesquisa foi fundamental para que este trabalho pudesse ser realizado.

Como explicitado no decorrer da pesquisa, conceitualizações acerca de visões de língua e conceitos como inteligibilidade são, ao meu entendimento, fundamentais à pesquisa do tratamento do erro oral em sala de aula, já que considero que os mesmos interferem diretamente na práxis pedagógica — consciente ou inconscientemente. Saliento, porém, que não considero esta práxis algo fixo, mas, quiçá, maleável diante das reflexões provocadas pelos instrumentos e pela análise dos dados gerados nesta pesquisa. Em relação ao desenvolvimento da cultura reflexiva por parte dos professores, Schön (1992, *passim*) difere duas ideias: a “reflexão-na-ação”, e a “reflexão-sobre-a-ação”. A “reflexão-na-ação” traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas. A “reflexão-sobre-a-ação” está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a “reflexão-na-ação”, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, e implica representações múltiplas. É “uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.” (*ibidem*, p. 83). Dessa forma, ao refletirmos sobre características e processos de ações passadas, podemos também modificar nossas percepções ou entendimentos para com situações futuras, colocando em prova uma nova compreensão destas, e talvez desencadeando diferentes intervenções.

O maior desafio foi, então, a construção interpretativa das falas desses professores, do quanto estas estavam informadas pelo “senso comum”, e o quanto estariam implicadas por questões ditas pessoais ou subjetivas. Afinal, parece-me que saber um conceito nem sempre implica aplicá-lo de forma lógica ou total na prática — qual a *real* relação entre teoria e prática? Como essa relação reverbera na práxis ou, antes, a informa ou mesmo a modifica, até de forma tendenciosamente embarcadora? Os relatos,

---

preestabelecidas, mediadas pelas práticas curriculares ou pela organização funcional da escola. Ao contrário, foi uma negociação contínua e difícil dos diferentes pontos de vista entre os participantes, com o objetivo de compreender esses enfoques e melhorar a educação nas escolas.” (MATTOS, 1995, p. 103).

os quais eu esperava inicialmente poder interpretar de forma quase positivista, se mostraram — ainda bem — extremamente desafiadores. Foi nas nuances que consegui interpretar como as próprias atitudes diante do aprendizado de uma língua — e, por que não, diante da vida — informam a prática de um instrutor, pois informam também os entendimentos dessa língua e do que significa conhecê-la/aprendê-la. Antes tivéssemos todos (professores) a oportunidade de refletir sobre nossas práticas, sempre com o intuito de, senão “melhorá-las” *per se*, adequá-las às demandas do mundo atualmente globalizado e às instâncias de comunicação mais frequentes. Como nos diz Figueiredo:

(...) as escolhas linguísticas que um professor faz na sala de aula (por exemplo, qual variedade/variedades instrucionais usar, as metas dos alunos em termos de níveis de proficiência, exposição a diferentes modelos, etc.) refletem ideologias maiores de dominância, internacionalização e/ou conhecimento em nosso contexto atual de globalização<sup>210</sup>. (FIGUEIREDO, 2018, p. 32, grifo do autor).

Ainda que de maneira possivelmente subjacente, todos nós, professores, somos de certa forma “frutos” de nossas experiências e estamos sujeitos a interpretar a nossa prática de acordo com nossas crenças e valores. Como nos diz Vieira-Abrahão (2014, p. 162), “os professores são altamente influenciados pelas suas crenças, que são, por sua vez, influenciadas por seus valores pessoais e suas visões de mundo.” Portanto, ainda que tenha buscado, de acordo com minha personalidade “prática”, perguntas objetivas e concisas, pude observar nas respostas que a docência vai muito além de conceitos binários e reflete nossa subjetividade de forma inexorável. Ficará claro, à medida da interpretação dos dados, que as entrevistas foram também estímulos para a minha própria reflexão acerca dessa subjetividade, dos conceitos explorados e de minha prática, e para cogitação de limitações e futuros entendimentos esperados.

Mesmo organizando as entrevistas iniciais de forma semiestruturada e as entrevistas pós-observação de acordo com modelos metodológicos consistentes, não foi especialmente “simples” interpretar os dados gerados (a partir dos pensamentos dos sujeitos) — talvez justamente porque alguns conceitos demandem reflexão para que sejam verbalizados, além de um insumo prescritivo dos mesmos ou além do que é “esperado”. Considero, como “esperado” aqui, as falas consonantes com os chamados

---

<sup>210</sup> No original, em inglês: “the linguistic choices a teacher makes in the classroom (e.g., which instructional variety/varieties to use, the goals of students in terms of proficiency levels, exposure to different models, etc.) reflect larger ideologies of dominance, internationalization and/or knowledge in our current context of globalization”.

“manuais” — nada além do que nos é ensinado —, mas que nem sempre correspondem à realidade. Dessa forma, fomos (eu e os entrevistados) além das perguntas pré-formuladas, ficando à vontade para explorar nossos questionamentos e, ainda, verbalizando as reflexões que aconteciam à medida que adentrávamos no universo docente, lado a lado. Gostaria de pensar que contribuí de alguma forma com eles, assim como eles contribuíram (imensamente) comigo.

Está muito claro agora: a "entrevista" não é apenas a parte em que seu respondente fala; é muito mais um diálogo com você, e você também constrói, arquiteta e faz a entrevista ser o que é.<sup>211</sup> (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 49, grifo dos autores).

#### 4.1 ENTREVISTAS INICIAIS<sup>212</sup>

Decidi dividir esta seção de análise de acordo e diretamente seguindo as perguntas de pesquisa, pois, apesar de o questionário não as utilizar exatamente, o objetivo era, afinal, respondê-las. Dessa forma, cada subitem traz as falas relacionadas a cada uma das perguntas. Como o questionário semiestruturado aos professores não seguiu precisamente essas perguntas, analisarei as perguntas 1, 2, e 3 nesta seção; e a 4 na seção seguinte (4.2 – Entrevistas pós-observações).

Pelas questões de ética e da preservação do anonimato dos professores voluntários já mencionadas na seção 3.2.2, chamamos os professores voluntários de Professores L. e F.; aqui, para convencionar as referências, os chamaremos de PL e PF.

##### 4.1.1 Pergunta 1 - Que representações os professores têm sobre a língua inglesa (e inglês como LF)?

Ao invés de uma análise mais fluida e dialógica, optei por uma mais estruturada, tendo em vista a melhor sistematização dos dados. A interpretação seguirá os expostos nas seções 1.3, 1.4<sup>213</sup> e no capítulo 2, respectivamente: Língua como recurso – perspectiva

<sup>211</sup> No original, em inglês: “It is very clear by now: the ‘interview’ is not just the part in which your respondent speaks; it is very much a dialogue with you, and you also build, construct and make the interview into what it is”.

<sup>212</sup> Tanto nesta seção quanto na seguinte, quando coloco algumas falas dos professores, estes se utilizam de alguns termos em inglês; não os traduzo, mas os deixo em itálico. Além disso, tentei transcrever suas falas de forma fiel, incluindo desvios da norma padrão.

<sup>213</sup> Nenhum dos professores mencionou algo que remeta à Língua como sistema – perspectiva “estruturalista” (seção 1.1). Ou seja, não parecem considerá-la como um sistema de elementos (externos ao

“interacional”, Língua como discurso – perspectiva “discursiva/pós-estruturalista/pós-moderna”, e Inglês como língua franca.

#### 4.1.1.1 Perspectiva (funcional e) interacional

Ao ser questionado sobre o seu entendimento acerca de uma língua estrangeira, ou L2, a visão do professor L. parece primeiramente se aproximar da perspectiva funcional — língua como comunicação, que vê a língua como um veículo para expressão de sentido, pois seu instinto inicial é responder que saber um idioma estrangeiro é “conseguir se comunicar com outras pessoas” (PL, 2016). Essa visão parece ecoar a metodologia da escola em que trabalha, já que essa também advoga pelo desenvolvimento das competências comunicativas. Seguindo esse primeiro comentário, o professor L. coloca algo interessante: “é conseguir usar esta língua para o próprio raciocínio, não só reproduzir frases prontas ou frases feitas, é você conseguir formar o raciocínio na própria língua estrangeira” (PL, 2016), dessa forma se aproximando não só da perspectiva interacional — língua como recurso —, como também da perspectiva que considera a língua como prática social.

Acredito ser realmente muito difícil expressar exatamente o que entendemos por *saber* um segundo (ou terceiro, quarto...) idioma. Ademais, há realmente a necessidade de enquadrarmos nossos conceitos em uma *ou* outra perspectiva? Parece-me que o professor L. incluiu várias crenças e perspectivas em sua resposta, assim como esta refletiu sua experiência. Fica, inclusive, o questionamento: além de, talvez, exames de proficiência, há realmente como *medir* o saber? Aliás, isso é algo desejável?

O professor F. discorreu muito mais longamente sobre seus conceitos de língua, talvez, creio eu, pela sua formação em História e Ciências Sociais, e pelo seu contínuo interesse pela esfera acadêmica (atualmente está cursando mestrado na área de Antropologia).

Interessantemente, ao responder à pergunta sobre correção (4.1.3), o professor F. expande sua fala, de forma que essa caberia à análise dessa primeira pergunta:

(...) isso [a correção] está muito vinculada com a concepção de língua que o professor tem. Como eu venho de uma ideia que pensa em língua enquanto

---

sujeito) relacionados estruturalmente para a (de)codificação de sentido. Língua como comunicação – perspectiva “funcional” (seção 1.2) aparece apenas brevemente, de forma que se encontra incluída na seção 4.1.1.1.

contexto, (...) o objetivo final da língua é a comunicação, você possibilitar que as pessoas se comuniquem e construam sentidos conjuntamente com a outra pessoa. Nesse sentido, o mais importante quando se está ensinando o inglês como língua franca, é você tentar mostrar pro aluno que a forma, em termos de gramática, a questão da forma está justamente vinculada à maneira como a pessoa vai te entender. Então eu vou corrigir uma questão de *grammar* sua, de um aluno, para mostrar para ele que se ele falar dessa forma, ele está falando errado, outra pessoa pode não entender, isso pode criar problema de comunicação sério, e em determinados contextos pode ser algo muito sério. E eu acho que também se você pensa muito na forma, mas eu penso muito na questão do objetivo da comunicação, por que a gente fala dessa forma, qual é o objetivo em se falar dessa forma, nos diferentes contextos em que a pessoa está. Por exemplo, uma coisa que eu gosto de trabalhar com os alunos, pensando nessa questão de contexto é, de que forma cada contexto exige um determinado tipo de inglês. (PF, 2016, grifo nosso).

Podemos aqui inferir sua visão de língua como inserida em diversas perspectivas. Poderíamos categorizá-la como perspectiva funcional quando ele diz que “o objetivo final da língua é a comunicação” e fala ainda em “problemas de comunicação<sup>214</sup>”; porém, ele continua e nos coloca que a língua possibilita que as “pessoas se comuniquem e construam sentidos conjuntamente com a outra pessoa”, fala que parece se aproximar mais com a visão de língua em uma perspectiva interacional. Parece, ainda, e como será mencionado na seção seguinte, estar preocupado com as relações sociais e de poder, aproximando-se também da visão de língua como prática social.

Notamos também sua preocupação com a questão do contexto. Devemos analisar o que exatamente quis dizer com isso. Está falando de contexto no sentido da abordagem comunicativa (Quem fala com quem? Um brasileiro falando com um francês, por exemplo? Ou um alemão com um americano?) ou se refere a um sentido mais amplo, com a ideia de que a língua se constrói em contextos de interação, de práticas situadas sócio-historicamente e contingenciais, desse modo se aproximando mais da perspectiva discursiva? Não fica realmente claro, mas me parece que a segunda hipótese seria a melhor enquadrada, levando em conta em que condições o discurso é produzido, e também em que condições é recebido. A questão do que um professor entende por contexto deve ser de veras problematizada. A importância de contextos de interação também é importante para a discussão sobre inteligibilidade (seção 4.1.2), como discutiremos na seção 2.5.2.

---

<sup>214</sup> Aqui podemos pensar em competência comunicativa e, conseqüentemente, competência estratégica, da forma como foi colocada na seção 1.2 (e diferente da forma colocada na seção seguinte, perspectiva interacional).

#### 4.1.1.2 Perspectiva pós-estruturalista

Ao ser questionado sobre o que é saber uma língua estrangeira, o professor F. parece se aproximar dessa visão, enxergando a língua como sendo ela mesma parte do sujeito, de suas crenças e valores, perpassada por relações de poder, e não como um “simples” instrumento de comunicação, supostamente neutro:

Pergunta difícil (...). Acho que tem vários aspectos que envolvem a questão do saber numa língua estrangeira. Primeira questão, penso em termos da globalização que a gente vive, a produção e transmissão do saber em língua estrangeira, especialmente o inglês, está vinculada justamente a uma questão de você se colocar em uma sociedade globalizada que exige você ter o mínimo de conhecimento em relação a uma outra língua, já que o português é muito pouco falado no mundo. Essa é a primeira questão, a questão político-social, cultural também. (PF, 2016).

Vemos muito claramente sua preocupação com a questão da globalização e o papel do inglês no mundo globalizado. Entendo que, por mais que a palavra *poder* não tenha sido utilizada, o professor F. estava de certa forma se referindo a essas relações criticamente quando comparou o quanto o inglês e o português são utilizados e sua importância no mundo. Conforme nos diz Jordão (2011, p. 222) “(...) as línguas adquirem, portanto, um valor de mercado, além do já familiar (pelo menos nas Letras) valor simbólico/cultural a elas atribuído.”

Isso nos leva a pensar sobre como o poder simbólico e cultural (BORDIEU<sup>215</sup>, 1996, p. 1993 apud JORDÃO, 2011, p. 224) de uma língua não está em suas características internas, ou em sua estrutura, léxico ou gramática, mas sim em seu funcionamento social, em como essa língua é posicionada culturalmente.

O professor F. havia nos dito que considera que há muitas questões envolvidas na questão de saber uma língua estrangeira; aliás, interessantemente, utilizou a preposição “do” saber, ao invés de “de” saber (uma língua estrangeira), demonstrando estar a par do seu “público” — textos da área de Letras e Linguística frequentemente fazem esta escolha sintática (senão semântica)<sup>216</sup>.

<sup>215</sup> BORDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

<sup>216</sup> Os procedimentos da AC (ver seção 3.2.5) reconstróem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Procedimentos sintáticos se enfocam nos transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência — como algo é dito ou escrito. A frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas são indicadores de uma fonte e da probabilidade de influência sobre alguma audiência. O frequente emprego de uma forma de palavras que não é comum pode identificar um provável autor e determinado vocabulário pode indicar um tipo provável de público. Os procedimentos semânticos dirigem



Ao continuar sua fala, ele coloca que a outra questão que considera envolvida estaria “relacionada a uma questão linguística, cognitiva também.” Menciona ainda pesquisas acerca de aquisição de segunda língua, principalmente para o desenvolvimento cognitivo de crianças. Por estar fora do escopo desta pesquisa, não exploraremos neste momento essas questões.

Observamos nesta primeira parte da análise que, da mesma forma que encontrei dificuldades em categorizar as visões de língua nas diferentes perspectivas, e justamente por considerar que certos conceitos se interpõem, é uma difícil tarefa categorizar a visão de língua de um professor, apenas se baseando em suas falas. Seria um questionamento pensar se eles próprios saberiam fazer esta categorização de forma exata, ou se também por vezes reproduzem (reproduzimos) falas de outros. E retomo a pergunta: é, ou deveria ser, essa “missão” de categorização de nosso interesse?

#### 4.1.1.3 Inglês como língua franca

Questionei o professor L. também sobre seu entendimento de ILF (mencionei outras terminologias, como ILM e ILI, pois sua feição demonstrou que estava de certo alheio ao conceito de ILF). Em sua resposta, sobressaiu o que parece remeter à dicotomia *inner X outer circle* (seção 2.2), um certo “nós X eles”; para então fazer uma fala muito interessante:

(ILF) é o inglês não como americano ou britânico, mas internacional. Ele não acaba seguindo só uma série de regras ou vocabulário específico do inglês americano ou britânico, tem uma forma melhor de dizer isso; mais abrangente, não chega a ser só específico do vocabulário americano, britânico, australiano et cetera. (...) É até uma forma de aproximar mais uma pessoa que não é *native speaker* de um *native speaker*. Em qualquer lugar do mundo que ele possa falar inglês, e não necessariamente vai só conseguir se comunicar com um britânico ou americano, pode se comunicar com qualquer outra pessoa de outra nacionalidade. (PL, 2016).

Com esse trecho, entendo que o seu conceito de ILF se aproxima muito do meu e o qual postulo neste trabalho, e da questão da desterritorialização mencionada por Siqueira (2011).

---

seu foco para a relação entre os sinais e seu sentido normal — sentidos denotativos e conotativos em um texto. A semântica tem a ver com "o que é dito em um texto?", os temas e avaliações. Palavras, sentenças e unidades maiores de texto são classificadas como exemplos de temas predefinidos e avaliações.” (BAUER, 2003, p. 192-193).

Ao ser questionado sobre seu entendimento acerca de ILF, novamente o professor F. surpreende-me em sua resposta:

Eu gosto muito desse termo, língua franca. Eu acho que quando a gente fala do inglês como língua franca, tem a ver com o fato do inglês ser uma língua, ela é a língua internacional, pensando em termos de ocidente. Não só de ocidente, os países asiáticos que entraram no ocidente também dependem do inglês enquanto uma língua que possibilita a comunicação entre diferentes países, diferentes povos, nas mais diversas áreas, não só em economia, mas no aspecto cultural, no aspecto acadêmico. Atualmente você tem toda a internacionalização das universidades, toda a produção científica está baseada na língua franca, que é o inglês. E tem uma pressão muito grande nesse sentido, na academia. Culturalmente está consolidado, o inglês como língua franca. Em termos de economia é a língua oficial, internacional, tem o domínio cultural americano de algumas décadas em relação à indústria cultural. (PF, 2016).

Mais uma vez vemos subliminarmente a questão das relações de poder, principalmente com a fala “o domínio cultural americano de algumas décadas em relação à indústria cultural”, o que nos remete ao exposto por Leffa (2002, p. 45): “Embora o conhecimento de inglês não garanta automaticamente benefícios da globalização, não saber inglês é uma garantia para exclusão<sup>217</sup>.”

Da mesma forma, ao se referir à “internacionalização das universidades”, podemos também discutir questões de hegemonia linguística e de poder neste âmbito. Martinez (2016, passim), professor desta universidade e membro do grupo de pesquisa “Inglês como Meio de Comunicação Acadêmica no Ensino Superior<sup>218</sup>”, por exemplo, discute quatro dimensões de interesse na implementação de EMI (*English as Medium of Instruction* — Inglês como Meio de Instrução) em instituições terciárias de ensino: linguísticas, culturais, estruturais e institucionais (relacionadas a questões de identidade); e coloca, ainda, que, no Brasil, o ensino da língua inglesa como um todo é tradicionalmente considerado uma espécie de luxo<sup>219</sup> (ibidem, p. 212). Menciona, ademais, a tendência do Brasil, historicamente, olhar para “o Norte” e suas exportações com admiração; cita, ainda, modelos europeus, porém, advoga que o Brasil não deve olhar para um modelo específico de como o EMI deve ser desenvolvido domesticamente<sup>220</sup>.

<sup>217</sup> No original, em inglês: “Although knowing English does not automatically guarantee the benefits of globalization, not knowing English is a guarantee to exclusion.”

<sup>218</sup> IMCAES, <<http://imcaes.weebly.com/>>, “Um grupo de pesquisa da UFPR, investigando o uso da língua inglesa para ministrar disciplinas e publicar artigos científicos”.

<sup>219</sup> No original, em inglês: “In Brazil English language instruction as a whole has traditionally been considered something of a luxury”.

<sup>220</sup> Cf. Martinez (2016) para a discussão da presença e implementação de EMI em universidades brasileiras, a qual ainda considera tímida, já que seu aparecimento se deu por volta do ano 2010 — coincidindo, talvez, com o programa federal de mobilidade acadêmica chamado Ciências sem Fronteiras, lançado em 2011

Seguindo a fala anterior, questionei o professor F. se considerava que o ILF se limitava às situações de comunicação entre falantes não nativos, ao que respondeu:

Não, não mesmo. Quando eu penso em língua franca, inclui os países falantes da língua inglesa, porque de certa maneira, esses países também têm que se adequar a esse processo de internacionalização. De alguma forma, eles têm que participar dessa padronização internacional de uma língua que possibilita uma comunicação internacional, então eles são parte do processo. (PF, 2016).

Ou seja, seu entendimento parece consoante ao meu e de Jenkins (2015; além de, por exemplo, García e Wei, 2014) quando inclui países que possuem o idioma inglês como L1, já que esses países também se incluem nas interações que têm o inglês como língua franca e precisam se “adequar<sup>221</sup>.” Entretanto, a frase “padronização internacional de uma língua” destoa do entendimento aqui proposto de ILF, pois este não seria, de forma alguma, o objetivo de tratarmos o inglês como língua franca. Seu pensamento vai, entretanto, e de maneira geral, ao encontro de Bordini e Gimenez que, ao discutirem o entendimento de ILF atualmente, nos colocam:

A discussão do ILF, portanto, se pauta por diversas perspectivas. A expansão da língua inglesa no mundo é parte da contextualização de seu uso, que não pode ser compreendida senão no quadro da globalização enquanto fenômeno econômico, político e cultural. (BORDINI; GIMENEZ, 2012, p. 13).

Apreendo, afinal, que a visão tanto do professor L., quanto a do professor F., parecem muito próximas da visão de ILF que defendo, apesar de algumas instâncias dissonantes, como a mencionada acima. Dessa forma, temos o entendimento de que uma visão de ILF da maneira a qual considero de fundamental importância para o ensino de inglês no Brasil, não é algo tão distante da forma como alguns já a entendem. Zacchi (2006, *passim*), por exemplo, como resultado de sua pesquisa, afirma que os professores navegam entre discursos hegemônicos (inglês como língua neutra, livre de conotações políticas) e contra-hegemônicos (forma de resistência à ideologia dominante). Seidlhofer também contribui para essa discussão:

Uma questão que deve ser urgentemente explorada é a de qual “inglês” está sendo ensinado e aprendido nesta era global emergente, como este se enquadra

---

(<[www.cienciasemfronteiras.gov.br](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br)>). Coloca, entretanto, que “há evidências de que o EMI no ensino superior existe em muitas partes do Brasil e parece ser um fenômeno crescente” (“there is evidence that EMI in tertiary education does exist in many parts of Brazil and appears to be a growing phenomenon”) (p. 203).

<sup>221</sup> A esse respeito, ver também nota 256.

nas preocupações sociopolíticas e socioeconômicas discutidas na profissão, e qual a sua relevância para o ensino nas salas de aula do mundo inteiro<sup>222</sup>. (SEIDLHOFER, 2001, p. 135, grifo da autora).

#### 4.1.2 Pergunta 2 — Que representações os professores têm acerca do conceito de inteligibilidade?

Ao ser questionado sobre inteligibilidade, o professor L. coloca: “O quão compreensível é o aluno, o quanto você consegue entender o que ele tenta expressar” (PL, 2016). Vai mais além quando pergunto sobre a relação entre inteligibilidade e correção, e faz uma distinção muito interessante:

Acho que depende muito do nível dos alunos, e depende muito do contexto do exercício, às vezes é uma coisa, principalmente quando é um erro que não tem a ver com o exercício em si, pode acabar mais confundindo do que ajudando, é uma das situações, um erro de vocabulário, alguma coisa que não tem a ver com um tópico gramatical, por exemplo. É uma coisa que vou tentar mostrar pro aluno depois ou até trazer um exercício de erros comuns, algo que dependendo do nível, níveis mais intermediários, ainda consegue ter oportunidades para fazer, esse tipo de material, trazer material extra baseado em erros mais comuns. (PL, 2016).

Ou seja, uma distinção entre “erros” de vocabulário e de gramática, remetendo à divisão feita por Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 194), por exemplo (categorizando-os em erros de pronúncia, léxico ou gramática), e aos estudos mencionados na seção 2.5.2. Fala, ainda, sobre o nível dos alunos e o tipo de exercício, mencionando, ainda, “erros comuns<sup>223</sup>.”

Sobre a relação entre inteligibilidade e pronúncia, coloca que erros do tipo *L1 interference* (interferência da língua materna, ver seção 1.2.2) seriam os mais graves, como quando “ele (o aluno) acha que está falando inglês, mas está só colocando um “ation” numa palavra em português, e a palavra é completamente diferente. Isso é um tipo

---

<sup>222</sup> No original, em inglês: “a question in urgent need of exploration is just what the ‘English’ is that is being taught and learnt in this emergent global era, how it squares with the socio-political and socioeconomic concerns discussed in the profession, and what its relevance is for the subject taught in classrooms all over the world”.

<sup>223</sup> Não fica claro se o adjetivo “comum” é utilizado levando em conta sua experiência, ou se se refere à “erros” comumente observantes em falantes brasileiros de língua inglesa — Cf., por exemplo, a seção para *Portuguese speakers* em SWAN, M.; SMITH, B. *Learner English – A Teacher’s guide to interference and other problems*. Cambridge University Press, 2001.

de erro um pouco mais grave, que faço questão de chamar atenção o quanto antes<sup>224</sup>.” (PL, 2016).

Menciona também estratégias que utiliza para incentivar o aluno e de negociação de sentido:

Eu tento sempre deixar o aluno ir o mais longe possível, e às vezes os alunos tendem a querer desistir muito rápido, especialmente quando eles não sabem alguma palavra e a minha ideia em sala é justamente incentivar, não vou dizer forçar, mas incentivar o aluno a tentar, seja parafraçando, seja dando um tempo para o aluno conseguir reformular o que precisa dizer, até o aluno conseguir expressar o que ele está pensando, às vezes a gente até consegue entender o que o aluno quer dizer antes de terminar, mas é dando essa oportunidade do aluno falar de outra forma, reformular, que aí eu vou interferir, no caso, corrigindo ou dando a palavra que ele esqueceu antes, acho que é essa forma que costumo agir, por mais tentador que seja para a gente completar o que o aluno está querendo dizer, acaba não sendo muito eficaz para o aprendizado do aluno, tentar fazer o aluno andar com as próprias pernas, é dando esse tipo de espaço e oportunidade que acaba dando resultado. (PL, 2016, grifos nossos).

Questionado mais especificamente sobre estratégias de negociação, menciona novamente a técnica de parafrasear (a qual considera que os alunos não tenham um conhecimento “consciente”), para “o aluno desenvolver a capacidade de se expressar em qualquer situação, independente do fato de lembrar das palavras exatas ou não” (PL, 2016), além de mostrar outros vocabulários, estando de acordo com o postulado por Nelson (2011) na seção 2.5.2.1.

Já o professor F. menciona especificamente (e novamente) contextos de interação:

Quando a gente pensa em termos de ser inteligível, a gente está pensando em termos de significado, o que é algo que é inteligível? Algo que faz sentido para a pessoa em um determinado contexto, isso é ser inteligível, ele é compreensível, entendível, isso é inteligibilidade. (PF, 2016).

Isso vai ao encontro do que afirmou Nelson (ibidem, p. 35) sobre compreensibilidade: “De qualquer forma, podemos certamente concordar que o contexto é muito importante no uso efetivo da língua<sup>225</sup>.”

<sup>224</sup> Notamos que considera “erro” como algo que destoa do padrão pretendido. Em uma visão de translanguagem, por exemplo, essa tentativa de negociar sentidos usando recursos das diversas línguas não é visto como um “erro”, mas como uma estratégia de negociação.

<sup>225</sup> No original, em inglês: “In any event, we can certainly agree that context is very important in effective language use.”

O professor F. também menciona, mais brevemente, estratégias para o ensino (mesmo que não as especifique):

Então, a gente pensa no inglês, em outra língua, como que a gente faz para tornar a língua inglesa inteligível para o aluno, determinadas palavras, expressões, verbos, no sentido da gente se utilizar de estratégias para justamente que aquilo faça sentido em relação a outras coisas, ao contexto, que está inserido, ou que a gente está vendo no livro, para mim isso é inteligibilidade, aquilo faz sentido, detém um significado em determinado contexto, isso é ser inteligível. (PF, 2016).

Parece ter a consciência de que nem tudo é inteligível sempre, só porque está na língua padrão. Os sentidos precisam ser negociados, e dependem de quem fala com quem, e quem define o que é inteligível ou não. Já mencionei Rajagopalan neste sentido<sup>226</sup>, e recoloco:

Primeiro, talvez seja a hora de superarmos a tentação de pensar que é a disponibilidade de uma língua em comum que irá garantir a inteligibilidade mútua. Eu afirmo que é precisamente o contrário: é uma vontade ou necessidade de entender um ao outro que torna possível para nós postularmos a existência de uma linguagem comum em primeiro lugar.<sup>227</sup> (RAJAGOPALAN, 2010, p. 469).

Ao ser perguntado sobre fatores que afetam a inteligibilidade, citei exemplos de estudos que atribuem esses apenas à pronúncia. Sua resposta foi que “essa internacionalização da língua faz com que a questão da pronúncia seja menos relevante do que tenha sido em outros tempos” (PF, 2016) e que há outros fatores, principalmente em interações em inglês como língua franca, e novamente menciona o contexto:

(...) está vinculado aos alunos não prestarem atenção ao tipo de mensagem, ao tipo de vocabulário, é uma coisa que a gente insiste aqui, quando a gente dá aula e trabalha com *vocabulary*, *grammar*, sempre contextualizar *grammar* em determinada situação, os livros fazem isso. (PF, 2016).

---

<sup>226</sup> Seção 2.5.2.1

<sup>227</sup> No original, em inglês (citando seu próprio artigo de 2001): “First, it is perhaps time that we overcome the temptation to think that it is the availability of a common language that will guarantee mutual intelligibility. I contend that it is precisely the other way around: it is a willingness or need to understand one another that makes it possible for us to postulate the existence of a common language in the first place.”

#### 4.1.3 Pergunta 3 — Que representações os professores têm sobre correção em sala de aula (quando, como, o que corrigir...)?

Em relação a essa pergunta, o professor L. parece discordar de Ur (1996, p. 246; como mencionado na seção 1.2.2), já que em sua fala parece demonstrar que a não correção não auxilia no aprendizado. Além disso, se coloca basicamente contra correções *on the spot* (imediatamente corrigidas):

Eu acho que, na minha opinião, não é o que deve e o que não deve, é como corrigir, eu acho que interrupções constantes do aluno, principalmente quando está tentando formular alguma opinião, ou uma correção imediata acaba restringindo a performance do aluno; é válido, dependendo, obviamente, da gravidade do erro, apontar e mostrar posteriormente, ou colocar uma série de erros, e depois apresentar para o aluno, sem expor o aluno, eu acho que isso é importante. Deixar de corrigir também não ajuda no aprendizado, é muito mais como você corrige do que o quanto você corrige ou não. (PL, 2016).

Ou seja, advoga pela correção adiada para “não interromper a fluidez da conversa, da performance, e outra para não expor o aluno” (PL, 2016). Continua neste sentido, dizendo que acredita que alguns alunos não se sentem confortáveis ao receber correções, indo contra o postulado por Brown (2007b, p. 347) no capítulo 1, que afirma que os estudantes “geralmente querem e esperam que os erros sejam corrigidos.” Talvez esta seja mesmo uma afirmação a qual não avaliamos profundamente. Devemos levar em conta fatores como filtro afetivo<sup>228</sup> e pensar na sala de aula como um ambiente positivo de aprendizagem para que as correções não sejam entendidas como crítica, mas como auxílio. Lightbown e Spada (2006, p. 64) contribuem neste sentido, relacionando uma atmosfera positiva à motivação dos alunos para aprender, e ainda a correlacionam com a importância de levar em consideração a idade e nível dos estudantes. Na realidade, investigações sobre questões afetivas compreendem um campo de estudos muito fértil hoje em dia. Barcelos<sup>229</sup> (2015, p. 306, grifo da autora), por exemplo, investiga a relação entre crenças, emoções, e identidades no aprendizado de línguas, e menciona que “desde

---

<sup>228</sup> Tomando como base a teoria de Krashen (1982), Lightbown e Spada (2006, p. 37) colocam que: “o ‘filtro afetivo’ é uma barreira metafórica que impede que os alunos adquiram língua mesmo quando o *input* apropriado está disponível” (“the ‘affective filter’ is a metaphorical barrier that prevents learners from acquiring language even when appropriate input is available”).

<sup>229</sup> Já largamente mencionada acerca de seus estudos sobre crenças, principalmente na seção 3.2. Nesse artigo também menciona a hipótese do filtro afetivo de Krashen.

o início da pesquisa em fatores afetivos e emoções em LA, o campo tem testemunhado diferentes maneiras de olhar para ‘variáveis afetivas’<sup>230</sup>.”

O professor F. demonstra a importância que dá aos contextos de interação: “Então, a formalidade, informalidade, uso de determinados *chunks* ao invés de outros, e como a língua é uma questão contextual em relação a técnicas de correção, corrigir, não corrigir.” (PF, 2016). Fala também de sua dificuldade em interromper o aluno (*correction on the spot*) e como, assim como o professor L., prefere a correção adiada:

Isso vem me perseguindo até hoje, eu tenho muito problema de corrigir o aluno no ato. Então, uma coisa que eu faço normalmente, deixo o aluno terminar de falar, vou no quadro, coloco a palavra que ele *mispronounce*, coloco lá, e aí *drilling*, repito, relembro ele, mas eu tenho muito problema de corrigir o aluno na hora que ele está falando, isso é uma coisa que me incomoda muito até hoje. (PF, 2016).

Interessantemente, ao contrário do professor L., fala que os alunos às vezes esperam esse tipo de correção: “Tem alunos que às vezes é necessário usar, eles gostam que se use esse tipo de correção.” (PF, 2016). Menciona também outras técnicas de correção que utiliza, como reformulação e eco, este último para fomentar a autocorreção: “*rephrase*, ou até *echoing*, eu repito muito, é um problema que eu tenho, de *echoing* (...) justamente para ver se ele conseguiu entender que tinha falado errado, ele se autocorrija.” (PF, 2016).

Menciona, assim como Lightbown e Spada (2006, p. 64), o nível e idade do aluno para relacionar a correção aos já mencionados fatores afetivos, que chamou de psicológicos:

(...) eu acho que o aprendizado de uma língua está muito relacionado a uma questão psicológica. O aspecto psicológico ali da aprendizagem é muito relevante na questão de línguas, é uma coisa que venho reparando há muito tempo, nunca vi muita literatura sobre, mas é uma questão de experiência mesmo. (...) Mas os adultos, por exemplo, estão começando, isso eu acho um problema bem grande, e às vezes tenho muito medo de traumatizar o aluno. (PF, 2016).

Ainda em relação ao nível e idade, coloca que considera importante não interromper o aluno principalmente em se tratando de níveis mais básicos; e que

---

<sup>230</sup> No original, em inglês: “Since the beginning of research in affective factors and emotions in AL, the field has witnessed different ways of looking into ‘affective variables’”.



“crianças, também, *teenagers* também, estão mais acostumados a serem corrigidos dessa forma, até na escola [em relação a *correction on the spot*].” (PF, 2016).

Na seção seguinte, iremos investigar como as falas apresentadas nesta seção 4.1 se relacionam com a prática, ao analisar os dados gerados com as entrevistas realizadas após as observações das aulas e com o intuito de responder à pergunta de pesquisa 4.

## 4.2 ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÕES

Nas entrevistas finais, primeiramente retomei as considerações dos professores acerca de seus modos preferenciais de correção, já que os momentos de correção foram o foco das observações. Tendo em mente que nem sempre os professores estão familiarizados com a terminologia acerca das técnicas de correção, mostrei nesta fase inicial o apêndice 1, para dar-lhes a oportunidade de mencionar com mais clareza as técnicas que utilizam. Em seguida, passamos para as sessões de visionamento, quando os professores tiveram a oportunidade de rever trechos de suas aulas e refletir sobre suas práticas, e quando tive a oportunidade de contrastar os seus insumos prescritivos ao realmente observado.

4.2.1 Pergunta 4 — Que estratégias de correção os professores utilizam em sala de aula e de que forma estas estratégias se relacionam com as representações mencionadas (sobre língua inglesa e ILF, acerca do conceito de inteligibilidade, e sobre correção em sala de aula)?

### 4.2.1.1 Professor L.

Interessantemente, ao ser confrontado com instâncias de sua prática, e exatamente ao contrário do afirmado na entrevista inicial, o professor L. falou que não corrige certos erros e também que corrige na hora (*on the spot*<sup>231</sup>) se a correção é sobre algo pontual:

(Os alunos) conseguirem se comunicar, mesmo cometendo alguns erros, acho que vale a pena não interferir tanto no *flow* da conversação e *overlook* uma

---

<sup>231</sup> Como mencionado na nota 212, utilizarei as terminologias em inglês, pois foi como os professores as colocaram. Explicações acerca das técnicas de correção (e suas respectivas traduções) encontram-se na seção 1.2.2.

coisa ou outra a não ser que sejam coisas mais grosseiras, que aí eu faço questão de corrigir *on the spot*, mas fora isso, não tem problema. (PL, 2016).

Porém, afirma que realmente prioriza a correção adiada em casos de prática mais livre, já que

(...) ficar pausando muito eles, eles vão acabar não adquirindo essa coisa da fluência, vão acabar até se sentindo menos livres para poder arriscar com a língua, então nesse momento, eu tento, mesmo sabendo que eles têm um erro aqui e ali, eu deixo eles mais livres na hora da prática (PL, 2016).

Aqui o professor demonstra conhecer questões acerca de acuidade X fluência (*accuracy X fluency*), e sobre correr riscos com a língua (*risk taking*). Sobre o primeiro, nos diz Brown (2007b, p. 331): “precisamos ter em mente um espectro das necessidades do aprendiz, desde um foco baseado na precisão da linguagem até o foco baseado na mensagem da interação, no significado, e na fluência<sup>232</sup>.” Sobre o segundo ponto, parece compartilhar a visão de Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 63 — já mencionada na introdução), de que os erros são naturais do aprendizado e demonstram que os alunos estão “correndo riscos” com a língua.

Menciona ainda que encoraja a autocorreção (transcrevendo alguma frase que um aluno tenha falado e pedindo para que todos os alunos a corrijam), algo que também não havia mencionado explicitamente na entrevista inicial. Novamente justifica com o intuito de não constranger o aluno.

A respeito da descrição das técnicas, o professor L. afirmou que utiliza *gestures e facial expressions*, ainda que não saiba contabilizar com qual frequência. Segundo ele, utiliza também *echo correction, delayed correction, metalinguistic feedback* “com o foco (...) em *grammar* ou vocabulário, acho que normalmente em outro tipo de contexto eu não usaria” (PL, 2016), *reformulating e recasting* (dependendo do nível), *explicit correction* (principalmente para níveis mais básicos) e *ignoring the mistake* (ver citação a seguir). Ainda afirma que utiliza “bastante” *clarification request/pretending to misunderstand* e *elicitation/repetition* (este último principalmente em correção de exercício ou para checar vocabulário). Estas foram as técnicas mencionadas ao ser perguntado sobre quais utiliza; e ao ser questionado sobre suas preferências, listou

---

<sup>232</sup> No original, em inglês: “we need to bear in mind a spectrum of learner needs, from language-based focus on accuracy to message-based focus on interaction, meaning, and fluency.”

*delayed correction, elicitation/repetition, e gestures and facial expressions.* Coloca, mais uma vez, que ignora um erro se:

(...) o erro acontece numa coisa que não está sendo o foco, se eles têm um erro de vocabulário fazendo uma coisa ligada à gramática, ou se estão lendo um texto, e tem um errinho de pronúncia, mas sei que se eu parar vai acabar mais atrasando, então dependendo do *mistake* eu prefiro passar batido. (PL, 2016).

Assim, vai ao encontro de Harmer (2007b, p. 142): “precisamos decidir se uma determinada atividade na sala de aula é projetada para esperar a precisão completa dos alunos (...) ou se estamos pedindo aos alunos que usem o idioma da forma mais fluente possível<sup>233</sup>”; e Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 210): “Às vezes é melhor não indicar ou corrigir erros no momento em que são feitos, por exemplo, quando os alunos participam de dramatizações ou outras atividades de fluência oral<sup>234</sup>.”

Faz também um comentário muito interessante: “numa situação *real-life* eles vão acabar cometendo erros, independente do nível de inglês que eles tenham” (PL, 2016), remetendo aos já mencionados *slips* (ver seção 1.2.1).

Apresentei, então, as instâncias de erros dos alunos nas duas aulas observadas e as correções decorrentes (ou não) destes. Segue a tabela com os dados:

<i>Técnicas</i>	<i>Que diz usar</i>	<i>Preferenciais</i>	<i>Utilizadas na primeira aula observada</i>	<i>Utilizadas na segunda aula observada</i>
Clarification request / pretending to misunderstand / asking to repeat:	X			XX <sup>235</sup>
Delayed correction	X	X		
Echoing	X			
Elicitation or repetition:	X	X	X	X

<sup>233</sup> No original, em inglês: “we need to decide whether a particular activity in the classroom is designed to expect the students’ complete accuracy (...) or whether we are asking the students to use the language as fluently as possible.”

<sup>234</sup> No original, em inglês: “Sometimes it is best not to indicate or correct mistakes at the time they are made, for example when learners are taking part in role-plays or other oral fluency activities”.

<sup>235</sup> Comenta: “quando eu peço para repetir dessa forma, é porque eu sei que ele sabe o certo. Então, é para tentar ver se o aluno tem consciência e ele mesmo se autocorriga.” (PL, 2016).

Explicit correction	X		X	XXXXXXXX
Ignoring the mistake:	X		XXXXXXXX	XXXXXXXXXX
Finger technique				
Gestures and/or facial expressions; non-verbal sounds	X	X	X <sup>236</sup>	
Metalinguage feedback	X			
Reformulating and recasting	X		XXX <sup>237</sup>	X
Peer correction				
Self-correction <sup>238</sup>				

Tabela 3 – estratégias de correção utilizadas, preferenciais, e observadas em aula pelo professor L. Para as duas primeiras colunas, o símbolo “X” denota se a técnica foi mencionada; para as colunas de observação, cada “X” corresponde a uma ocorrência de determinada técnica observada.

Em vários momentos o professor L. parecia não saber explicar particularmente o porquê da não correção, mas justificou com frases como “para deixar a aluna falar”, “era *practice*”, “se eu corrigir tudo que ela fala, ia levar muito tempo”, “não estava focando nesta aluna”, “para deixar eles explorarem o máximo possível”, “porque não dá tanto problema de compreensão do *listener*”, “não vou bater tanto nesta tecla porque já tentei outras vezes”, “um erro não tão grave até para o nível”, “não era o foco (vocabulário/gramática)”, “para eles tentarem ter uma *production* maior (não interferir quando estão checando em pares)” — além de “não ouvi” ou “*overlooked*” (PL, 2016).

Podemos notar sua preocupação com o ‘tipo’ de erro<sup>239</sup> (menciona, por exemplo, erros que “*hinder communication*” – que impedem a comunicação<sup>240</sup>). Obviamente o tópico e tipos de atividades nas aulas também influenciam a técnica e a frequência de correção, levando em conta a avaliação subjetiva<sup>241</sup> de cada professor. Por exemplo,

<sup>236</sup> Utiliza-se de gestos e expressões faciais em diversos momentos, de forma que não fica claro exatamente se/quando utiliza conscientemente pensando em correção.

<sup>237</sup> Em uma destas, o professor tentou primeiramente *eliciting*.

<sup>238</sup> Não mencionou as duas últimas técnicas, nem *finger technique*, com uma breve exceção mencionada na nota 236.

<sup>239</sup> Ver seção 1.2.1.

<sup>240</sup> Ver a discussão sobre *overt* e *covert mistakes* na mesma seção.

<sup>241</sup> Sobre a questão da subjetividade, colocou que tem alguns *pet peeves* (cismas), como a pronúncia (incorreta) de *horizon*, a qual corrigiu imediatamente.

considerou erros que envolviam preposições como não tão graves (e geralmente decorrentes de interferência da L1), basicamente os ignorando. Já considerou outros erros mais graves, de acordo com sua experiência — questões com as quais considera que os alunos normalmente têm dificuldade —, como números ordinais, matérias de escola e algumas questões de vocabulário (corrigindo os mesmos). Comenta também a questão do foco (da atividade) — se é em gramática, por exemplo, corrige mais que em uma situação de prática livre, como já mencionado anteriormente. Também mencionou que corrige erros de pronúncia seguindo essa lógica.

Não sei dizer se eu tenho uma fórmula, acho que depende principalmente de coisas que eu acabo não *overlooking* também, mas acho que quando é coisa um pouco mais ligada ao foco, um erro ligado ao vocabulário etc., acho que fica mais fácil de eu, como que posso dizer, atrair a atenção deles para aquele erro. Se eu for atrair para um erro que não tem a ver com o foco, aí talvez eles fiquem meio perdidos, e acabem nem conseguindo absorver a correção e eles acabam perdendo o *train of thought* também, então nesse caso acho que é muito por isso, de não tentar sair muito do foco, principalmente para adolescente, porque o *attention span* deles é muito curto. (...) Não sei dizer se é uma coisa objetiva, uma coisa consciente não acho que seja não, na hora acabo escolhendo talvez pela gravidade do erro, ou porque sei no momento, que o que acaba me levando a corrigir *on the spot* é o momento da *practice*, da aula, mais do que o erro em si. (PL, 2016).

Apesar do professor L. afirmar que “nessa turma eu uso muito *eliciting* para tentar fazer com que eles participem sem eu ter que ficar dando as respostas o tempo todo” (PL, 2016), notamos apenas 2 instâncias de correção deste tipo, contra 8 de correção explícita. Além disso, em nenhum momento utilizou a técnica de *delayed correction*, a qual afirmara ser extremamente preferencial. Obviamente a amostra não nos permite afirmar que há absolutamente uma distinção entre preferências na teoria e utilização na prática; mas, de qualquer forma, notamos essa distinção entre as falas e o observado e é muito interessante notar que utilizou majoritariamente as técnicas de correção explícita e de ignorar o erro, justamente as que havia mencionado, na entrevista inicial, não utilizar — ou não dar preferência.

Ao final da entrevista tivemos o seguinte diálogo:

J: Você preza mais pelos momentos de *accuracy*, *fluency*, do que o tipo de erro, pensando em questões de inglês como língua franca, de comunicabilidade e inteligibilidade?

L: Provavelmente, não é uma coisa que provavelmente eu teria parado para pensar se eu não tivesse assistido essa aula, visto essa listagem, então acho que é uma coisa mais...

J: ...talvez intuitiva?

L: É, por aí.

Considero esse diálogo bastante elucidativo do que discuti até então, e parece confirmar a esperada reflexão por parte dos professores. A seguir, discutirei os dados do professor F.

#### 4.2.1.2 Professor F.

Na entrevista final, o professor F. já no início explicitou suas preocupações com a maneira de corrigir os alunos. Falou ter “muitas dúvidas em relação a técnicas de correção” (PF, 2016). Mencionou que acredita que a própria experiência como aluno influencia; por exemplo, não gostava de ser corrigido imediatamente e diz evitar este tipo de correção. A esse respeito, Vieira-Abrahão cita Prahbu (1990) ao colocar que:

(...) a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode originar de diferentes fontes: de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes em sua aprendizagem; de experiências anteriores de ensino; de exposição a diferentes métodos; da opinião que se tem do trabalho de outros docentes e, até mesmo, da experiência como pai ou mãe. Isto indica que (...) o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que, sem dúvida nenhuma, merecem ser considerados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132).

O professor menciona novamente o que chama de “questão do psicológico” e diz que, para níveis mais básicos e idades como crianças e adolescentes, esse tipo de correção imediata pode ser traumatizante de alguma forma.

Quando questionado sobre as técnicas que utiliza<sup>242</sup>, discorreu primeiramente sobre correção por eco, a qual considerou utilizar demasiadamente. Listou ainda correção adiada e reformulação e remodelação. Comentou que não aprecia as técnicas de *metalinguistic feedback* ou *clarification request/pretending to misunderstand/asking to repeat*. Sobre a primeira, pareceu se utilizar de *metalinguistic cues* em uma das observações, apesar da distinção entre *metalinguistic feedback* e *eliciting* ter ficado um pouco confusa — o aluno utilizou o verbo no singular, ao que o professor F. perguntou: “but there were two thieves, right? So...?” (PF, 2016). Sobre o segundo conjunto de técnicas, na realidade não ficou exatamente claro se utiliza ou não, pois primeiramente mencionou que considera “muito invasivo” (PF, 2016), mas, quando sugeri que

---

<sup>242</sup> Mostrei o contido no Apêndice 1.

dependendo do *rapport*<sup>243</sup> com a turma pode funcionar muito bem, ele concordou. A respeito de *eliciting*, diz achar muito interessante, “sensacional”, “acho uma boa ideia”, mas que não é algo fácil para ele “pela minha característica, pela minha personalidade, tendo a não ser muito rígido. Que às vezes é ruim, não é bom, tem que deixar se virar” (ao expandir sobre “a gente tem a tendência a dar muitas respostas para os alunos”) (PF, 2016). Sobre a técnica seguinte, *explicit correction*, primeiramente falou não usar, até eu mencionar que observei nas filmagens, em instâncias de erro de pronúncia. Falou que pode ser interpretado como “*echoing de pronunciation*” (PF, 2016). Entretanto, observei diversas instâncias de correção desse tipo nas aulas observadas — pelo menos 5 (pelo menos uma correção explícita em cada aula era de pronúncia), mais pelo menos 15 vezes em que o aluno falou algo em português, e ele mencionou a palavra em inglês. Fica aqui a dúvida se isto pode ser chamado de *explicit correction*, ou talvez algum tipo de eco ou *eliciting*, e justamente por essa razão não incluí essas instâncias na tabela a seguir (com exceção de uma instância na segunda aula, em que ficou bem claro a *eliciting*). Em relação a *ignoring the mistake*, novamente falou não usar inicialmente, apenas após eu explicitar que observei nas filmagens. Não houve instâncias de erro percebidas sem correção, afora a utilização do português ao invés do inglês.

A respeito da utilização da L1 por parte dos alunos, podemos citar Cunha e Manechy<sup>244</sup> (2011, p. 10), que nos dizem que “é utópico imaginar um contexto de ensino-aprendizagem de LE no qual seus sujeitos — professores e alunos —, compartilhando a mesma LM, ignorem-na para utilizar exclusivamente a língua alvo.” Ainda que a maioria dos estudos que relacionam a utilização da L1 em salas de aula de L2 o façam mencionando a utilização da L1 partindo basicamente do professor, ou discorram sobre tradução, estes não são absolutamente conclusivos, e há indícios que ora pendulam para sua aceitação, ora para sua exclusão. Alguns fatores que favorecem o uso da L1 na sala de aula são, por exemplo, economia de tempo, sua função afetiva, e sua utilização como recurso didático útil no processo de ensino-aprendizagem (ibidem, passim).

---

<sup>243</sup> Segundo Brown (2007b, p. 253), “*rapport* é o relacionamento ou conexão que você estabelece com seus alunos, um relacionamento baseado na confiança e no respeito que leva os alunos a se sentirem capazes, competentes e criativos” (no original, em inglês: “*rapport* is the relationship or connection you establish with your students, a relationship built on trust and respect that leads to students’ feeling capable, competent, and creative”).

<sup>244</sup> No caso desse estudo, a língua-alvo era o francês. Entendo que, sobretudo em escolas de línguas, pode haver resistência em relação ao uso da LM em sala de aula. Para outras discussões sobre o assunto ver, por exemplo, Mello, 2005; Liberatti, 2012; e Espírito Santo e Santos, 2018.

O professor F. menciona, ainda, que acha que deveria se utilizar mais de oportunidades de *peer correction*, e que aprecia *self correction* (nota-se que as instâncias observadas não foram decorrentes de correção explícita, mas autocorreções espontâneas).

A seguir, temos a tabela baseada nas observações:

<i>Técnicas</i>	<i>Que diz usar</i>	<i>Preferenciais</i>	<i>Utilizadas na primeira aula observada</i>	<i>Utilizadas na segunda aula observada</i>
Clarification request / pretending to misunderstand / asking to repeat:	X			
Delayed correction	X	X		
Echoing	X	X <sup>245</sup>		
Elicitation or repetition:		X <sup>246</sup>	X	X
Explicit correction	X		X	XXXX
Ignoring the mistake:	X			XX
Finger technique				
Gestures and/or facial expressions; non-verbal sounds <sup>247</sup>				
Metalanguage feedback			X	
Reformulating and recasting	X	X	XX	
Peer correction	X	X		
Self-correction <sup>248</sup>				XX <sup>249</sup>

Tabela 4 — estratégias de correção utilizadas, preferenciais, e observadas em aula pelo professor F. Para as duas primeiras colunas, o símbolo “X” denota se a técnica foi mencionada; para as colunas de observação, cada “X” corresponde a uma ocorrência de determinada técnica observada.

<sup>245</sup> Não sei se podemos inferir se é preferencial; falou que usa “até demais”.

<sup>246</sup> De acordo com sua fala, acredito que podemos inferir ser uma técnica preferencial, apesar de ter dificuldade em utilizar.

<sup>247</sup> Não mencionou as técnicas de *finger technique* ou *gestures and facial expressions*.

<sup>248</sup> Concordou que é “uma consequência de outros tipos de estímulo” (minha fala).

<sup>249</sup> Não resultantes de correção, mas espontâneas.



Comparando as técnicas utilizadas e, principalmente, as ditas preferenciais, notamos novamente, assim como para o professor L., uma grande disparidade em relação à frequência observada de utilização das técnicas de correção explícita e de ignorar o erro, as quais também não haviam sido mencionadas como preferenciais. Em relação à não utilização da *delayed correction*, o professor F. parece nos dar uma possível “dica” da razão deste fenômeno:

(...) eu sempre escrevia no canto do quadro, eu sempre tive isso, mas isso é uma das coisas que diminuiu, eu fazia muito quando tinha quadro branco, e com a mudança pro quadro de computador, comecei a fazer cada vez menos, e essa coisa de *delayed correction* também foi sumindo ao mesmo tempo. (...) mas é uma coisa interessante, pensar como que a tecnologia influi na forma de trabalhar na sala de aula, eu adoro esse board, dá pra fazer coisas incríveis com ele, mas tem certas coisas que mudam que antigamente eram mais fáceis, isso de *delayed correction* é uma delas<sup>250</sup>. (PF, 2016).

Não podemos, entretanto, inferir que essa seja, de fato, a razão. Talvez seja uma questão de “conscientemente” preferirmos uma técnica, mas, na prática, não a utilizarmos realmente, como objetivávamos pesquisar. Além disso, segundo Blommaert e Jie:

As pessoas não são catálogos culturais ou linguísticos, e a maior parte do que observamos como seu comportamento cultural e social é realizado sem refletir sobre os mesmos e sem uma consciência ativa de que isso é realmente algo que eles *fazem*. Consequentemente, não é uma coisa que eles têm uma opinião sobre, nem uma questão que pode ser confortavelmente colocada em palavras quando você pergunta sobre isso. O trabalho de campo etnográfico visa descobrir as coisas que muitas vezes não são vistas como importantes, mas que pertencem às estruturas implícitas da vida das pessoas. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 3, grifo dos autores).

Terminamos, novamente, aludindo para a importância da reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas:

F: É, eu acho que isso é um problema que tenho ainda<sup>251</sup>. Mas enfim. É uma coisa que eu vou aprendendo aos poucos, a gente tem muito que prestar atenção nesse sentido. Aqui na escola X, quando a gente conversa com os outros colegas, com você, com os demais, com o X também, estou fazendo TCC agora, uma coisa que eu venho prestando muita atenção, justamente esses problemas que eu tenho, dificuldades mesmo que são minhas, sabe?  
J: Mas é bem interessante esse tipo de reflexão crítica.  
F: É, porque isso é um problema meu, não do aluno.

<sup>250</sup> Sampaio e Coutinho, 2013, investigaram o uso do quadro interativo de forma extensa (ainda que basicamente em Portugal e na Europa) e colocam *O estado da arte acerca do uso pedagógico dos quadros interativos*. O artigo menciona majoritariamente suas vantagens, e as críticas foram basicamente no sentido da não exploração de todos os seus recursos e sua (não) efetiva integração na sala de aula. Parece-me, portanto, haver uma lacuna no que diz respeito a estudos sobre outros tipos de desvantagens do uso do quadro interativo, como a mencionada.

<sup>251</sup> Falávamos sobre questões de contextualização de língua, repetição e correção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E (IN)CONCLUSÕES

Pesquisas acerca da perspectiva do ILF no ensino comumente colocam questões ideológicas centralmente. Figueiredo (2018, p. 32), por exemplo, nos diz que “os professores precisam estar cientes das questões socioculturais, econômicas e históricas envolvidas em como eles abordam a noção de inglês e seu papel global como língua franca<sup>252</sup>.” É absolutamente inegável a validade de tais estudos, já que as interações no mundo globalizado carecem de reposicionamentos desse tipo. Entretanto, alguns desses estudos não falam sobre como de fato *incorporar* tal perspectiva na práxis pedagógica. Seidlhofer, ainda em 2001, descrevia esse fenômeno com uma *lacuna conceitual* que tem ocorrido entre ILF e ELT:

Questões fundamentais relacionadas à disseminação global e ao uso do inglês têm, finalmente, se tornado um importante foco de pesquisa em linguística aplicada (...). E contudo, as práticas cotidianas da maioria dos milhões de professores de inglês em todo o mundo parecem permanecer intocadas por este desenvolvimento (...). Essa situação resultou em uma lacuna conceitual no discurso do ELT<sup>253</sup> (SEIDLHOFER, 2001, p. 133-134).

Além disso, alguns conceitos e práticas são tão subjacentes ao ELT, que podem ser quase considerados como dogmáticos<sup>254</sup>. Assim, reconceitualizações dessa ordem não são absolutamente fáceis; implicam primeiramente releituras de conceitos que julgávamos absolutos e sobre práticas que aplicamos sumariamente, como professores, em nosso dia a dia. A efetiva implementação de uma pedagogia do inglês consciente do ILF não é, portanto, simples ou exata, mas antes implica o reposicionamento primário de conceitos arraigados historicamente, os quais permeiam os cursos de formação de professores e são ensinados acriticamente desde muito tempo. Nesse sentido, acredito que o presente trabalho contribui com a constituição de um novo paradigma de ensino-aprendizagem que considere tais aplicações como centrais.

Obviamente, ainda é preciso uma investigação mais aprofundada sobre o tratamento do erro oral em sala de aula, observando, por exemplo, questões de inteligibilidade. Acerca desse conceito, apesar de muitos estudos contribuírem com

---

<sup>252</sup> No original, em inglês: “teachers need to be made aware of the sociocultural, economical and historical issues involved in how they approach the notion of English and its global role as a *lingua franca*”.

<sup>253</sup> No original, em inglês: “Fundamental issues to do with the global spread and use of English have, at long last, become an important focus of research in applied linguistics (...). And yet, the daily practices of most of the millions of teachers of English worldwide seem to remain untouched by this development (...). This state of affairs has resulted in a conceptual gap in the discourse of ELT”.

<sup>254</sup> Como por exemplo o (não) uso da LM em sala de aula, como discorrido na seção 4.2.1.2 e adiante.

critérios, esses ainda são, normalmente, de caráter positivista e entendidos sob uma perspectiva (bi)monolíngue, já que consideram essencialmente aspectos inteligíveis tendo como base o modelo de pronúncia do falante nativo. Não podemos pensar as interações em língua inglesa atualmente sob esta perspectiva, na qual o “erro” é simplesmente um afastamento do modelo nativo, da mesma forma que não podemos pensá-las desprovidamente de contexto e de considerar quem são os interlocutores. Como coloca Pickering:

Existem evidências convincentes para sugerir que os interlocutores de ELF envolvem-se em estratégias de comunicação e processos de acomodação que são exclusivos desse contexto e que podem entrar em conflito com as maneiras pelas quais os NSs tipicamente negociam compreensão. Isso sugere que talvez precisemos reexaminar os principais preceitos que têm orientado nossas práticas de ensino e pesquisa.<sup>255</sup> (PICKERING, 2006, p. 227).

Assim, outros estudos acerca de inteligibilidade colocam questões de negociação de sentido como centrais (como Canagarajah, 2014 e Nelson, 2011). Parece-me claro que o ensino *explícito* de tais estratégias (como por exemplo, “verificação de confirmação”, “repetição”, e “pedidos de esclarecimento”) é um passo muito importante no sentido de fomentar uma pedagogia consciente do ILF, já que consiste em uma contribuição prática e imediata de facilitação de interação não só entre falantes não nativos, mas entre esses e nativos. Aliás, parece ser justamente a essas estratégias de negociação a que se referem autores de textos<sup>256</sup> que advogam o fato de que os falantes nativos devem “reaprender” sua língua. Na realidade, muitas vezes nada mais mencionam que estratégias de

---

<sup>255</sup> No original, em inglês: “There is compelling evidence to suggest that ELF interlocutors engage in communication strategies and accommodation processes that are unique to this context and that may conflict with the ways in which NSs typically negotiate understanding. This suggests that we may need to reexamine key precepts that have guided our teaching and research practices”.

<sup>256</sup> Ver, como exemplos, o artigo de Lennox Morrison (dezembro de 2016) para a “Capital”, da BBC, intitulado *You need to go back to school to relearn English*, no qual menciona estratégias de negociação (como pedidos de esclarecimento), falar mais devagar e evitar jargões e expressões idiomáticas (disponível em <<http://www.bbc.com/capital/story/20161215-you-need-to-go-back-to-school-to-relearn-english>>; menciona também os cursos da BBC *Intercultural Fluency Courses* - ver <<https://www.britishcouncil.org/education/skills-employability/intercultural-fluency/courses>>); a série de artigos intitulada *Reasons why native speakers need to learn to speak English internationally / ways native speakers can effectively communicate internationally*, de Chia Suan Chong, no blog da revista *English teaching professional* (março e maio de 2016), nos quais menciona as mesmas estratégias e outras, como parafrasear e ouvir ativamente (disponível em <<https://www.etprofessional.com/5-reasons-why-native-speakers-need-to-learn-to-speak-english-internationally>>); e o artigo de Kubota (2001), no qual descreve um projeto que teve como objetivo conscientizar os estudantes sobre a disseminação global do inglês e suas implicações e que eles explorassem maneiras de se comunicar efetivamente com os falantes de WE. Ainda que não mencione especificamente quais são essas maneiras (no sentido de estratégias de negociação de sentido, como coloco — fala em “acomodação”), Kubota advoga pela exposição a diferentes variedades e revisão de (pre)conceitos dos falantes nativos.

negociação de sentido — as quais não são tipicamente como falantes nativos negociam compreensão, como observou acima Pickering. Ou seja, além de um reposicionamento sobre o tratamento do erro oral em sala de aula, futuros estudos acerca de inteligibilidade que levem em conta interações desnacionalizadas e, ainda, acerca de estratégias de negociação, seriam muito bem-vindos em busca de uma práxis pedagógica consciente do ILF<sup>257</sup>.

A respeito de crenças, concluímos que as mesmas nem sempre se alinham à prática dos professores — confirmando o postulado por Barcelos, 2004; e ao contrário do que afirmam alguns autores, como, por exemplo, Freudenberger e Lima, 2003, as quais consideram fundamentalmente a aproximação das crenças com a prática, informando a mesma. Observamos enorme discrepância entre as falas dos professores sobre as técnicas de correção que utilizam e as que consideram preferenciais, e as quais de fato utilizaram nas observações das aulas. Os professores não parecem corrigir tanto quanto eles (ou mesmo eu) esperavam, e parecem se utilizar muito mais da correção explícita do que pensavam, além de ignorarem bastante o uso da LM em sala de aula<sup>258</sup>. Não podemos, contudo, generalizar este fato, já que o tamanho da amostra não nos permite inferir que os professores utilizem majoritariamente as técnicas de correção explícita ou de ignorar o erro, ainda que fatores como “tempo” pareçam, também a partir de minha própria experiência, de fato influenciar essas decisões. Nos dizem Cunha e Maneschy (2011, p. 138): “O tempo antes despendido com o uso da LE e/ou de recursos gestuais passa a ceder espaço a explicações breves na LM, permitindo, conseqüentemente, a realização de atividades mais produtivas em LE.” Além disso, a correção em sala de aula não é uma prática informada binariamente na “simples” decisão de corrigir ou não corrigir, mas engloba todas as crenças acerca do que é saber, aprender, ou ensinar um idioma.

---

<sup>257</sup> Não podemos, entretanto, afirmar categoricamente que tais estratégias darão conta de qualquer tipo de interação, em qualquer contexto, ou que nossos estudantes “apenas” utilizarão o inglês em interações sociais informais; precisamos, na prática, considerar outros contextos (como a academia, a qual demanda a escrita de textos em inglês), além dos objetivos dos estudantes (como exames de proficiência), os quais ainda necessitam de outro tipo de abordagem de ensino. Fluência e proficiência são apreciações distintas e têm objetivos diferentes/diversos. A esse respeito ver, por exemplo, o artigo de Martinez (2017, “*Specially in the last years...”: Evidence of ELF and non-native English forms in international journals*) e o *blog post* de Oprea (*Intelligibility — Is that the aim?*, disponível em <<http://www.richmondshare.com.br/intelligibility-is-that-the-aim/>>). Além disso, consideremos que a direção das escolas e as orientações pedagógicas têm um papel fundamental no sentido de flexibilizar o ensino diante das perspectivas de ILF. Porém, como mencionado na seção 2.5.2.2, nem sempre terão interesse nesse sentido, visando o lucro, por exemplo. Ademais, essa flexibilização implica também uma sensibilização por parte dos alunos acerca dos fenômenos multilíngues (e o afastamento do entendimento do falante nativo como ideal, como demonstraram Rosa Filho, Volpato e Gil, 2016).

<sup>258</sup> Ver discussão na seção 4.2.1.2 (e nota 244).

Reforço também a importância de fatores adjacentes às crenças, como mencionados por Barcelos (2004), como o contexto de ensino-aprendizagem (além dos já mencionados contextos de interação). Ainda que as crenças não se relacionem diretamente ou necessariamente ao observado, essas são informadas diretamente pelos diferentes contextos específicos de ensino e pelos insumos prescritivos dos *experts*. As técnicas de correção mencionadas e utilizadas pelos professores sujeitos dessa pesquisa parecem, de fato, ser coerentes com a abordagem metodológica e com a visão de língua da escola em que atuam, que tem o *standard English* como referência. Em um contexto de ensino em que a norma padrão é ensinada, quem define o que é erro em grande parte é o professor. Talvez se os alunos tivessem maior desenvolvimento de estratégias de negociação, talvez eles mesmo pudessem determinar o que é ou não inteligível. Além disso, acredito que a “permissão” do uso de L1 em salas de aula de L2 deva ser encarada como ferramenta adicional, e não como algo a ser evitado<sup>259</sup>.

A exposição a diversas variedades também desafia a noção de “círculo interno” e de padronização da língua, no sentido de potencializar o entendimento do real uso dessa mundialmente, como nos mostrou Kubota (2001), no caso dos falantes nativos; e Figueiredo, o qual menciona que é muito comum no Brasil os instrutores valerem-se de variações padronizadas, como a britânica ou americana, e complementa:

Embora tal escolha possa não representar um problema em si, os fatos de que geralmente ela é feita sem qualquer apreciação crítica das necessidades e realidades dos estudantes, de que um completo desrespeito por outras variedades frequentemente vem como consequência e de que os estudantes são geralmente levados a ter seus níveis de proficiência avaliados com base em sua capacidade de parecer britânicos ou americanos têm reflexões linguísticas e sócio-históricas<sup>260</sup> (FIGUEIREDO, 2018, p. 45).

Portanto, cabe ao professor<sup>261</sup> trazer as considerações necessárias para o afastamento da perspectiva monolíngue, desafiando o mito do falante nativo como modelo, reorganizando e priorizando aspectos que contribuam para interações bem-

<sup>259</sup> Além dos já mencionados estudos acerca da utilização de L1 em salas de aula de L2, temos também os estudos acerca de *code-switching* (de interesse, principalmente, de estudos sobre bilinguismo). Cf., por exemplo, BULLOCK, B. E.; TORIBIO, A. J. (Eds.). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*, 2009.

<sup>260</sup> No original, em inglês: “Although such choice may not represent a problem in itself, the facts that it is usually made without any critical appreciation of students’ needs and realities, that a complete disregard for other varieties often comes as a consequence, and that students are generally led to have their proficiency levels assessed based on their ability to sound either British-like or American-like have both linguistic and socio-historical reflections.”

<sup>261</sup> Ver também a discussão na nota 256.

sucedidas por parte dos estudantes. Resta investigar como, de fato, a partir de determinada abordagem metodológica e visão de língua, flexibilizar tais estratégias de *feedback* diante das novas perspectivas de ILF. Ou seja, diante de tudo o que é discutido sobre língua inglesa em um mundo globalizado e a perspectiva de ILF, creio que a correção poderia — ou deveria — se dar de outra forma, flexibilizada em relação à pronúncia e outras questões de língua, privilegiando a inteligibilidade em seu contexto de ensino (e de uso).

Acredito, afinal, que o mais interessante foi realmente a disparidade entre as falas e as observações, mais uma vez confirmando que teoria e prática não são perpassadas pelos mesmos construtos. Os instrumentos selecionados para esta pesquisa parecem dar conta de investigações deste tipo, já que é no teor da fala nas entrevistas que encontramos a subjetividade dos conceitos, e a observação de aula e consequente sessões de visionamento possibilitam o entendimento da real relação entre as representações e a práxis. As entrevistas devem, desse modo, ser um diálogo construído entre as partes, permitindo não só a livre exposição dos conceitos, como também ponderações profundas, as quais são fundamentais para as reconfigurações dos mesmos, ainda que (re)localizar a visão de língua dentro dessa ou daquela perspectiva não reverbere necessariamente na prática. Além disso, a simples categorização da visão de língua dos professores ou de suas abordagens não é, na realidade, do interesse da perspectiva do ILF — ou mesmo do ELT atualmente, que nos fala em pós-método<sup>262</sup>. Compartimentalizar, a partir do observado, as visões de língua de um professor em determinada perspectiva de nada contribui efetivamente para mudanças de ordem pedagógica. Na verdade, interessa como as noções inerentes ao ILF e ao multilinguismo são de fato aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem, e quais mudanças devem ser feitas na esfera dos construtos ideológicos para sua legítima incorporação. Tais instrumentos de pesquisa mencionados facilitam e possibilitam o acesso ao conhecimento e a crenças inerentes aos sujeitos da pesquisa de forma mais fluida e colaborativa. Assim, novamente coloco que não considero a práxis como algo fixo, mas maleável diante de reflexões relevantes e constatações cada vez mais evidentes do uso do idioma fora da sala de aula. Saliento que o presente estudo se limitou a investigar a realidade de apenas dois professores em um curso livre de línguas. Outros contextos formais de ensino no Brasil podem ser igualmente investigados, assim como talvez outros instrumentos de geração de dados possam ser, do mesmo modo,

---

<sup>262</sup> Ver seção 1.3.

implementados em pesquisas futuras com o intuito de investigar o tratamento do erro e suas implicações na sala de aula, que levem em consideração contextos de ILF<sup>263</sup>.

Apesar de não ser especificamente do escopo deste trabalho, julgo também haver uma lacuna de estudos sobre as possíveis desvantagens e/ou alterações de prática decorrentes da utilização de tecnologia em sala de aula, mais especificamente o uso do quadro interativo. Parece-me que estudos nesse sentido apenas mencionam suas vantagens ou, ainda, criticam sua utilização de forma a não explorar todos os seus recursos, sem considerar o enorme impacto decorrente de sua utilização — como o mencionado pelo professor F. na seção 4.2.1.2, sobre seu impacto nas instâncias de correção adiada<sup>264</sup>. Além disso, eu não havia antecipado o aparecimento frequente de fatores afetivos acerca do tratamento do erro<sup>265</sup>. De fato, Barcelos (2015) preconiza o que chamou de um *emotional turn* (virada emocional), atentando para a necessidade de mais estudos que relacionem esses fatores ao ensino de línguas, e menciona Swain (2013) ao dizer que “supõe-se que apenas as emoções influenciam a aprendizagem de línguas, enquanto o reverso raramente é considerado<sup>266</sup>” (p. 308).

Consideremos, ainda, algumas outras implicações de uma pedagogia consciente do ILF, como o empoderamento dos professores não nativos (como em Bayyurt e Sifakis<sup>267</sup>, 2015) e, conseqüentemente, o empoderamento dos estudantes no uso do idioma inglês. Diversos estudos foram feitos acerca da percepção de “impostor” frequentemente experienciada por professores não nativos (“síndrome do impostor” ou “a falácia do não nativo<sup>268</sup>”) (além da preferência (ou não) dos alunos por professores nativos ou não

---

<sup>263</sup> Pesquisas sobre a correção de erros sob uma perspectiva sociocultural também contribuem nesse sentido, como o estudo de Freudenberg e Lima (2006, p. 126), as quais nos dizem que “corrigir erros na aula de LE seria (...) uma atividade social de participação conjunta e negociações significativas entre professor e alunos.”

<sup>264</sup> Ver também nota 250.

<sup>265</sup> Ver também a discussão na seção 4.1.3

<sup>266</sup> No original, em inglês: “It is assumed that only emotions influence language learning, while the reverse is rarely considered”.

<sup>267</sup> Ver também seu projeto chamado *Teacher Development*, o qual “visa educar os professores em serviço de inglês como língua estrangeira em questões relativas a aspectos do inglês como língua franca internacional e implicações para o ensino e a aprendizagem” (“a project that aims at educating in-service teachers of English as a foreign language on issues regarding aspects of English as an international lingua franca and implications for teaching and learning”). Disponível em <<http://teacherdevelopment.boun.edu.tr/>>.

<sup>268</sup> Por exemplo BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of “impostor syndrome” among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development Journal*, v. 11, p. 1-11, 2009 (disponível em: <<http://www.elted.net/issues/volume-11/1%20Bernat.pdf>>); SELVI, A. F. Myths and Misconceptions About Nonnative English Speakers in the TESOL (NNEST) Movement. *Tesol Journal*, v. 5, n. 3, p. 573-611, 2014; e SELVI, A. F. The non-native speaker teacher. *ELT Journal*, v. 65, . 2, p. 187-189, 2011 (disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article/65/2/187/528735>>).

nativos<sup>269</sup>), e uma contribuição para a desconstrução dessa noção é absolutamente bem-vinda, quiçá necessária, já que os professores não nativos são, de fato, maioria em números globalmente. Já Matsuda e Friedrich (2011, p. 32) incluem componentes para essa pedagogia e os consideram cruciais para um currículo alinhado do ensino de inglês ao seu contexto internacional, nomeadamente “a seleção do(s) modelo(s) de instrução, o asseguramento da exposição a Inglêses e seus usuários, a facilitação da competência estratégica, o proporcionamento de materiais culturais apropriados, e o aumento da conscientização da política dos Inglêses<sup>270</sup>.” Como podemos observar, as autoras são adeptas da perspectiva de WEs. Independente da terminologia, aqui me refiro à perspectiva multilíngue, preocupada com questões de negociação e colaboração entre seus interlocutores, pressupondo uma *vontade* de entender e se fazer entendido<sup>271</sup>. McKay (conforme citado em Rosa Filho, Volpato e Gil, 2016, p. 232) corrobora com as autoras e promove, além das já citadas conscientização sobre outras variedades do inglês e do multilinguismo em aula, uma competência intercultural e o uso de materiais que incluem culturas locais e internacionais, a partir do desenvolvimento de uma metodologia culturalmente e socialmente sensível. Podemos aludir, ainda, às implicações no contexto de formação de professores. Como nos diz Figueiredo:

(...) para educadores de professores, isso implica trazer atividades e textos através dos quais seus alunos (ou seja, professores em serviço e em formação) possam se tornar mais cientes das maneiras pelas quais o inglês e as línguas como um todo estão relacionadas a fatores sócio-históricos em todo o mundo, especialmente a globalização<sup>272</sup>. (FIGUEIREDO, 2018, p. 46).

Enfim, é inegável o impacto dessa pesquisa na minha formação como professora de línguas, a despeito de minha experiência de mais de 15 anos. Reposicionei minha concepção de erro dentro da perspectiva multilíngue, afastando-a do modelo do falante nativo, mas antes buscando-a em consonância com questões de inteligibilidade. Coloco esse conceito aqui de forma não positivista ou apenas relativo à pronúncia, como muitos

---

<sup>269</sup> Ver nota 79.

<sup>270</sup> No original, em inglês: “the selection of the instructional model(s), ensuring exposure to Englishes and their users, facilitating strategic competence, providing appropriate cultural materials, and increasing awareness of the politics of Englishes”.

<sup>271</sup> Conforme Rajagopalan, mencionado na seção 4.1.2.

<sup>272</sup> No original, em inglês: “For teacher educators, this implies bringing activities and texts through which their students (i.e., pre-service and in-service teachers) can become more aware of the ways in which English and languages as a whole are related to sociohistorical factors worldwide, especially globalization”. Ver também Matsuda e Friedrich, 2011.



estudiosos de fato o fazem, mas em termos da necessidade de fomentar estratégias de negociação de sentidos nas interações. Uma pedagogia consciente do ILF deve rever a questão do erro — seu conceito e técnicas de correção (ou a não correção) —, sempre levando em conta os contextos específicos de ensino e de interação. Ademais, considero que a grande contribuição de estudos etnográficos desse tipo é, se não chegar a alguma conclusão definitiva, ao menos possibilitar e encorajar reflexões acerca de nossas práticas de ensino. É somente a partir dessas que podemos repensar o ensino do inglês coerente com o mundo globalizado, ressitando nossas visões de língua e os conceitos subjacentes que temos prescritivamente sobre o que é “erro”, assim como a pedagogia em conformidade com as mudanças de cenário atuais, em que as interações multilíngues são a norma, e não a exceção. Uma pedagogia consciente do ILF engloba, assim, mudanças de ordem subjetiva, pois implicam repensar nossas próprias crenças sobre o que é o ensino do inglês e, até mesmo, sobre o que representa esse idioma no mundo globalizado. Reflexões devem ser feitas, então, holisticamente, tanto na esfera das crenças, quanto na da prática de ensino em si. Finalmente, posso afirmar que, da mesma forma que estimei reflexão, para mim também foi um exercício de autorreflexão — e a esse entendimento e oportunidade, serei sempre imensamente grata.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2008.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; CAMPOS-GONELLA, C. O.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Reflexões Sobre Metodologia de Pesquisa em Estudos de Cognição Docente. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 93 - 115, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- 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, p. 305-325, 2015.
- BARTRAM, M.; WALTOM, R. *A Positive Approach to Language Mistakes*. LTP, 1991.
- BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: Uma Revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 189-217, 2003.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme. In: VETTOREL, P. (Ed.). *New Frontiers in Teaching and Learning English*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 55-76, 2015.
- BECKER, M. R.; KLUGE, D. C. Intelligibility of English as a Lingua Franca (ELF): Perception by Speakers of Brazilian Portuguese. *Proceedings of the International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, v. 5, p. 50-57, 2014.
- BELL, D. M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *Tesol Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 325-336, 2003.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. *Ethnographic Fieldwork – A Beginner’s Guide*. Multilingual Matters, 2010.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.
- BORGHI, C. I. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A. A. P. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação:

compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, p. 53-70, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 240 p., 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em 11 fev. 2018.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011.

BROWN, H. D. *TDI – Fundamentals of ELT* (curso online). Pearson, 2011

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. Pearson Education ESL, 2007b.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education ESL, 2007a.

CANAGARAJAH, S. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CANAGARAJAH, S.; WURR, A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*, v.11, n. 1, p. 1-15, 2011.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T.; PORFIRIO, L.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (on-line version)*, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 30 abr. 2018.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5th Edition. London: Routledge Falmer, 2005.

CONEJO, C. R. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1233-1244.

COUTINHO, C. P.; SAMPAIO, P. A. da S. R. Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p.741-756, 2013.

- COUTO, H. H. *A língua Franca Mediterrânea - Histórico, Textos e Interpretação*. Brasília: Editorial do Instituto de Letras UnB, Editora Plano, 2002.
- CRYSTAL, D. Global Elementary Coursebook. In: CLANFIELD, L.; PICKERING, K.: *Global Elementary Coursebook*. Oxford: Macmillan Education, 2010.
- CUNHA, J. C. C. da; MANESCHY, V. B. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. *Veredas on line*, n.1, p. 136-147, 2011.
- DELLAGNELO, A. C. K. Investigating teacher discourse: external aids to internal perspectives. *Signum: Estudos da Linguagem*, n. 10/2, p. 9-26, 2007.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa – princípio científico e educativo*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- EDGE, J. *Mistakes and Correction*. Longman, 1989.
- FARR, R.M. Interviewing: the Social Psychology of the Interview. In: FRANSELLA, F. (Ed.). *Psychology for Occupational Therapists*. London: Macmillan, p. 151-170, 1982.
- FIGUEIREDO, E. H. D. de. Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Eds.). *English as a Lingua Franca in Teacher Education – a Brazilian Perspective*, p. 31-52, 2018.
- FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. dos S. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1, p. 119-134, 2006.
- FREUDENBERGER, F., LIMA, M. dos S. Relacionando tratamento do erro e crenças na aula de língua estrangeira. Um estudo de caso. *Revista Formas e Linguagens*, ano II, n. 6, p. 71-96, 2003.
- FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v. 4, p. 20-30, 2010.
- FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. *Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 65-89, 2003.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, 2014.

- GILL, R. Análise do Discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 244-270, 2003.
- GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, v. 15, n. 3, p. 539-619, 2015.
- GOWER, R., PHILLIPS, D.; WALTERS, S. *Teaching Practice Handbook*. Heinemann, 1995.
- HALL, G. (Org.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. New York: Routledge, 2016.
- HARMER, J. *Essential Teacher Knowledge*. Pearson, 2012.
- HARMER, J. *How to Teach English*. Pearson Longman, 2007a.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson, 2007b.
- HAUS, C. *Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: Crenças e práticas de professores de inglês do CELIN - UFPR*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006a.
- JENKINS, J. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 137-162, 2006b.
- JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, p. 200-207, 2009.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), p. 49-85, 2015.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education*. New York: Routledge. 2009.
- JOHNSON, D. M.; KACHRU, Y. Monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, v. 4, n. 28, p. 795–800, 1994.
- JORDÃO, C. M. A Posição do Inglês como Língua Internacional e suas implicações para a Sala de Aula. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 221-252, 2011.
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, PR: Kaigangue, p. 26-32, 2006.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, v. 12, p. 21-46, 2007.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: Quirk, R.; Widdowson, H.G. (Eds.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge University, Cambridge, p. 11-30, 1985.

KIM, T. Accentedness, Comprehensibility, Intelligibility, and Interpretability of NNESTs. *The CATESOL Journal*, v. 20, n. 1, p. 7-26, 2008.

KUBOTA, R. Teaching World Englishes to native speakers of English in the USA. *World Englishes*, v. 20, n. 1, p. 47-64, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27- 48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; HU, G.; REVANDYA, W. A. (Eds.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, p. 9-27, 2012.

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

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press, 2006.

LLURDA, E. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer. (Educational Linguistics book series, v. 5), 2005.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *SSLA*, n. 20, p. 37-66, 1997.

LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, n. 46/1, p. 1–40, 2013.

MACKEY, A.; PARK, H.I.; TAGARELLI, M. Errors, corrective feedback and repair. Variations and learning outcomes. In: HALL, G. (Org.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. New York: Routledge, p. 499-512, 2016.

MATSUDA, A.; FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, v. 30, n. 3, p. 332-344, 2011.

MATTOS, C. L. G. de. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing multilingualism - From monological multilingualism to multilingua francas. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, p. 439–453, 2012.

MARTINEZ, R. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. In: FINARDI, K. R. (Org.). *English in Brazil: Views, Policies and Programs*. Eduep, p. 191-228, 2016.

MAY, S. *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, 2014a.

MAY, S. Disciplinary Divides, Knowledge Construction, and the Multilingual Turn. In: MAY, S. (Ed.). *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, p. 7-31, 2014b.

MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-22, Blackwell Publishing Ltd., Malden, USA, 2003.

MEARS, C. L. In-depth Interviews. In: ARTHUR et al. (Orgs.). *Research methods & methodologies in education*. London: SAGE Publications, p. 170-192, 2012.

MESQUITA, L.V.; UZÊDA, R. S. A Colaboração na Pesquisa Etnográfica: O Diálogo entre Escola e Universidade. In: COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, IV, 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro – UERJ, 2015.

MODIANO, M. Cultural studies, foreign language teaching and learning practices, and the NNS practitioner. In: LLURDA, E. (Ed.). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer. (Educational Linguistics book series, v. 5), p. 25-44, 2005.

NELSON, C. *Intelligibility in World Englishes: Theory and Application*. New York: Routledge, 2011.

ORTEGA, L. Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: MAY, S. (Ed.). *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, p. 32–53, 2014.

PALLÚ, N. M. *Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PENNYCOOK, A. Translingual English. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 31, n. 3, p. 30.1-30.9, 2008.

PENNYCOOK, A. Politics, power relationships and ELT. In: HALL, G. (Org.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. New York: Routledge, p. 26-37, 2016.

PICANÇO, D. C. de L. A língua estrangeira no país dos espelhos: uma reflexão sobre o limbo metodológico. *Educar*, n. 20, p. 165-182, 2002.

PICKERING, L. Current Research on Intelligibility in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 26, p. 219-233, 2006.

RAJADURAI, J. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. *World Englishes*, v. 26, n. 1, p. 87-98, 2007.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 135-159, 2005.

RAJAGOPALAN, K. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about ‘World Englishes’. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 3, p. 465-470, 2010.

REILLY, P. Understanding and Teaching Generation Y. *English Teaching Forum*, v. 50, n. 1, p. 2-11, 2012.

RICHARDSON, S. The ‘native factor’, the haves and the have-nots ...and why we still need to talk about this in 2016. In: IATEFLOnline, 2016, Birmingham, Inglaterra. Disponível em: <<https://iatefl.britishcouncil.org/2016/session/plenary-silvana-richardson>>. Acesso em 20 set. 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in Language teaching: a description and analysis*. Second Edition. Cambridge University press, 2001.

ROSA FILHO, J. A.; VOLPATO, M; GIL, G. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (Orgs.). *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, p. 227-246, 2016.

SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru’s (1982, 1985) three circles model of World Englishes: The hidden reality and current challenges. *RBLA*, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1992.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. The Essential Guide to English Language Teaching. Macmillan, 2011.



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

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, v. 28, p. 236-245, 2009.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 209-34, Cambridge University Press, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: O Desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K.S. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. *Estudos Linguísticos e literários*, n. 48, p. 5-39, 2013.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-10, 2006.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A. WILLIAMS, M. *The TKT Course*. CUP, 2011

THORNBURY, S.; WATKINS, P. *The CELTA Course*. CUP, 2007.

UR, P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. CUP, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP : Pontes Editores, p. 131-152, 2004.

WALESKO, A. M. H. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: Um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

WALZ, J. C. *Error correction technique for the foreign language classroom. Language in education: Theory and Practice Series*. Washington DC: Centre for Applied Linguistics, 1982.

ZACCHI, V. J. Discursos da Globalização nas Vozes de Professores de Língua Inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 1, n. 45, p. 9-27, 2006.

## APÊNDICE – 1

### FICHA DE REFERÊNCIA

#### TÉCNICAS DE CORREÇÃO DOS ERROS ORAIS EM SALA DE AULA

**Gestures and/or facial expressions; non-verbal sounds:** are useful when we do not want to interrupt learners, but still want to show them that they have made a slip. A worried or questioning look from the teacher is often enough to indicate to learners that there is a problem with what they have said. As well as using facial expressions, it is possible to use gestures to indicate different kinds of mistake. One gesture that teachers often use to remind learners that a past tense is needed is to point back over their shoulder. The teacher can also use non-verbal sounds like “mmmmmmh” with doubtful intonation to show the student have made a mistake.

**Finger technique:** this involves the teacher representing each word of the sentence with the fingers of one hand, and with the index finger of the other hand, tapping or holding the ‘incorrect’ or ‘missing’ finger/word.

**Echoing (echo correction):** this can be a precise way of pinpointing an error. We repeat what the student has said, emphasizing the part of the utterance that was wrong — it means repeating what a learner says with rising intonation, because it then sounds like a question.

Ex:    **S** — I am born in Curitiba.  
      **T** — I *am* born in Curitiba?

**Delayed correction:** sometimes it is best not to indicate or correct mistakes at the time they are made; for example, when learners are taking part in role-plays or other oral fluency activities. As we monitor fluency activities, we can make a note of any serious mistakes we hear. At the end of the activity, we can say the mistakes or write them on the board and ask learners what they think the problems are, and to suggest corrections without telling learners who made which mistakes.

**Reformulation and recasting:** a correction technique which is widely used both for accuracy and fluency work is for the teacher to repeat back a corrected version of what the student has said, reformulating the sentence, but without making a big issue of it.

Ex: S — She said me I was late.

T — Oh, she told you you were late, did she?

Sometimes we recast a student utterance by rewording it and saying it back to the learner in its improved form.

Ex: S — I am not of the same opinion as my friend.

T — Oh, you mean you don't agree with him.

**Metalinguage (metalinguistic) feedback:** provides comments, information, or questions related to the well-formedness of the student's utterance.

Ex: S — I am here since January.

T — Well, okay, but remember we talked about the present perfect tense?

**Clarification request/pretending to misunderstand/asking to repeat:** an elicitation of a reformulation or repetition from a student. Teachers can also ask students to repeat what they have said, perhaps by saying “again?” which, coupled with intonation and expression, will indicate that something isn't clear.

Ex: S — She went on Holiday with your husband.

T — With *my* husband? /or/ I'm sorry?

**Elicitation or repetition:** a corrective technique that prompts the learner to self correct.

Alternatively, teachers can repeat the sentence up to the error.

Ex: S — (to another student) What means this word?

T — Uh, Luis, how do we say that in English? What *does*... ?

S — Ah, what does this word mean?

**Explicit correction:** a clear indication to the student that the form is incorrect and provision of a corrected form.

Ex: S — When I have/had 12 years old...

T — (No, not *have*.) You mean, “when I *was* 12 years old...”

**Ignoring the mistake:** we ignore errors that are above the learner's language level. We may also decide to ignore mistakes made by a particular learner because she is weak or shy. Finally, we often also ignore slips as learners can correct these themselves. There are some situations where we might prefer not to correct a learner's mistake: in fluency work, for example, when the learner is in mid-speech, and to correct would disturb and discourage more than help.

**Peer correction:** involves learners correcting each other's mistakes.

**Self-correction:** self-correction is when learners correct their own mistakes.

## APÊNDICE – 2

### AMOSTRA DAS ENTREVISTAS

Apresento, aqui, alguns trechos selecionados a fim de elucidar como foram as entrevistas. As transcrições das entrevistas seguiram a modalidade chamada “padrão” — a modalidade padrão tem um foco maior no conteúdo, não apresentando os detalhes da língua falada nem repetições. Esta versão tem como objetivo ser um material de fácil leitura, ocorrendo de forma mais fluida.

#### ENTREVISTAS INICIAIS

Para amostra das entrevistas iniciais, sigo o questionário norteador já mencionado na seção 3.2.3.1, modificado levemente de acordo com o próprio andamento das entrevistas:

- 1- *O que é “saber” um L2?*
- 2- *O que você entende por ILF?*
- 3- *O que deve (ou não) ser corrigido em uma aula de L2?*
- 4- *De que forma você corrige seus alunos?*
- 5- *O que você entende por inteligibilidade? O que (ou “quem”) determina o que é (ou não) inteligível?*
- 6- *Como a ideia de inteligibilidade influencia sua prática em sala de aula?*

Seleciono alternadamente trechos das entrevistas com os professores L. e F., e menciono as perguntas da forma como estão enumeradas acima.

#### Pergunta 1:

(...)

J: Professor L., o que é saber uma língua estrangeira ou segunda língua pra você?

L: Para mim, além de conseguir se comunicar com outras pessoas, é conseguir ter o entendimento independente de dicionários e tradutores, e conseguir até certo ponto usar essa língua para o próprio raciocínio, não só reproduzir frases prontas ou frases feitas, é

você conseguir formar o raciocínio na própria língua estrangeira ao invés de você traduzir tudo antes de você conseguir reproduzir.

(...)

Pergunta 2:

(...)

J: E o que você entende por inglês como língua franca?

F: Eu gosto muito desse termo, língua franca. Eu acho que quando a gente fala do inglês língua franca, tem a ver com o fato do inglês ser uma língua, ela é a língua internacional, pensando em termos de ocidente. Não só de ocidente, os países asiáticos que entraram no ocidente também dependem do inglês enquanto uma língua que possibilita a comunicação entre diferentes países, diferentes povos, nas mais diversas áreas, não só em economia, mas no aspecto cultural, no aspecto acadêmico. Atualmente você tem toda a internacionalização das universidades, toda a produção científica está baseada na língua franca, que é o inglês. E tem uma pressão muito grande nesse sentido, na academia. Culturalmente está consolidado, o inglês como língua franca, em termos de economia é a língua oficial, internacional, tem o domínio cultural americano de algumas décadas em relação à indústria cultural.

(...)

Pergunta 3:

(...)

J: O que você acredita que não deve ser corrigido em uma sala de língua estrangeira?

L: Eu acho que, na minha opinião, não é o que deve e o que não deve, é como corrigir, eu acho que interrupções constantes do aluno, principalmente quando está tentando formular alguma opinião, ou uma correção imediata acaba restringindo a performance do aluno, é válido, dependendo, obviamente, da gravidade do erro, apontar e mostrar posteriormente, ou colocar uma série de erros, e depois apresentar para o aluno, sem expor o aluno, eu acho que isso é importante. Deixar de corrigir também não ajuda no aprendizado, é muito mais como você corrige do que o quanto você corrige ou não.

J: Você acredita que alguns erros são mais graves do que outros, você falou da gravidade, podia especificar um pouco mais?

L: Às vezes um erro de pronúncia, um erro de não necessariamente pronúncia, mas de intonation ou uma pronúncia quase igual, algo que dá para você, digamos assim, que fica

inteligível, não tem problema, agora principalmente um erro muito complicado e comum é o L1 interference, que é quando ele acha que está falando inglês, mas está só colocando um “ation” numa palavra em português, e a palavra é completamente diferente, isso é um tipo de erro um pouco mais grave, que faço questão de chamar atenção o quanto antes.

(...)

Pergunta 4:

(...)

J: Também de que forma você corrige seus alunos, pensando naquele “O que, quando e como”.

F: Sim, eu acho assim, as coisas que eu já aprendi, já vivi enquanto professor de inglês, isso está muito vinculado com a concepção de língua que o professor tem. Como eu venho de uma ideia que penso em língua enquanto contexto, a ideia é assim, o objetivo final da língua é a comunicação, você possibilitar que as pessoas se comuniquem e construam sentidos conjuntamente com a outra pessoa. Nesse sentido, o mais importante quando está ensinando o inglês como língua franca, é você tentar mostrar pro aluno que a forma, em termos de gramática, a questão da forma está justamente vinculada à maneira como a pessoa vai te entender. Então eu vou corrigir uma questão de grammar sua, de um aluno, para mostrar para ele que se ele falar dessa forma, ele está falando errado, outra pessoa pode não entender, isso pode criar problema de comunicação sério, e em determinados contextos pode ser algo muito sério. E eu acho que também se você pensa muito na forma, mas eu penso muito na questão do objetivo da comunicação, por que a gente fala dessa forma, qual é o objetivo em se falar dessa forma, nos diferentes contextos em que a pessoa está. Por exemplo, uma coisa que eu gosto de trabalhar com os alunos, pensando nessa questão de contexto é, de que forma cada contexto exige um determinado tipo de inglês. Então, a formalidade, informalidade, uso de determinados chunks ao invés de outros, e como a língua é uma questão contextual em relação a técnicas de correção, corrigir, não corrigir. Isso é uma coisa muito interessante, porque quando eu aprendi, comecei a dar aula de inglês, tinha muita preocupação do “correction on the spot”, aquela coisa do aluno estar falando e você corrigir ele na hora, no meio, e isso faz com que ele pare a fluidez de fala dele. Isso vem me perseguindo até hoje, eu tenho muito problema de corrigir o aluno no ato. Então, uma coisa que eu faço normalmente, deixo o aluno terminar de falar, vou no quadro, coloco a palavra que ele mispronounce, coloco lá, e aí drilling, repito, relembro

ele, mas eu tenho muito problema de corrigir o aluno na hora que ele está falando, isso é uma coisa que me incomoda muito até hoje.

(...)

Perguntas 5 e 6:

(...)

J: O que você entende por inteligibilidade? Por exemplo, na hora da correção, você acha que como a inteligibilidade vai interferir no seu julgamento de corrigir ou não?

L: Acho que depende muito do nível dos alunos, e depende muito do contexto do exercício, às vezes é uma coisa, principalmente quando é um erro que não tem a ver com o exercício em si, pode acabar mais confundindo do que ajudando, é uma das situações, um erro de vocabulário, alguma coisa que não tem a ver com um tópico gramatical, por exemplo. É uma coisa que vou tentar mostrar pro aluno depois ou até trazer um exercício de erros comuns, algo que dependendo do nível, níveis mais intermediários, ainda consegue ter oportunidades para fazer, esse tipo de material, trazer material extra baseado em erros mais comum.

J: O que você acha que determina o que é ou não inteligível? Você falou da pronúncia e do vocabulário, você acha que é basicamente isso, você também mencionou intonation, quais são os fatores que você acha que influencia mais no que é inteligível ou não?

L: Eu acho que são mais esses mesmo, baseado nisso que você vai conseguir entender o que o aluno, acho que também o nível acaba influenciando um pouco, mas minha experiência baseada em turmas mais avançadas, isso não chega a ser um problema tão grande, então não consigo pensar em outro exemplo a não se esse.

J: Você quer tentar reformular o que você entende por inteligibilidade?

L: O quão compreensível é o aluno, o quanto você consegue entender o que ele tenta expressar.

J: E como que essa ideia de inteligibilidade influencia em sua prática de sala de aula?

L: Eu tento sempre deixar o aluno ir o mais longe possível, e às vezes os alunos tendem a querer desistir muito rápido, especialmente quando eles não sabem alguma palavra e a minha ideia em sala é justamente incentivar, não vou dizer forçar, mas incentivar o aluno a tentar, seja parafraseando, seja dando um tempo para o aluno conseguir reformular o que precisa dizer, até o aluno conseguir expressar o que ele está pensando, às vezes a gente até consegue entender o que o aluno quer dizer antes de terminar, mas é dando essa oportunidade do aluno falar de outra forma, reformular, que aí eu vou interferir, no caso,



corrigindo ou dando a palavra que ele esqueceu antes, acho que é essa forma que costumo agir, por mais tentador que seja para a gente completar o que o aluno está querendo dizer, acaba não sendo muito eficaz para o aprendizado do aluno, tentar fazer o aluno andar com as próprias pernas, é dando esse tipo de espaço e oportunidade que acaba dando resultado. J: Você pensa conscientemente sobre fomentar estratégias de comunicação quando você está dando aula para uma língua estrangeira? Esse tipo de estratégia, por exemplo, se o aluno não sabe o que falar, daí parafrasear, você faz isso conscientemente ou ensina outra técnica?

L: Principalmente a técnica de parafrasear, que os alunos não têm um costume, digamos assim, consciente, uma coisa que a gente trabalha no nível pré-avançado. Eles fazem isso mas não sabem o que estão fazendo, ou por que estão fazendo. Então, a gente tenta mostrar algumas ferramentas, vocabulário, até diferentes formas dele dizer a mesma coisa, para o aluno desenvolver a capacidade de se expressar em qualquer situação, independente do fato de lembrar das palavras exatas ou não.

(...)

## ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÕES

Para a mostra das entrevistas pós-observações, selecionei um trecho para cada professor.

Professor L.:

(...)

J: Então tá, agora a gente vai começar a assistir os vídeos. Observei duas aulas de TI2, da mesma turma, a primeira foi dia 9 de novembro, e o foco, pelo que pude perceber, era mais speaking e também listening. Então, vou mostrar alguns pontos específicos em que houve o chamado erro dos alunos, tanto os que você corrigiu quanto os que você não corrigiu. Então, primeiro aqui. Aluna falou “Pet, cat”, e você não falou nada, por que?

L: I don't know, eu não sei nem se ouvi-la. Não.

J: Ok, o próximo está aqui. Então aqui basicamente não foi bem um erro, mas o aluno não sabia o que falar e você elicited dele e de outros. Isso é uma coisa que você costuma fazer, qual você acha que é a vantagem disso, de eliciting?

L: Eliciting eu costumo fazer bastante, depende muito do nível da turma, mas eu vejo que se eu, às vezes, essa turma, por exemplo, é uma turma bem quieta, principalmente nessa

primeira aula, na segunda aula tinha alunos mais participativos. Eu faço isso porque eu preciso fazer com que eles participem, e algumas turmas eu não tenho esse problema, eles dão as sugestões deles, sem eu precisar pedir. Nessa turma eu uso muito eliciting para tentar fazer com que eles participem sem eu ter que ficar dando as respostas o tempo todo.

J: E você também conta com apoio de gestures, facial expressions.

L: Sim, exatamente.

J: Ok, próximo. Aqui, a aluna fez erro de pronúncia, da diferença do singular pro plural, this e these, e você não falou nada. Vamos ver. Por que você fez isso?

L: Justamente para deixar a aluna falar, é o tipo de coisa que eu anotaria e passaria depois, mas como ela estava...

J: ...mid-speech?

L: Isso, estava colocando, não lembro exatamente o contexto, mas justamente para não travar o que ela tinha para dizer, se eu tivesse parado para corrigir ela, nesse momento estaria impedindo ela de acabar se comunicando mais.

J: Aí nesse você corrigiu. Então, a aluna falou “I have afraid” e você fez uma explicit correction, “You are afraid”.

L: Nesse caso ela já não estava no meio de um speech, era uma frase mais isolada, aí acho que não tem tanto problema.

(...)

Professor F.:

(...)

J: Na verdade, o que notei bastante, até nem sei se vou te mostrar todos aqui porque tem muitos trechos muito parecidos sobre isso que eu reparei que eles falavam muito português, não sei se é por causa do nível, é um T6 né?

F: Sim, T6.

J: Não sei se era por causa do nível, ou porque eram adolescentes, ou porque eram amigos, não sei te dizer, mas falavam muito português, e o que eu reparei é que você respondia em inglês, mas você não forçava muito, você acha que, por que você acha que você fazia isso?

F: Boa pergunta, eu lembro um pouco disso acontecer, mas essa coisa do português e do inglês, porque acho que tem uma coisa de desistência no meio do caminho também, essa coisa de falar português em sala de aula vem muito de antes e no começo do semestre isso é muito complicado, você forçar, eu acho que eu desisto muito rápido nesse sentido,

me enche muito o saco. Porque no começo do semestre eu sou muito chato em relação a isso, mas aí depois, “Ai, teacher...” eu acho que talvez por isso, daí eu fico meio que acabo deixando.

J: Teve alguns pontos, mas eu vou te mostrar, vou fazer em ordem porque senão perco aqui também. Nesse aqui que eu queria te mostrar, é que você até fez, você deu algumas metalinguistic cues, não sei o que você acha disso aqui. Então, quase uma metalinguistic cue, mas foi uma eliciting ao mesmo tempo.

F: Sim. É.

J: Eu não vi muito disso, não sei se é uma coisa que você tem costume de fazer.

F: Isso que você mostrou agora? Foi aquilo que eu te falei do eliciting, que eu acho eliciting uma coisa incrível, mas eu tenho essa coisa de ser muito (inint) [00:23:35], essa foi uma discussão que tive uma vez, foi um exercício do TC, aí a Mary me falou isso, depois eu conversei com ela sobre isso, “Você tem que ter um esforço, o eliciting também é um esforço do teacher”, “Deixa eles, deixa eles, não se intrometa”, foi isso que ela me falou, ela me puxou a orelha por causa disso naquele dia, mas é verdade, foi isso que eu te falei, eu acho eliciting muito legal mas para mim é difícil, it’s hard. Isso tem muito a ver com isso, que a gente falava antes.

J: Aqui, continuar. Tá, aqui você só fez um recast, em termos de pronunciation, você só repetiu a forma certa. Isso você faz várias vezes.

F: Sim.

J: Então acho que volta a questão de que às vezes você acha que deveria forçar eles um pouco mais, ou perguntar a forma correta?

F: Talvez. Então, é que nem você falou, eu faço demais isso, é uma coisa, tipo assim, também, estamos falando mas é verdade, porque eu também ouvi de outras pessoas isso. Mas eu não sei, em termos aqui, eu acho que eu faço demais recasting porque tem essa coisa do correction on the spot, ou às vezes no calor da aula, uma coisa que eu gosto é delayed correction, mas às vezes estou na aula, está legal e eu esqueço, é um negócio muito louco. Existem turmas que a coisa flui menos do que essa turma fluía, eu achava que as coisas fluíam bem em termos de fluency, que daí eu sempre escrevia no canto do quadro, eu sempre tive isso, mas isso é uma das coisas que diminuiu, eu fazia muito quando tinha quadro branco, e com a mudança pro quadro de computador, comecei a fazer cada vez menos, e essa coisa de delayed correction também foi sumindo ao mesmo tempo. Talvez, em certo sentido, explica o fato também do recasting, porque estou no meio da atividade, depois tenho que pular para outra coisa, acabo esquecendo, coisas até

que tinha dos alunos, somehow, aí passa, mas é uma coisa interessante, pensar como que a tecnologia influi na forma de trabalhar na sala de aula, eu adoro esse board, dá para fazer coisas incríveis com ele, mas tem certas coisas que mudam que antigamente eram mais fáceis, isso de delayed correction é uma delas.

J: Coisas que eram muito straightforward, que de repente ficou mais complicado.

F: É, anotar.

J: Coisas que você quer deixar lá.

F: E eu sou uma pessoa muito de taking notes, eu sempre anoto muito, nas minhas coisas, sempre estou anotando, em termos de memória. Sempre fui muito de anotar quando tinha quadro branco, e o e-board mudou isso, nesse aspecto. Tem isso do recasting, coisas que fazia no quadro branco, a questão da fluência da turma, de como eu gostava como as coisas fluíam naquela turma, é uma série de coisas. Essa coisa do eliciting, pensar em outras formas de correção, é uma série de coisas.

J: Eu notei bastante essa questão de não querer cortar os alunos, e talvez, não sei se você chega a pensar na própria inteligibilidade do que eles estão falando.

F: Também, isso é uma coisa que você lembrou, em termos de inteligibilidade e comunicação, talvez tenha uma diferença muito grande entre mim e você nesse aspecto, não sei como você pensa nessa coisa.

J: Tenho repensado bastante.

(...)