

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

BEATRICE ELAINE DOS SANTOS

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO
PROGRAMA “PARANÁ FALA INGLÊS” SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍN-
GUA FRANCA

PONTA GROSSA
2020

BEATRICE ELAINE DOS SANTOS

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO
PROGRAMA “PARANÁ FALA INGLÊS” SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍN-
GUA FRANCA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA
2020

S237 Santos, Beatrice Elaine dos
Perspectivas de professores e alunos de língua inglesa no programa "Paraná fala inglês" sobre o uso do inglês como língua franca / Beatrice Elaine dos Santos. Ponta Grossa, 2020.
186 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Aparecida de Jesus Ferreira.

1. Inglês como língua franca. 2. Paraná fala inglês. 3. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

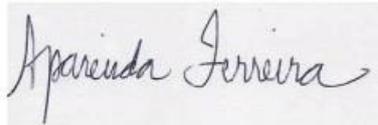
CDD: 425

BEATRICE ELAINE DOS SANTOS

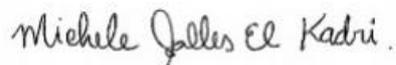
**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO
PROGRAMA “PARANÁ FALA INGLÊS” SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍN-
GUA FRANCA**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 30 de junho de 2020.



Prof.^a Dra Aparecida de Jesus Ferreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.^a Dra Michele Salles El Kadri – Universidade Estadual de Londrina



Prof.^a Dra Sulany Silveira dos Santos - Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me guiar e me abençoar em todas as etapas deste estudo, me fortalecendo nos momentos mais difíceis, nos quais eu achava que não seria possível seguir em frente e por me dar a alegria em superar os obstáculos.

A minha querida professora e orientadora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira pela excelência em seu trabalho, pela paciência, por partilhar sua sabedoria, pela sua séria dedicação à pesquisa acadêmica e por acreditar em mim. Seus ensinamentos foram além de estudos acadêmicos, mudaram a minha forma de ser e agir no mundo. Minha eterna gratidão, por me possibilitar a oportunidade em poder me enxergar como pessoa, mulher, profissional, pesquisadora importante e valorizada.

Às professoras participantes da banca, por terem aceitado o convite e se disponibilizarem a fazer a leitura do meu trabalho e assim contribuírem com suas sugestões.

Aos/as professores/as do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, por todo o conhecimento compartilhado nas disciplinas, que muito contribuíram com a minha aprendizagem e minha pesquisa.

A todos/as sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, contribuindo com o desenvolvimento e resultados deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me possibilitou a ter uma dedicação exclusiva à minha pesquisa.

Às participantes do GEPLIS (Jéssica, Keila, Valéria e Samantha), por me apoiarem, me auxiliarem e trocarem experiências que contribuíram para minha pesquisa e, principalmente, pela linda amizade criada que será para o resto da vida.

A querida secretária do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Vilma, por toda a sua dedicação dentro do programa e auxílio em todas as etapas desta pesquisa.

Ao meu Pai Francisco, por me ajudar em todos os momentos e por principalmente, acreditar no meu trabalho.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SANTOS, Beatrice Elaine dos. **Perspectivas de professores e alunos de língua inglesa no programa “Paraná fala inglês” sobre o uso do inglês como língua franca.** 2020. 186f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

RESUMO

Perante à disseminação da língua inglesa (LI) mundialmente, esta língua tornou-se protagonista no meio de comunicação entre diversos falantes (nativos e/ou não nativos), configurando-se como uma língua global. Neste sentido, estudos voltados ao inglês como língua franca (ILF) têm sido acentuados dentro da linguística aplicada (LA), defendendo um uso da língua em que cada falante se sinta representado. Objetivamos com esta pesquisa responder as seguintes perguntas: 1) Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?; 2) Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa? 3) Qual a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF? 4) Qual a percepção dos alunos do curso Paraná fala Inglês no que se refere ao ILF? O referencial teórico embasa-se em: Jenkins (2006, 2009, 2011, 2014), Seidlhofer (2011, 2017), Rajagopalan (2003, 2009, 2011, 2012), Siqueira (2008, 2011, 2013, 2015), El Kadri (2010, 2013, 2017), Finardi (2013, 2016, 2017), dentre outros. A natureza da metodologia é qualitativa, do tipo etnográfica e de caso. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: entrevistas, questionários, observações e diário de campo. Os resultados mostram que as aulas ofertadas pelo PFI através de uma plataforma online estão sendo satisfatórias aos alunos. Também foi possível perceber que os professores concebem o ILF como uma língua universal e consideram importante, no entanto essa menção não foi constatada na prática docente. Apenas a alunas que realizam o curso de Letras compreendem o uso do ILF, enquanto outras alunas de outras áreas, nunca tiveram menções sobre este termo. Concluímos que o programa PFI está contribuindo no processo de internacionalização, com aprovação altamente positiva dos alunos. Os professores entendem o ILF como um uso global da LI. Consideramos que reflexões acerca do uso da LI possam ser consideradas em futuros encontros pedagógicos possibilitando a conscientização da LI em contexto global. O programa não apresenta preocupações acerca do ILF, porém acreditamos na possibilidade de futuras discussões em próximas etapas do programa. Sugerimos mais pesquisas acerca do PFI, promovendo melhorias no processo de ensino-aprendizagem de LI, bem como pesquisas fortalecendo o ILF em que todos os sujeitos se sintam representados.

Palavras-chave: Inglês como língua franca. Paraná fala inglês. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

SANTOS, Beatrice Elaine dos. **Perspectives of English-speaking teachers and students in the "Paraná speaks English" program on the use of English as a lingua franca.** 2020. 186f. Dissertation (Master's in Language Studies) - State University of Ponta Grossa, 2020.

ABSTRACT

Facing with the spread of the English language (LI) worldwide, this language became a protagonist in the medium of communication between several speakers (both native and / or non-native), configuring itself as a global language. In this sense, studies focused on English as a lingua franca (ILF) have been emphasized within applied linguistics (LA) study, advocating a use of the language in which each speaker feels represented. The objective of this research is to answer the following questions: 1) What is the purpose of the students of Paraná Speaks English regarding the use of the English language?; 2) What is the perspective of the Paraná Speaks English Program regarding the use of the English language? 3) What is the perception of the teachers of Paraná speaks English in relation to the ELF? 4) What is the perception of the students of Paraná speaks English regarding the ELF? The theoretical framework is based on: Jenkins (2006, 2009, 2011, 2014), Seidlhofer (2011, 2017), Rajagopalan (2003, 2009, 2011, 2012),, Siqueira (2008, 2011, 2013, 2015), El Kadri (2010, 2013, 2017), Finardi (2013, 2016, 2017), among others. The nature of the methodology is qualitative, ethnographic and case type. The instruments used for data generation were: interviews, questionnaires, observations and field diary. The results show that the classes offered by PFI through an online platform are being satisfactory to students. It was also possible to realize that teachers conceive ILF as a universal language and consider it important, however this mention was not found in teaching practice. Only students from Letters course understand the use of ILF, while other students from other areas have never heard this term. We conclude that the PFI program is contributing to the internationalization process, with highly positive approval from students. Teachers understand ILF as a global use of LI. We consider that reflections on the use of LI can be considered in future pedagogical meetings enabling the awareness of LI in a global context. The program has no concerns about the ILF, but we believe in the possibility of future discussions in the next stages of the program. We suggest more research about the PFI, promoting improvements in the LI teaching-learning process, as well as research strengthening the ILF in which all subjects feel represented.

Keywords: English as a lingua franca. Paraná speaks English. Teaching and learning. English language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ATIVIDADES EM PARES.....	110
FIGURA 2 - ATIVIDADE SIGNIFICANTE AO ALUNO.....	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI	57
QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE A PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ILF	65
QUADRO 3 - DADOS DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES	84
QUADRO 4 - DADOS DO/AS ALUNO/AS PARTICIPANTES	85
QUADRO 5 - DADOS DOS/AS COORDENADORES/AS DO PROGRAMA	86
QUADRO 6 - CRONOGRAMA DA GERAÇÃO DE DADOS.....	86
QUADRO 7 - GERAÇÃO DE TEMAS PARA ANALISAR OS DADOS	87
QUADRO 8 - ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	91
QUADRO 9 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM A LI	92
QUADRO 10 - MOTIVAÇÕES AO APRENDER A LI	93
QUADRO 11 - AVALIAÇÕES DAS ALUNAS SOBRE O ENSINO DA LI NO PFI	96
QUADRO 12 - AVALIAÇÃO DAS ALUNAS ACERCA DAS AULAS DE LI.....	98
QUADRO 13 - VISÃO DAS COORDENADORAS SOBRE A EVASÃO DOS ALUNOS.....	99
QUADRO 14 - FUNÇÕES DAS COORDENADORAS DENTRO DO PROGRAMA	105
QUADRO 15 - A INTERNACIONALIZAÇÃO PELA CONCEPÇÃO DAS COORDENADORAS	106
QUADRO 16 - CURSOS DE INGLÊS GERAL	107
QUADRO 17 - OBJETIVOS DO PROGRAMA	114
QUADRO 18 - MOTIVAÇÃO AO LECIONAR A LI	117
QUADRO 19 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO ENSINO DE LI	119
QUADRO 20 - IMPORTÂNCIA EM VIAJAR AO EXTERIOR	121
QUADRO 21 - PARTICIPAÇÃO DAS ETAS NO PFI	123
QUADRO 22 - IMPORTÂNCIA DE OUTRAS VARIEDADES.....	125
QUADRO 23 - INCENTIVO EM IMITAÇÃO DO FN	126

QUADRO 24 - CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO ILF	127
QUADRO 25 - DICOTOMIA ILE E ILF	130
QUADRO 26 - ESTUDAR NO EXTERIOR E ESTUDAR EM SEU PAÍS DE ORIGEM.....	136
QUADRO 27 - CRER FALAR IGUAL AO FN	138
QUADRO 28 - FALAR IGUAL AO FN E NÃO CONSEGUIR FALAR IGUAL AO FN	140
QUADRO 29 - PREFERÊNCIA POR VARIEDADES DO INGLÊS.....	141
QUADRO 30 - VARIEDADES DA LI NOS ÁUDIOS E COM O PROFESSOR	143
QUADRO 31 - RECURSOS EXTRAS EM SALA DE AULA DO PFI	146
QUADRO 32 - COMPREENSÃO DAS ALUNAS ACERCA DO ILF	148
QUADRO 33 - EXPECTATIVA DAS ALUNAS AO FINAL DO CURSO.....	150
QUADRO 34 - POSSIBILIDADE DE DISCUSSÕES SOBRE ILF NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	150
QUADRO 35 - VISÃO DO PFI ACERCA DO ILF E TREINAMENTO ACERCA DO ILF.....	152

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PESQUISAS REALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	25
TABELA 2 - PESQUISAS REALIZADAS NO GOOGLE ACADÊMICO	26
TABELA 3 - PESQUISAS REALIZADAS NO GOOGLE ACADÊMICO	26
TABELA 4 - GOOGLE ACADÊMICO	27

LISTA DE SIGLAS

CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DELFL-	<i>Developments in English as a Língua Franca</i>
EFL-	<i>English as a Foreign Language</i>
ELFA-	<i>English as a Língua Franca in Academic Settings</i>
ENL-	<i>English as a Native Language</i>
ESL-	<i>English as a Second Language</i>
ESP-	Escrita Acadêmica e Preparatório
EUA-	Estados Unidos da America
FN-	Falante nativo
FNN-	Falante não nativo
FNNs-	Falantes não nativos
FNs-	Falantes nativos
ILF-	Inglês como Língua Franca
JELF-	<i>Journal of English as a Língua Franca</i>
LA-	Linguística Aplicada
LI-	Língua Inglesa
PR-	Paraná
PROEX-	Pró-reitoria de Extensão
PROPPG-	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
SETI-	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
TCC-	Trabalho de Conclusão de Curso
TOEFL-	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEFL iBT-	<i>Test of English as a Foreign Language internet-Based Test</i>
TOEFL ITP-	<i>Test of English as a Foreign Institutional Testing Program</i>
UEL-	Universidade Estadual de Londrina
UEM-	Universidade Estadual de Maringá
UENP-	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG-	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM-	Universidade Federal do Amazonas
UFPR-	Universidade Federal do Paraná
UGF-	Unidade Gestora do Fundo Paraná
UNEB-	Universidade do Estado da Bahia
UNESPAR-	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO-	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
VOICE-	<i>Vienna-Oxford International Corpus of English</i>
ZDP-	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - ESCLARECENDO QUEM É QUEM - PFI E ILF: SERÁ QUE “DÁ MATCH”?	31
1.1 PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS.....	32
1.2 CONCEPÇÕES DA LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO GLOBAL.....	38
1.3 MAS AFINAL, O QUE É INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA?	43
1.4 A DICOTOMIA FALANTE NATIVO (FN) VERSUS FALANTE NÃO NATIVO (FNN)	52
1.5 PESQUISAS RECENTES.....	57
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	71
2.1 PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	72
2.2 ANÁLISE QUALITATIVA.....	73
2.3 ESTUDO DE CASO.....	75
2.4 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA	75
2.5 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	78
2.5.1 Análise documental.....	78
2.5.2 Questionário	79
2.5.3 Entrevista.....	81
2.5.4 Observação	82
2.5.5 Diário de campo.....	83
2.6 SUJEITOS DA PESQUISA	84
2.6.1 Professor/a	84
2.6.2 Alunos/as.....	85
2.6.3 Coordenação	85
2.7 CRONOGRAMA DA GERAÇÃO DE DADOS	86
2.8 ÉTICA EM PESQUISA.....	87
2.8.1 Devolução da pesquisa para o local pesquisado.....	88
CAPÍTULO 3 - ANÁLISES: O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	90
3.1 MOTIVOS QUE OS/AS LEVARAM A ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA NO PFI	90
3.1.1 O propósito dos alunos para aprender a língua inglesa	90
3.1.2 A percepção dos alunos diante os cursos ofertados pelo PFI	95
3.2 POLÍTICA DO PROGRAMA ACERCA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	101
3.2.1 A proposta pedagógica do PFI acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa na UEPG	102
3.2.2 Material de ensino aplicado pela Plataforma Smrt English noPFI.	108

3.3 PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO PFI ACERCA DO USO DA LÍNGUA INGLESA	116
3.3.1 Visão dos/as professores/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global.....	116
3.3.2 Compreensão dos/as professores/as sobre o ILF	125
3.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO PROGRAMA PFI SOBRE O ILF	135
3.4.1 Visão dos/as alunos/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global.....	135
3.4.2 Compreensão dos/as alunos/as sobre o ILF	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A - OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA	175
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNO	176
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR.....	177
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- COORDENAÇÃO.....	178
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO- COORDENAÇÃO.....	179
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO- ALUNO	180
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO - PROFESSOR.....	182
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS... 183	183
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS COORDENADORES	184
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES	185
ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	186

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O que me motivou a escrita desta pesquisa foi o fato de eu acreditar e o argumento de que o falante não nativo (FNN) da Língua Inglesa (LI) deve “ser e sentir-se” valorizado ao utilizar essa língua para se comunicar, mesmo que a mesma não seja a sua língua materna. Por isso desenvolvi essa temática em meu trabalho de conclusão de curso (TCC)¹ em 2017 no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pretendo dar continuidade às pesquisas referentes ao tema Inglês como Língua Franca (ILF), esse termo trata-se de um ponto de vista teórico sobre uso da língua, que eu como brasileira e professora de LI me insiro e defendo. Diante disso, apresentarei uma breve narrativa a respeito de minha experiência com a LI e como decidi ensiná-la:

Desde quando a disciplina de Língua inglesa, assim como outras matérias, foi inserida em minha aprendizagem no ensino fundamental, sempre tive bastante afinidade e interesse de aprender, sem apresentar dificuldades de compreensão do conteúdo. Ao concluir o ensino médio, decidi que estudaria na área de saúde, tanto é que cheguei a cursar Odontologia. Eu adorava o curso, tinha muito afinidade, mas não pude concluí-lo devido a questões financeiras.

Em um determinado momento de minha vida, tive um relacionamento com um cidadão estadunidense, o qual durou cinco anos; destes cinco anos, vivi dois anos nos Estados Unidos da America (EUA). Na época em que eu residia nos EUA, no estado da Flórida, fui surpreendida por comentários como: “seu inglês é excelente!”, “você fala muito bem”, “Uau, você é do Brasil, um país com a economia maravilhosa” (Pasmem, isso realmente aconteceu lá. Eu resolvi fazer um curso de Cosmetologia e, em sua maioria, os clientes eram acima dos 50 anos de idade. Naquele período em que eu frequentava o curso (2011), os EUA enfrentavam uma séria crise financeira; devido à “bolha imobiliária”, muita gente perdeu suas casas, encerraram seus negócios, e o Brasil naquela época era muito bem visto financeira e politicamente).

¹ SANTOS, B. E. Inglês como língua franca: a percepção dos futuros professores de língua inglesa na universidade estadual de Ponta Grossa. 2017. 70 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ouvi até questionamentos como: “o que você está fazendo neste fim de mundo?”. Nunca imaginei ouvir indagações como estas, tampouco estaria preparada para respondê-las, principalmente porque elas vinham de cidadãos estadunidenses. Eu sempre tive uma postura de inferioridade na maneira como me expressava, por isso eu me calei muitas vezes, nem tentava respondê-los devido à minha timidez.

Obviamente, também alguns falantes nativos de LI me fizeram alguns questionamentos opostos, como: “existe ventilador no Brasil?”, “se eu for ao seu país, existe um restaurante italiano para que eu possa ter uma boa refeição?”. Como visto, foram diferentes perguntas, em diferentes contextos, em diferentes culturas, mas sempre tendo a LI como interação entre os falantes, a qual foi possibilitada, sem nenhum erro ou falha de comunicação.

Durante a minha vivência naquele país, adquiri muitas experiências culturais, aprimorei o uso da LI em meu vocabulário e eu amava tudo isso. Mas, como nem sempre tudo na vida é um “mar de rosas”, chegou o momento em que aquele meu relacionamento se acabou e eu retornei ao Brasil. Nunca pensei em ser professora, inclusive, muitos amigos, familiares me incentivaram a dar aulas de LI em institutos de idiomas, justamente por ter vivido nos EUA. Eu tinha consciência que sabia falar, me comunicar, porém não sabia explicar o que eu sabia devido à minha timidez, por isso resolvi cursar Letras.

Confesso que meu intuito nunca foi lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, mas como o currículo da graduação também contemplava esse curso, eu acabei aceitando, pois trata-se de um curso com dupla habilitação: Português e Inglês. Durante o período da graduação, presenciei muitos alunos ao falarem mal da pronúncia de professore/as e até de colegas de turma, inclusive a meu respeito. Ouvi muitos discursos como: “tal professor fala mal”, “você morou nos EUA e seu inglês é ruim” e esses alunos de graduação, que supunham falar “corretamente” a LI, me ignoravam.

Seria isso uma disputa de egos? Como seria então falar corretamente a LI? Não sei, mas sinceramente esta situação me fez pensar: os nativos de língua inglesa elogiavam a minha forma de utilizar a língua e me compreendiam perfeitamente, mesmo havendo “defeitos de pronúncia” que eu sabia que muitas vezes cometi. No entanto, os colegas de turma e futuros professores de LI, os quais

também eram oriundos do mesmo país que eu e estudaram comigo, me disseram que não eram muito preconceituosos.

O que os brasileiros esperam ao falarem outro idioma? Pessoas, que nunca tiveram a experiência de conviver em um outro país se acham no direito de julgar quem “fala bem ou não” e vangloriar os falantes nativos, enquanto que os próprios falantes nativos elogiam a sua fala, a partir do momento em que você se torna compreendido. Como isso pode acontecer? Eu acho esta questão muito intrigante partindo professores em formação. E eu não tenho a pretensão de falar como um nativo, mesmo porque isto é impossível, meu objetivo enquanto falante da língua inglesa e professora é poder me comunicar e ensinar com excelência, sem perder a minha identidade e conscientizar meus alunos a respeito disso.

Pude perceber durante meu contato com a língua inglesa entre os professores em formação que, muitos dos mesmos que se julgam “falar bem”, apresentam muito preconceito quanto ao modo de pronunciar a língua e muitas vezes supervalorizam o FN em detrimento do FNN, sendo que estes mesmos sujeitos, que utilizam a LI para se comunicarem, não são nativos. Por outro lado, FNs com os quais eu tive contato e pude me comunicar, me elogiaram e me compreenderam perfeitamente, mesmo em situações, nas quais eu não sabia a pronúncia correta.

Também vivenciei outra experiência negativa após a graduação, fui selecionada para lecionar em um instituto de idiomas, e nessa escola de línguas o único “professor”, que tinha seus direitos trabalhistas reconhecidos, era um docente estadunidense, pois esse “professor” era importante para a imagem e divulgação do curso. Certo dia, ao preparar minha aula, esse “professor” entrou em minha sala e me questionou: “o que você está fazendo?”. Eu lhe respondi que estava planejando a minha aula, ele simplesmente falou que não era necessário fazer isso, porque é muito fácil dar aula de LI. Não contente, esse mesmo “professor” perguntou-me qual era a minha idade; ao eu responder essa pergunta, ele replicou: “nossa, como você é velha! Quando eu tiver a sua idade, quero ser um profissional bem-sucedido e não ser apenas mais um mero professorzinho de inglês em um curso de idiomas”.

Eu não tive palavras no momento, fiquei calada, mas pensei muito a respeito disso. Acredito que devemos seguir os nossos sonhos e lutar por eles, defendê-los e acreditarmos em nosso potencial, sem pretender sermos quem não somos, mas sim,

valorizarmos a nossa identidade e nos orgulharmos disso, independentemente da língua que falamos. Amo ensinar a LI e, ao me conscientizar deste uso da LI (ILF), faço questão de conscientizar meus alunos em prol de um ensino-aprendizagem em que todos se sintam pertencidos e não oprimidos.

A linguista Pederson (2011, p. 65, tradução nossa), em uma de suas conferências em São Paulo, conversou com uma professora universitária que mencionou sentir-se mais confortável e confiante ao falar a língua inglesa com grupos de falantes nativos do que com seus pares. A autora relata que a professora “sentia que os falantes de sua própria língua estavam julgando seu sotaque enquanto falava, mas que os falantes nativos eram mais tolerantes aos erros”².

Sobre essa questão, a autora considera intrigante o fato de que “frequentemente os próprios colegas demonstram julgamentos muito mais rigorosos de sotaque e formas gramaticais do que um interlocutor nativo da língua”.³ Devido às situações que foram presenciadas e apontadas em nossa narrativa (e que ainda são presenciadas), concordamos com a declaração apontada por esta professora e acreditamos ser muito importante conscientizar alunos e professores que, a partir do momento em que utilizamos uma língua para conseguirmos nos comunicar; mesmo que essa língua não seja materna, ela também nos pertence e a forma como cada um a utiliza deve ser valorizada e distanciada de qualquer tipo de discriminação.

Segundo Souza; Barcaro e Grande (2011, p. 200) “Num mundo globalizado, cheio de preconceitos, injustiças e desigualdades, o inglês se mostra também como um fator de exclusão”. Estamos permeados por rejeições por todas as partes e no tocante ao uso da língua inglesa, o estatuto do ILF se faz muito importante, pois dá voz a outras variedades da língua inglesa que são esquecidas ou até mesmo menosprezadas perante a variações de países de prestígio como os Estados Unidos e Inglaterra.

Nesse sentido, apesar do grande avanço de pesquisas relacionadas ao uso do ILF nos últimos anos, pesquisadores apontam que muitas pesquisas ainda precisam ser debatidas a respeito dessa problemática, para que assim possamos utilizar uma língua livre de preconceitos ou estereótipos, valorizando cada falante,

² “felt the speakers of her own language were judging her accent while she spoke, but that native speakers were more lenient of mistakes (PEDERSON, 2011, p. 65).”

³ “often one’s own peers prove much harsher judges of accent and grammatical forms than a native speaker interlocutor of the language” (PEDERSON, 2011, p. 65).

para que este se liberte da intenção de imitar alguém a fim de atingir a um “nível perfeito” de uso da língua.

A presente pesquisa direciona-se a um curso de língua inglesa ofertado pelo programa Paraná fala Inglês (PFI) ⁴ disponibilizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (além de outras universidades estaduais do estado do Paraná). Este programa oferece aos estudantes (que devem apresentar vínculo com a universidade) curso de preparação para teste de proficiência do TOEFL iBT, escrita acadêmica e de inglês geral. As traduções efetuadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Ao pensarmos na importância de uma língua para falantes de uma determinada região, sabemos que esta é uma questão muito complexa que envolve não apenas signos, mas também aspectos socioculturais. Como ressalta Rajagopalan (2003, p. 93): “[...] a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo”, consideramos relevante que a LI seja assimilada de tal maneira que a comunicação se torne possível entre falantes de diversas línguas. Há uma tendência de privilegiar o ensino do inglês dito “padrão”, que se delimita aos modelos estadunidense e britânico e há limitações no ensino de outras variedades faladas no mundo. Esse contexto seria como o raciocínio apontado Dewey (2014):

O ensino-aprendizagem de inglês é baseado – praticamente de modo exclusivo – na promoção das normas de um número limitado de variedades [Inglês Americano e Britânico], e há pouco espaço para reconhecimento da diversidade linguística. (DEWEY, 2014, p. 15)

Toda língua encontra-se em constante transformação, não podemos concebê-la como algo “fechado”, “finalizado”, “determinado” ou exclusivamente pertencente a outrem, assim como explica Jenkins (2014, p.15) “as línguas se desenvolvem à medida que seus falantes a remodelam das mais diversas e criativas maneiras”. Cada sujeito terá seus propósitos individuais ao utilizar uma língua, seja ela materna ou não. Nesse sentido, é fundamental lembrarmos que uma língua é suscetível a mu-

⁴ As informações referentes ao PFI oferecido pela UEPG encontram-se disponíveis em: <https://www2.uepg.br/parana-fala-idiomas/ingles/> acesso em 13-08-2020.

danças já que ela é dinâmica e também devido a diversos fatores, como por exemplo, os sujeitos que a utilizam, o ambiente, intenções de fala, período histórico, localização geográfica e etc. Caso contrário, a língua seria perpetuada por uma única variação decretada por uma minoria privilegiada e obedecida pela maioria que não teria uma representatividade em seu uso da língua. É essa ideologia que o estatuto do ILF e esta pesquisa aspiram refletir.

O processo de ensino/aprendizagem é algo complexo em que é necessário levar em consideração os propósitos para uso da língua de cada indivíduo. Ou seja, acreditamos que a conscientização de professores e alunos acerca do uso do ILF possa colaborar para um maior cuidado com as necessidades locais e para a construção da identidade de um aprendiz mais crítico.

Na visão de Siqueira (2015, p. 235), o ensino da língua inglesa que se estuda nas universidades e nos cursos e programas de formação de professores de LI “ainda se alinham a um perfil refratário que cede pouco ou quase nenhum espaço a discussões críticas referentes ao ensino e à aprendizagem do inglês como língua internacional (ILI) ou inglês como língua franca (ILF)”. Nesse contexto, verificamos como é o processo de ensino/aprendizagem no programa Paraná fala inglês (PFI), que é ofertado a todas universidades estaduais do estado do Paraná, investigando se esta realidade é apresentada dentro do programa na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Para que assim possamos preencher a uma lacuna existente entre pesquisas voltadas e este uso acadêmico no contexto universitário.

Acreditamos ser fundamental inserirmos o uso do ILF no contexto acadêmico dentro do programa PFI, devido ao fato de que os alunos são em sua grande maioria, os sujeitos que mais procuram o ensino de LI. Considerando que trabalhos acadêmicos exigem e/ou apresentam grande número de pesquisas voltadas à LI como principal meio de comunicação, seja por pesquisas efetuadas via *Internet*, como também a leitura de livros e artigos e a própria escrita de seus trabalhos, estes sujeitos possam então refletir a respeito do papel da língua em seus estudos e suas implicações nesta língua de acordo com seus próprios interesses.

Segundo Altbach (2006, p. 121), a globalização afeta diretamente o ensino superior que é caracterizado por influências econômicas, tecnológicas e científicas, o que traz à tona a dimensão da internacionalização atrelada a essas tendências. Na concepção de Jordão (2006, p. 6), a língua é permeada de estruturas de poder e

não pode ser entendida fora do contexto social e cultural. Sendo assim, é pertinente investigar o ILF, que permite a interação entre falantes de diferentes línguas, apresentando então variados usos da língua falada em comum. Isto é, a linguagem é adaptada para se ajustar aos propósitos de cada falante, no caso, a LI.

Diante desse contexto, a universidade torna-se um espaço muito importante no que tange à conscientização dessa problemática, assim como menciona Jenkins (2011, p. 18, tradução nossa), “o inglês que ainda está sendo promovido na comunicação internacional e, especialmente em universidades internacionais, é geralmente monolítico, cujos falantes não conhecem o grande e rico potencial do ILF⁵”, conforme o inglês de FNs. A partir dessa colocação de Jenkins (2011, p. 18), é possível entender que as problemáticas levantadas pelas pesquisas de ILF ainda precisam ser mais debatidas, visto que elas apresentam um importante e valioso uso da LI nas práticas acadêmicas. Para a autora Seidlhofer (2017):

O uso de ILF é tão variado e indeterminado que o 'ILF' não pode ser ensinado como um modelo formal. E sim, se alguém pensa em ensinar a fazer com que os alunos se adaptem à 'competência FN' - como prescrito nos livros didáticos, obras de referência, currículos, testes, então essa objeção seria válida. Mas, embora ensinar para o (esquivo) objetivo da "competência FN" possa parecer realista para o professor, para o aprendiz não é realista: embora seja isso que é ensinado, geralmente não é o que se aprende. (SEIDLHOFER, 2017, p. 17).

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para as discussões acerca do ILF expandindo este uso da LI entre professores e alunos, assim como promover a conscientização do uso da LI sobre um olhar global e igualitário, principalmente no meio acadêmico, para que esta percepção, diante do uso da LI pelos FNs, possa considerar um ensino que apresente diferentes olhares de uso desta língua para quem a utiliza. Defendemos o principal argumento de que, cada falante (nativo ou não) precisa ser estimulado a sentir-se livre e confiante no processo de comunicação, para que esse sujeito sinta-se validado e reconhecido, ao invés de retrair-se a um formato monolítico, o qual sempre tende a imitar alguém, enaltecendo variedades de países dominantes e deixando de lado as suas próprias raízes, sua própria cultura, identidade e desvalorização.

⁵ “the English that is still being promoted in international communication in general, and international universities in particular, is monolingual native English: an English whose speakers are largely unaware of the rich potential of ELF” (JENKINS, 2011, p.18).

Segundo o ponto de vista de Seidlhofer (2017) a respeito de se promover a conscientização desta língua, é necessário:

Pensar em questões de 'comunidade', 'variedade' e 'competência' e como elas se relacionam com o ILF constitui um desafio complexo, mas necessário. Em vez de negação, o que precisamos, como profissionais da língua inglesa, é a conscientização das mudanças em curso devido à globalização, para poder confrontá-las de maneira pró-ativa e desenvolver nosso pensamento de modo a estar mais presente no mundo contemporâneo. (SEIDLHOFER, 2017, p. 20).

Em concordância com essa citação de Seidlhofer (2017), o processo de geração de dados desta pesquisa foi realizado por intermédio de questionários e entrevistas a alguns alunos (acadêmicos, professores, agentes universitários) de LI no programa PFI-UEPG. Tal programa que proporciona estudos direcionados aos interesses de cada aluno no que diz respeito à LI e como os professores que aplicam as aulas nesse projeto. Ao realizar-se esta investigação, buscou-se entender como os sujeitos (alunos e professores) entendem o ensino de uma língua em escala global, a fim de se investigar que perspectiva sobre ILF eles possuem e como isso pode contribuir em sua prática docente. Ademais, a percepção deste uso da língua pelas coordenadoras do programa (institucional e pedagógica) também é muito importante em nossa pesquisa, pois por meio de suas perspectivas podemos refletir se há um espaço para o ILF dentro do programa.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

Devido a expansão da LI ao longo dos anos que, segundo Graddol (1997); Crystal (2003), foi ocasionada em consequência “da expansão do império britânico no século XIX e da emergência dos Estados Unidos como potência econômica no século XX” essa língua atingiu um *status* de língua mundial e hoje milhares de pessoas a utilizam para poderem se comunicar. O número de falantes desta língua vem crescendo cada vez mais, assim como ainda salienta Graddol (2006, p.15) "um enorme aumento no número de pessoas que aprendem inglês já começou, e é provável que atinja um pico de cerca de 2 bilhões nos próximos 10-15 anos".

Levando-se em consideração a época em que esta estimativa foi apresentada pelo autor, nos encontramos no período futuro em que a suposição do autor realmente reflete no mundo globalizado em que vivemos. O linguista Rajagopalan

(2012, pp. 380-381, tradução nossa) também confirma esta afirmação: “[...] a língua inglesa que está se espalhando como um incêndio em todo o mundo está se distanciando cada dia mais da língua que costumava ser falada na boa e velha Albion”⁶. Hoje inúmeros fatores estimulam pessoas a se comunicarem através da LI, seja pela mera vontade de conhecer e entender a língua, seja por necessidade de se promover a interação para fins educacionais, seja por questões profissionais, turísticas ou até mesmo entretenimento.

Essa expansão do inglês deve ser compreendida como um fenômeno econômico, político e cultural, (Bordini; Gimenez, 2014), pois são diversos os fatores que influenciaram e ainda influenciam a LI a ter a posição que se encontra atualmente. Consoante Seidlhofer (2011, p. 24, tradução nossa), “nenhuma outra língua chamada ‘língua mundial’ teve a expansão global e a penetração de estratos sociais e domínios que o uso do inglês tem hoje”.⁷ Isto nos demonstra o quanto a LI apresenta um papel fundamental ao se promover a comunicação entre pessoas ao redor do mundo.

No meio acadêmico a língua inglesa torna-se protagonista em representação de língua estrangeira. Porém, questões voltadas à diversidade cultural em que os sujeitos fazem uso desta língua obtenham um espaço reconhecido ainda necessitam serem mais abordados, conforme aponta Kirkpatrick (2011, p.11) “apesar de supostamente promover a diversidade cultural e a compreensão internacional, a internacionalização do ensino superior tem negligenciado amplamente aspectos como a consciência cultural e a cidadania global”. Nessa perspectiva, a presente pesquisa aspira preencher esta lacuna, à medida em que visamos refletir sobre questões de diversidade da língua, analisando as perspectivas dos sujeitos de um programa que promove a internacionalização da língua inglesa no ensino superior.

Levando-se em consideração a disseminação da língua inglesa em escala global e a importância de programas educacionais voltados ao trabalho intercambista de acadêmicos no exterior, para que estes possam ampliar seus conhecimentos linguísticos direcionados às suas respectivas áreas de estudo, incentivos e pesquisas voltadas às relações entre testes internacionais e o programa Inglês sem Fron-

⁶ “[...] the English language that is spreading like wildfire all over the world is distancing itself more and more by the day from the language that used to be spoken in good old Albion” (RAJAGOPALAN, 2012, pp. 380-381).

⁷ “No other language called ‘world language’ has ever had both the global expansion and penetration of social strata and domains of use that English now has” (SEIDLHOFER, 2011, p. 24).

teiras podem indicar quais os impactos que o programa pode trazer ao ensino de Língua Inglesa no Brasil e que possíveis mudanças poderiam ocasionar na formação de professores, assim como sua prática pedagógica.

É necessário que nós, professores, possamos proporcionar uma diferente visão e perspectiva no ensino de língua inglesa em que nossos alunos se sintam representados, assim como nós mesmos enquanto educadores, proporcionarmos uma visão mais crítica da língua, desprendida de formas e imitações. Acreditamos que ensinar uma língua estrangeira não se refere apenas a metodologias, formas, técnicas, mas também é necessário desenvolver a habilidade comunicativa da LI, como também inserir a cultura local já que a identidade do falante não nativo está presente em sala de aula.

Portanto, ao refletirmos sobre esse tipo de situação, é imprescindível investigar quais as percepções que um programa de ensino de línguas oferece aos sujeitos que estão em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como entender a posição do próprio corpo docente acerca das funções da língua que está sendo ensinada. Isto é, a reflexão sobre esse uso da língua torna-se indispensável, já que o programa promove a interação entre falantes de línguas distintas.

Segundo os autores Finardi e Guimarães (2017, p. 604), “o momento atual é marcado por uma internacionalização do ensino superior sem precedentes, movida pela globalização, acompanhada por uma revolução nas comunicações e pelas migrações, incluindo a mobilidade acadêmica” constatamos que é evidente a importância de discussões voltadas a língua utilizada em contextos diferentes por diferentes falantes em determinado local.

Seguindo esta concepção, focalizamos nosso trabalho ao programa PFI oferecido pela UEPG, na cidade Ponta Grossa (PR) e investigamos qual a visão os alunos que formam parte do programa possuem em relação ao uso da língua em um contexto global, como os professores concebem o ILF e apresentam reflexões de diferentes usos na prática pedagógica.

Como apontam as pesquisas realizadas nos últimos seis anos (2014-2019) acerca desta problemática (ILF) no contexto brasileiro (que são indicadas em nosso trabalho), reconhecemos que esse uso da língua precisa ser discutido com os alunos, para que tais sujeitos possam considerar possíveis usos da língua inglesa, e com isso, estarem conscientes a respeito do emprego da língua nos mais variados

contextos, visto que a LI é a língua mais utilizada na interação entre diversos falantes que estão inseridos em um mundo globalizado.

Conseqüentemente, discussões a respeito desses temas precisam ser propiciados, demonstrados e explorados no estudo de língua estrangeira, para que assim, professores e alunos estejam mais preparados e cientes a respeito das mudanças que esta língua apresenta ao decorrer dos anos.

Toda língua sofre mudanças ao longo do tempo, pois ela é viva e essas mudanças são ocasionadas por diferentes fatores, nos quais inúmeros falantes que dela fazem uso direcionam a modificação. Atualmente vem surgindo cada vez mais pesquisas que abordam essa temática, o ensino de língua inglesa precisa de uma atenção voltada a essas mudanças ocasionadas pela difusão da língua, para assim se promover o que Siqueira (2013, p. 18) menciona, “a adoção de novos modelos de ensino, além de políticas educacionais que, refletindo as mais diversas realidades onde as interações ocorrem, favoreçam o ensino desterritorializado e singularmente autêntico para cada usuário”.

Sobre os aspectos de mudança da língua inglesa, a pesquisadora Viégas (2016) explica que:

as mudanças e variações na língua inglesa foram o preço pago pelos FNs no momento em que essa língua passou a ser utilizada mundialmente como consequência da globalização, isto é, pelo fato de essa língua ser agora do mundo, as transformações linguísticas do inglês são parte das consequências da globalização da língua. (VIEGAS, 2016, p. 52)

Em outras palavras, por meio do processo de globalização, a LI passou por inúmeras variações e conforme MCKay (2002, p. 125) “[...] são iminentes as mudanças radicais no processo de reconceitualização da língua inglesa” justamente por ser utilizada no processo de interação entre pessoas em uma larga escala mundial, portanto, seria inevitável que tais variações ocorressem na língua. Por esta razão, Jenkins (2006) observa que:

Professores e seus alunos, é amplamente acordado, não precisam aprender (uma variedade de) inglês, mas sim Ingleses, suas similaridades e diferenças, questões envolvidas em inteligibilidades, a forte ligação entre linguagem e identidade, e assim por diante [...] Esta abordagem, acredita-se, habilitaria cada aprendiz e falante de inglês a refletir sobre sua própria realidade

sociolinguística, ao invés de um distante falante nativo⁸. (JENKINS, 2006, p. 173, tradução nossa)

A partir dessa constatação torna-se perceptível que diferentes variedades da LI precisam estar expostos em sala de aula, para que o aluno pondere qual variação é mais pertinente para a sua realidade, além de proporcionar a conscientização de professores diante da língua, já que como constata Berto (2011, p. 141, tradução nossa) “[...] eles serão os sujeitos que discutirão tais conceitos em sala de aula e com as comunidades”⁹. Um possível caminho para que haja essa conscientização é indicada por Siqueira (2013) em que:

[...] para que o professor possa tomar consciência de que tal passo é mais que possível, é necessário ele estar preparado para encarar as mudanças de objetivos, de metodologias e das políticas educacionais, como argumentou Siqueira (2010), ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados. (SIQUEIRA, 2013, p. 32)

Não é uma tarefa fácil promover esta conscientização, para tanto é necessário um conjunto de fatores, que ao serem aplicados todos juntos, poderão possibilitar uma visão mais crítica ao uso da LI voltada a uma perspectiva global, por isso a necessidade de uma formação continuada em que professores estejam atualizados com as mudanças que a língua vem apresentando.

Dentre as pesquisas referentes ao uso do ILF realizadas nos últimos cinco anos anteriores a esta pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado foram investigadas no portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, bem como no Google acadêmico. Primeiramente expomos a busca que efetuamos pelo portal da CAPES como ênfase na seguinte palavra-chave: “inglês como língua franca”. A partir dessa busca, demonstramos na tabela a seguir o número de pesquisas desenvolvidas sobre esse tema referentes aos anos de 2014 a 2019.

⁸ “Teachers and their learners, it is widely agreed, need to learn not (a variety of) English, but about Englishes, their similarities and differences, issues involved in intelligibility, the strong link between language and identity, and so on [...] This approach, it is believed, would enable each learner’s and speaker’s English to reflect his or her own sociolinguistic reality, rather than that of a usually distant native speaker (JENKINS, 2006, p. 173).

⁹ “[...] they will be the ones to discuss such concepts with their classrooms and communities”.

¹⁰ Busca realizada em 19 de fevereiro de 2019.

TABELA 1 - PESQUISAS REALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Pesquisas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Dissertações	4	2	3	3	8	1	21
Teses	1	0	1	2	2	0	6
Total	5	2	4	5	10	1	27

Fonte: Banco de teses Capes (2019)

Esta busca totaliza vinte e sete trabalhos direcionados a pesquisa acadêmica, das quais vinte e uma são dissertações de mestrado e seis teses de doutorado que abordam o ILF em seu *corpus*. No entanto, selecionamos onze pesquisas em que o uso do ILF é indicado como palavra-chave para que possamos obter pesquisas mais detalhadas acerca de língua situada em um âmbito globalizado. Nesse sentido, podemos observar quais trabalhos legitimam este uso da língua no ensino-aprendizagem de LI, apresentando uma perspectiva mais crítica diante desta língua em que os sujeitos sejam capazes de se comunicarem em ambientes tanto locais, quanto globais devido ao seu *status* na contemporaneidade.

Em vista disso, questões relacionadas às diretrizes e materiais didáticos também precisam ser (re)pensados para possibilitar um olhar mais questionador e igualitário da língua, pois o processo de ensino/aprendizagem é um trabalho conjunto, em que todas as partes (professores, alunos, políticas de ensino, escola, material didático) contribuem para o alcance de um ensino em que cada sujeito possa sentir-se representado. Perante esta concepção, nossa pesquisa intenta contribuir para ensino de uma língua em que todos os sujeitos possam se sentir representados e terem suas identidades de língua materna valorizadas. Todas essas pesquisas encontradas neste banco de dados relacionadas a palavra-chave ILF, serão discutidas na seção 1.4, a qual refere-se às pesquisas recentes acerca do ILF, onde apontamos quais pesquisas se aproximam e/ou se afastam do presente trabalho.

Pesquisamos também no Google Acadêmico¹¹ as palavras: “inglês como língua franca”, utilizando como filtro “desde 2014 até 2018”, “dissertações” e “teses” entre aspas, pois essa plataforma indica inúmeras modalidades de trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso), o nosso foco restringe-se apenas a dissertações de mestrado e teses de doutorado. Ilustramos na tabela a seguir o percentual de pesquisas em seu *corpus* abordam o uso do ILF:

¹¹ Busca feita em 21 de fevereiro de 2019.

TABELA 2 - PESQUISAS REALIZADAS NO GOOGLE ACADÊMICO

Pesquisas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Dissertações	1	13	10	8	11	0	43
Teses	0	2	2	3	2	0	9
Total	1	15	12	11	13	0	52

Fonte: Google acadêmico (2019)

Apesar de selecionarmos as palavras específicas “inglês como língua franca” entre parênteses e estabelecermos a modalidade de pesquisa científica esperada para filtrar nossa pesquisa, ainda assim encontramos vinte e quatro artigos, cinco trabalhos de conclusão de curso, quatro livros e dois relatórios que abordavam o uso do ILF. Isto nos indica o quanto esse uso da língua é muito significativo, sendo mencionado em inúmeros trabalhos científicos nos últimos anos.

Do montante de cinquenta e duas pesquisas encontradas, referenciamos em nosso trabalho apenas duas dissertações, pois tais estudos trazem como palavra-chave o ILF. Estes trabalhos que encontramos também constam na pesquisa que realizamos na plataforma da CAPES e elas serão expostas no próximo capítulo. Notamos que apesar de o Google Acadêmico trazer uma vasta quantidade de estudos que expõem o tema, o Portal da CAPES nos apresentou resultados mais detalhados e esperados para nossa revisão de literatura.

Também buscamos estudos sobre o programa Paraná fala inglês (no Portal de pesquisa da Capes¹² e no Google acadêmico). Igualmente, inserimos a palavra-chave entre aspas para obtermos um direcionamento mais específico à nossa busca. Apenas encontramos dois trabalhos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

TABELA 3 - PESQUISAS REALIZADAS NO GOOGLE ACADÊMICO

Pesquisas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Dissertação	0	0	0	1	0	0	0
Tese	0	0	0	0	1	0	1
Total	0	0	0	0	1	0	2

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No presente estudo, como referencial teórico, apenas utilizaremos a dissertação de mestrado, por ser uma pesquisa direcionada ao PFI, a qual conta com o nome do programa em suas palavras-chaves. A tese de doutorado é mais endereçada ao tema internacionalização, este assunto que não é prioridade de discussão

¹² Busca feita em 26 de julho de 2019.

em nosso trabalho, embora o mesmo seja o objetivo do PFI. Na segunda fonte (Google acadêmico¹³) encontramos duas pesquisas, uma delas é uma dissertação de mestrado e a outra é tese de doutorado, conforme apresentados na Tabela 4:

TABELA 4 - GOOGLE ACADÊMICO

Pesquisas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Dissertação	0	0	0	0	0	1	1
Tese	0	0	0	0	0	1	1
Total	0	0	0	0	0	2	2

Fonte: Banco de teses da Capes (2019)

Em apenas em uma dessas pesquisas o termo PFI é uma das palavra-chave (dissertação de mestrado), por essa razão, a tese de doutorado não se torna relevante como fonte de referencial teórico para este estudo. Dentre os trabalhos encontrados nas duas plataformas, utilizaremos como referencial teórico as duas dissertações de mestrado.

Entendemos que, por ser um programa recente ofertado pelas universidades do estado do Paraná, desde 2014, poucas pesquisas foram direcionadas a este contexto. Sanches (2019, p. 6) sublinha que: “há poucos estudos voltados para o PFI dado seu curto período de existência”. Nossa pesquisa pode ser considerada inovadora e muito pertinente pois, como podemos perceber, ainda não existe nenhuma pesquisa de dissertação de mestrado ou tese de doutorado relacionadas ao programa PFI que são articuladas a um uso da língua sobre um olhar global.

Logo, apresentamos os objetivos da presente pesquisa, os quais nos projetam para a obtenção dos resultados esperados e que são ancorados por perguntas correspondentes a cada objetivo.

OBJETIVOS

1. Entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa Paraná fala inglês sobre suas intenções em aprender a língua inglesa.
2. Averiguar qual é a proposta de ensino-aprendizagem em LI no PFI.

¹³ Busca feita em 28 de julho de 2019.

3. Verificar o que os professores do programa entendem sobre ILF.
4. Averiguar se os alunos do PFI estão cientes do uso da língua inglesa em um contexto global.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- 1) Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?
- 2) Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?
- 3) Qual é a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês, em relação ao ILF?
- 4) Qual é a percepção dos alunos do curso Paraná fala Inglês, no que se refere ao ILF?

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Após a explanação introdutória sobre a problemática desta pesquisa elucidando seus pilares (PFI e ILF), com o intuito de clarificar o conceito de cada termo, trazemos três capítulos, os quais são divididos em seções temáticas muito importantes para a obtenção dos resultados esperados por este estudo. Trazemos também as considerações finais, referências e anexos necessários para a comprovação dos dados.

O capítulo 1 intitulado: “Esclarecendo quem é quem – PFI e ILF: Será que ‘dá match’” divide-se em quatro seções, em que a primeira nos permite delinear o panorama do programa Paraná fala Inglês (PFI). Indicamos pesquisas realizadas sobre esse tema, o propósito do programa e quem são os seus participantes : Marson; Borges (2015), El Kadri; Di Raimo (2017), Paraná (2013), Marson (2017) e Sanches (2019); A segunda seção discorre sobre diferentes nomenclaturas do uso da língua inglesa indicadas por linguistas na contemporaneidade, em que se assimilam com o uso do ILF Seidlhofer (2011); Rajagopalan (2011); Siqueira (2011); Jordão (2011, 2014); A terceira seção explana uma revisão do Inglês como língua franca desde o seu princípio até a atualidade, abordando pesquisas, reflexões e avan-

ços alcançados por pesquisadores da área ao longo dos anos e a quarta seção deste capítulo, explicitamos a dicotomia entre falante nativo e falante não nativo da língua inglesa Seidlhofer (2011); Rajagopalan (2011); Siqueira (2011); Jordão (2011).

O segundo capítulo indica a metodologia utilizada nesta pesquisa, onde descrevemos como este estudo é executado diante dos métodos que nos guiarão à obtenção dos dados. Esse capítulo subdivide-se em três seções; A primeira apresenta a análise qualitativa que se preocupa com questões de cada indivíduo estabelecido em um contexto social e em determinada cultura Bortoni-Ricardo (2009); André (2012); Celani (2005). Assim, nossa pesquisa direciona-se aos sujeitos participantes do programa PFI sediados pela UEPG e que temos o intuito de compreender cada sujeito em relação ao uso da LI; visando um mundo mais igualitário e contribuindo para avanços na investigação da área proposta nesta pesquisa.

A segunda seção, seção discorre sobre o estudo de caso que, por intermédio de investigações de casos particulares inseridos em um contexto real e situados na contemporaneidade Celani (2005); Yin (2005). Deste modo, o PFI – UEPG, por ser um programa atual implantado na atualidade, adequa-se a este tipo de metodologia.

A terceira seção versa sobre o estudo do tipo etnográfico cujo faz uso de instrumentos de dados que precisam ser coletados, registrados e analisados, a fim de que assim, através de uma análise rigorosa, seja possível alcançar os resultados almejados André (2012); Severino (2016); Bortoni-Ricardo (2008). Deste modo, buscando compreender a percepção dos participantes do programa PFI acerca do ILF utilizamos: análise documental, diário de campo, observações, entrevistas e questionários que nos possibilitam averiguar a problemática da pesquisa.

A quarta seção apresenta os instrumentos de geração de dados desta pesquisa em que dividem-se em cinco subseções abordando: Análise documental Luke e André (1986); Phillips (1974), questionário Ludke e André (1986); entrevista Duarte (2002); Robson (2012); Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014); observação Marconi e Lakatos (2003); Marconi (1990); diário de campo (Bortoni-Ricardo, 2008).

Esta seção ainda revela quem são os sujeitos participantes da pesquisa (alunos/as, professores/as e coordenadores); bem como um cronograma de nossa geração de dados, a ética em pesquisa científica (Celani (2005) e por fim a devolução da pesquisa ao local pesquisado Celani (2005).

No capítulo 3 expomos a análise de geração de dados efetuados com os/as participantes e sustentados através de nossos instrumentos de dados e divididos em quatro subseções. A primeira subseção objetiva responder a primeira pergunta de pesquisa: Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa? Para responder a esta pergunta, dividimos dois temas: a) O propósito de cada aluno para aprender a língua inglesa e b) A percepção dos alunos diante aos cursos ofertados pelo PFI.

Na segunda subseção trazemos a segunda pergunta de pesquisa: Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa? Dividimos esta subseção nos temas: a) Política do programa acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa e b) Material de ensino oferecido dentro do programa.

A terceira subseção apresenta a terceira pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF? Divide-se em dois temas: a) Visão dos/as professores/as do programa PFI acerca da LI e b) Compreensão dos/as professores/as sobre o ILF.

A quarta subseção aponta a quarta pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos alunos do curso Paraná fala Inglês no que se refere ao ILF? Igualmente as outras subseções, é dividida em dois temas: a) Visão dos/as alunos/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global e b) Compreensão dos/as alunos/as sobre o ILF.

Nas considerações finais em que buscamos responder as perguntas norteadoras desta pesquisa bem como apontamos os limites de pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - ESCLARECENDO QUEM É QUEM - PFI E ILF: SERÁ QUE “DÁ MATCH”?

O presente capítulo versa discorrer sobre a fundamentação teórica referente aos pilares de nossa pesquisa sustentados pelo programa “Paraná fala inglês” e o uso do “inglês como língua franca”. Buscamos refletir acerca de seus princípios e se suas implicações no ensino de LI podem ou não se unir no processo de internacionalização no meio acadêmico. O capítulo divide-se em três seções:

A primeira seção apresenta as propostas do programa PFI, onde explicitamos informações sobre o presente programa, seus objetivos, projetos, pesquisas realizadas até o presente momento e a influência no meio acadêmico através dos seguintes suportes teóricos: Marson; Borges (2015), El Kadri; Di Raimo (2017), Paraná (2013), Marson (2017) e Sanches (2019).

A segunda seção corresponde a uma revisão de conceitos sobre o uso da LI através de uma perspectiva global, em que se acredita que o idioma inglês pertence a todos que o usam. Deste modo, diversas nomenclaturas podem ser consideradas correspondentes ao uso do ILF. Para promovermos essa reflexão, nos respaldamos em estudos de autores como: Seidlhofer (2011); Rajagopalan (2011); Siqueira (2011); Jordão (2011, 2014), dentre outros.

A terceira seção, trazemos uma discussão acerca do uso do ILF, suas origens e representação no cenário atual apresentada como uma língua global, com os aportes teóricos de pesquisadores como Seidlhofer (2011); Rajagopalan (2011); Siqueira (2011); Jordão (2011), dentre outros.

Na quarta parte desta sessão temática discorreremos sobre a dicotomia entre falantes nativos (FNs) e falantes não nativos (FNNs) da língua inglesa (LI), onde visamos expor quem são os usuários da língua que é mais utilizada para a comunicação entre diferentes povos e são ancoradas por pesquisas dos autores: Seidlhofer (2011); Rajagopalan (2011); Siqueira (2011); Berns (2008); Berto (2011), entre outros.

1.1 PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS

Por ser a língua mais falada em contextos internacionais que possibilitam a comunicação entre diferentes falantes, a língua inglesa denomina-se como a língua franca nesta era globalizada. Diante disso, a internacionalização começa com a língua, a qual possibilita a interação entre os falantes inseridos em diversos contextos em uma escala global em que, majoritariamente, a língua inglesa se sobressai. No processo de internacionalização, através da comunicação, cada sujeito faz uma troca de experiência, proporcionando assim, uma interação mútua.

Segundo Altbach (2006, p. 121) “a globalização afeta diretamente o ensino superior, o que traz à tona a dimensão da internacionalização, atrelada a essas tendências”, assim, faz-se necessário a expansão de novos conhecimentos que são aprimorados através de um outro idioma, já que pesquisas, publicações e estudos são feitos majoritariamente em uma outra língua, especialmente em inglês. Ainda para o autor, Altbach (2013, p. 24) “uma das principais características da internacionalização é o uso crescente da língua inglesa como principal idioma do meio científico”. Na visão de Scortegagna (2013, p. 33), é fundamental promover o desenvolvimento da língua inglesa no país para ampliar a ciência, nesse sentido, a internacionalização das universidades brasileiras tem mobilizado a comunidade acadêmica e estendido os horizontes das pessoas que participam dos projetos.

Desta forma, a internacionalização do ensino superior deve ser pensada de forma crítica, não como um produto autossuficiente a ser alcançado, mas como um processo social, econômico, político e culturalmente situado já que a LI se tornou a “língua franca” no mundo dos negócios (Chan e Dimmock, 2008, p. 194). Em outras palavras, todas as universidades que promovem a internacionalização precisam adequar-se às exigências atribuídas à nossa realidade atual em que a globalização toma ponto de partido e cada instituição apresenta suas necessidades e especificidades que precisam ser consideradas.

Em função disso essa troca de experiências dentro do meio acadêmico torna-se cada vez mais necessária para possibilitar a difusão de trabalhos realizados nas mais diversas áreas de ensino, assim como capacitar os sujeitos que estão envolvidos no meio acadêmico a compreenderem e utilizarem uma língua que é muito utilizada no contexto global. Para Miranda e Stallivieri (2017):

a internacionalização das Instituições de Ensino Superior é um tema cada vez mais recorrente nos fóruns internacionais de discussão sobre os rumos da educação mundial e, especialmente, nos últimos anos, no Brasil. De acordo com os autores, apesar de o tema estar presente nos mais diversos espaços de discussão, ainda precisa de amadurecimento, sistematização de ações e, principalmente, da elaboração conjunta de políticas públicas de Estado que possam dar um direcionamento viável e desejado para o país, para a internacionalização do Ensino Superior. (MIRANDA; STALIVIERI, 2017, p. 590;

Considerando o processo de internacionalização promovidas por instituições acadêmicas que estão situadas em um mundo globalizado, Finardi, Santos e Guimarães (2016) constata que:

A internacionalização do ensino e a alta mobilidade acadêmica com sua diversidade cultural e linguística, afetam e são afetadas pela globalização e pelo uso do inglês como língua franca acadêmica. Pesquisadores da área de inglês como língua franca (ILF), argumentam que as pesquisas sobre globalização deveriam levar em consideração o fenômeno do ILF, uma vez que o ILF é, ao mesmo tempo, a consequência e a principal língua por meio da qual os processos de globalização se desenrolam (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016, p. 234).

Apesar de existir uma grande diversidade cultural no meio acadêmico, ainda assim, um modelo padronizado e atribuído a países de prestígio é seguido, deixando de considerar o grande número de sujeitos que fazem parte do processo de internacionalização, sendo que estes estão inseridos em culturas diferentes. Ainda na concepção dos autores, algumas questões precisam ser consideradas no processo de internacionalização. Segundo Finardi; Santos; Guimarães (2016):

Nesse cenário de globalização e internacionalização, o multilinguismo e o ensino de línguas adicionais (L2) em geral, e do inglês em particular, tem um papel importantíssimo na: 1) manutenção da coesão nacional e da paz internacional, 2) no acesso à informação, 3) na inclusão social dessa diversidade, 4) no combate à comodificação da educação, 5) na construção de uma cidadania e de uma pedagogia crítica, 6) na circulação da produção acadêmica e internacionalização do ensino superior. (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016, pp. 238-239).

Por este viés, o engajamento e comprometimento das instituições inerentes a um mundo globalizado precisam estar atentos às necessidades do sujeito que busca comunicar-se de forma efetiva em outra língua, mas que precisam manter a sua identidade de língua materna, podendo reafirmar-se como um cidadão global.

Visando promover um desenvolvimento tecnológico no país através de uma mobilidade internacional, o governo brasileiro criou o programa Ciência sem fronteiras que:

tem o objetivo de promover, consolidar e expandir a Ciência, Tecnologia e Inovação através do intercâmbio internacional, colocando os estudantes universitários brasileiros em contato com um meio de alta competitividade e empreendedorismo (SCIENCE WITHOUT BORDERS, 2011)

No entanto, a falta de proficiência na língua inglesa por estudantes universitários, os quais eram beneficiados pelo programa, surgiu a necessidade de implantar um outro programa focado no aprendizado da língua inglesa, o qual desta vez foi nomeado como Inglês sem fronteiras. Esse programa foi instaurado no ano 2012, em parceria com o Ministério da Educação oferecendo cursos *on-line* gratuitos, testes de proficiência e cursos presenciais nas universidades federais, o objetivo geral desse programa consiste em: “propiciar a formação e capacitação de estudantes de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012, p. 1). Em seus objetivos específicos encontram-se:

[...] II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros [...] (BRASIL, 2012, p.1).

Segundo o pesquisador Sanches (2019, p. 51), este programa, desde seu início, era visto como um complemento do programa criado anteriormente (Ciência sem fronteiras), o mesmo acabou crescendo e incluindo outras línguas estrangeiras para possibilitar a capacitação de professores e alunos vinculados à instituição de ensino. Ademais “o foco na capacitação se expande para um processo de formação de docentes, discentes e agentes universitários, deixando de visar apenas à aplicação de exames de proficiência, como era inicialmente o objetivo desses programas”.

Seguindo essa tendência, também focando na internacionalização, o Estado do Paraná lançou um Programa que visa habilitar as universidades do Paraná com condições de oferecer cursos de idiomas. No curso das ações de internacionalização promovidas no contexto brasileiro, considerando que as primeiras atividades voltadas ao ensino de línguas estrangeiras do governo nacional foram voltadas exclusivamente para estudantes de universidades federais, o governo do Paraná lançou o Programa Paraná Fala Inglês (PFI).

O PFI é realizado com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), tendo como objetivo central:

Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.¹⁴

Assim, este programa é essencial e muito importante, pois contempla um processo de capacitação de língua estrangeira para aqueles que pretendem fazer pesquisas científicas e por isso precisam do conhecimento de um segundo idioma, o qual na maioria das vezes, é exigido a língua inglesa, pois é considerada a língua mais utilizada em contextos comunicacionais mundialmente. Além disso, o PFI prepara alunos e funcionários para testes de proficiência e também para a qualificação de atividades acadêmicas.

Portanto, o programa promove a internacionalização dentro e fora de cada universidade em que os alunos (graduandos, pós-graduandos e professores) estejam capacitados, pois a habilitação em uma segunda língua traz benefícios e oportunidades para aprimoramento na formação profissional, bem como desenvolve uma amplificação de conhecimento cultural e realização pessoal de cada aluno e também auxilia agentes universitários a estarem aptos a realizar transações administrativas e/ou parcerias ;com outras instituições internacionais.

De acordo com a página da SETI, a respeito das universidades participantes e atividades realizadas no programa:

A primeira etapa do programa iniciou no segundo semestre de 2014 e teve duração de 22 meses envolvendo as sete universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UENP, UNIOESTE, UNICENTRO, UEPG e UNESPAR). Nesta etapa, foram ofertados cursos semestrais preparatórios para o exame TOEFL iBT, em nível intermediário e pós-intermediário para a comunidade universitária. A segunda etapa do Programa Paraná fala Inglês iniciou em junho de 2017. Nesta fase, partiu-se do princípio de que é necessário ir além da preparação para os testes de proficiência para se aproximar às reais necessidades de apoio ao processo de internacionalização em todas as esferas da atividade universitária.¹⁵

¹⁴ Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Seguindo as informações apresentadas pela SETI, serão ofertados cursos que viabilizam a utilização da língua inglesa em contexto real, a exemplo do inglês acadêmico e inglês para fins específicos. Esses e outros cursos previstos contribuirão para potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacional. Também oferecem a possibilidade de preparar a comunidade acadêmica para cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão, a partir de um cenário de diversidade linguística e cultural. Espera-se, com isso, fomentar parcerias com países falantes de língua inglesa, a fim de se promover ações conjuntas em prol da qualificação, do fortalecimento e da expansão do PFI, principalmente pelas parcerias firmadas com o Governo Canadense por meio da *Languages Canada* e *Smart English*.

Para completar os cursos e receberem seus certificados, os participantes precisam realizar quatro provas semestrais, em que são avaliadas as quatro habilidades da língua inglesa (*Reading, Listening, Speaking e Writing*) trabalhadas no livro didático (PHILLIPS, 2009 e 2013) proposto em cada curso. É necessário alcançar no mínimo 70% de aproveitamento em cada prova realizada no curso, bem como 75% de frequência. Um grande diferencial neste programa, é que ele é realizado integralmente com materiais online. Conforme o pesquisador e também professor participante do programa, Sanches (2019, p. 54): “a plataforma Smart English permite aos alunos acesso ao livro digital e outros conteúdos multimídia, como aulas virtuais com professores nativos a partir de qualquer dispositivo eletrônico”. Não há material físico. Os alunos têm acesso a uma plataforma oferecida pela *Smart English* onde eles acompanham as aulas e efetuam as atividades online.

O uso de computadores em sala de aula torna-se atraente aos alunos e vantajoso aos professores, pois além de ser um recurso que atualmente é necessário na vida cotidiana, seja ela pessoal ou profissional, oferece uma facilidade e renovação no processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia consolidou-se como quesito essencial em um mundo globalizado, desta forma, os recursos oferecidos pelo programa apresentam um modelo inovador em que os alunos estão em constante participação através da plataforma. Sanches (2019) destaca que o material utilizado em sala de aula é proporcionado pela empresa canadense *Smart English* que:

[...] trabalha com materiais digitais para pessoas de todo o mundo e que, de acordo com a fala de um dos representantes que esteve presente em uma

de nossas reuniões pedagógicas no início da segunda fase do PFI em 2017, é um tipo de material que contribui para que as aulas aconteçam de forma bem “dinâmica” e que seja ao mesmo tempo “desafiadora” para os estudantes que a utilizarem. Apesar de ser um LD disponibilizado por meio de um sistema interativo, que visa utilizar tecnologias avançadas aliadas ao ensino de línguas, é possível observar traços do modo tradicional de relacionar o ensino com a relação professor/estudante, permitindo que nessa mediação seja possível capacitar os estudantes para contextos comunicativos (SANCHES, 2019, p. 65)

Posto isso, conforme os apontamentos do autor, apesar de o material didático ser viabilizado através de um programa virtual, as atividades propostas pela plataforma Smart English possibilitam a interação entre os alunos e o professor e/ou alunos e alunos.

Considerando a LI como principal meio de comunicação na esfera acadêmica, situada em um contexto globalizado, os cursos de LI no programa PFI são direcionados às demandas de cada instituição. Este programa tem um engajamento global que disponibiliza aos alunos aprenderem o idioma de acordo com suas especificidades em que estes fazem parte deste processo de aprendizagem, uma vez que eles manipulam e exploram o próprio material, tal aspecto que torna a aula mais dinâmica e interessante, pois nos dias atuais, recursos tecnológicos estão inseridas em nosso cotidiano.

Cada instituição participante do PFI apresenta cursos diferentes e em níveis diversos, esta distinção depende da demanda, procura pelos cursos e nivelamento de proficiência dos alunos. A unidade de Ponta Grossa sediada pela UEPG, apresentava no momento de coleta de dados¹⁶ os seguintes cursos divididos em três categorias: *Listening and Speaking* 110, 115, 120 e 125; *Academic Writing* 120/ 125; Preparatório TOEFL IBT 120. Este programa oferece a expansão de conhecimentos em diferentes línguas¹⁷; possibilita a inserção de acadêmicos, professores e agentes universitários à oportunidades de pesquisa e trabalho em um contexto internacional; abre horizontes para possibilidades de atividades de intercâmbio, a fim de se promover a internacionalização e preparação dos participantes do projeto para exames de proficiência.

¹⁶ Esta pesquisa foi realizada durante a transição da segunda para a terceira fase do programa. Nossa coleta de dados finalizou-se no primeiro semestre de 2019 e a próxima fase iniciou-se no semestre seguinte. Novos cursos foram inseridos, tais como: *Academic English 120/125* e *English as a Medium of Instruction* (EMI), os demais cursos mantiveram-se em vigor até o término desta pesquisa.

¹⁷ Os idiomas ofertados pelo PFI/UEPG até o momento da pesquisa eram Inglês e Francês.

Os autores Atef El Kadri e Valeria Di Carmo (2017), a partir de uma investigação sobre a política linguística do programa, investigaram o ensino de língua estrangeira no PFI com ênfase em uma visão voltada à globalização, e dentre suas principais conclusões, deduziram que:

[...] o Programa apoia uma ideologia monolíngue baseada na noção de falante nativo e na necessidade de padronização dos testes. como guias para aprender. Baseia-se também na ideologia de que o inglês é uma mercadoria essencial à internacionalização das universidades e na ideologia do inglês como língua superior, que vale mais do que outras línguas¹⁸ (EL KADRI; DI RAIMO, 2017, p. 64, tradução nossa).

Esta análise aponta que, embora existam muitas pesquisas direcionadas às indagações a respeito das perspectivas monolíngues em contexto de linguagem, cultura e identidade, ainda a valorização do FN é muito forte e acaba negligenciando o uso da língua enunciada por FNNs. Para Passoni (2017, p. 58, tradução nossa), “ao posicionar os FNs em um nível mais alto de hierarquia, tanto os professores de línguas quanto os alunos correm o risco de parecer como ‘grupos marginalizados de falantes de inglês’¹⁹”.

Desta forma, consideramos importante a conscientização de professores acerca deste uso da LI para que estejam preparados no contexto de ensino/aprendizagem desta língua a respeito da satisfação e expectativas dos/as alunos/as.

1.2 CONCEPÇÕES DA LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO GLOBAL

Diante de uma língua que atualmente apresenta uma notoriedade, prestígio mundial, e como consequência disso, vem se multiplicando a quantidade de seus adeptos ao redor do globo, para assim, possibilitar a comunicação entre inúmeros falantes em diferentes usos da língua e/ou nomenclaturas. Nesse cenário, no campo da linguística aplicada, cada vez mais têm sido discutidas e defendidas questões

¹⁸ “[...] the Program supports a monolingual ideology based on the notion of the native speaker and on the need of having standardized tests as guides for learning. It also is based on the ideology that English is a commodity essential to the internationalization of universities and on the ideology of English as a superior language, worth of learning more than other languages”. (EL KADRI; DI RAIMO, 2017, p. 64).

¹⁹ “By positioning NSs in a higher level of hierarchy, both language teachers and learners are at the risk of being seem as “marginalized groups of speakers of English” (PASSONI, 2017, p. 58).

sobre a abordagem de um ensino da LI desprendido de um padrão geral. A respeito desse tema, Berns (2009) ressalta:

[n]esse século, o inglês serve a uma variedade maior de propósitos que vão além do contato face a face: os meios de comunicação de massa e a mídia eletrônica têm sido usados mais do que nunca na história para estreitar relações no mundo. Esse movimento estabelece, entre outras, uma função social para o status atual do inglês, que também é resultante das maneiras diversas que tem sido usado. Essas funções assumidas pelo caráter globalizado têm contribuído para a identidade de um inglês distintivamente informal e muito mais funcional. (BERNS, 2009, p. 195)

Existem múltiplas variações da língua inglesa ao redor do mundo, já que muitos países a utilizam como primeira ou segunda língua, por essa razão, sempre haverá variações linguísticas que permanecerão em evidência (estadunidense e britânica), as quais não podem mais ser consideradas como únicas e detentoras deste uso da língua. Segundo Mott-Fernandez e Fogaça (2009):

A língua inglesa é mais utilizada hoje em contextos multilingues, onde a interação acontece principalmente entre falantes não-nativos em sua terra natal. Isso representa, de acordo com o autor, que a língua inglesa já não mais pertence a um povo específico (por exemplo, nativos dos Estados Unidos e Grã-Bretanha), mas que ela é propriedade de todos os que a utilizam. (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, pp. 195-196)

A LI concerne a todos que dela fazem uso, portanto, não deveria haver uma posse designada a um único povo. Uma vez que, como indica Rajagopalan (2009, p. 193, tradução nossa), “ninguém tem nenhum status privilegiado. Ela pertence a todos quem a falam em qualquer maneira, formato ou forma”²⁰. Na concepção do autor, é inevitável que esta língua não sofra ou apresente diferentes usos de acordo com o desejo de cada falante, pois hoje, como indica Friedrish; Matsuda (2010, p. 20, tradução nossa), “o inglês não é um, mas sim muitas línguas, que encontram seu alcance funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades que servem”²¹.

São inúmeras as intenções de uso da língua inglesa para quem está aprendendo já que esta língua, como diria Kachru (1990, p. 1, tradução nossa), “fornece poder linguístico”²². Não é difícil de se imaginar os motivos que despertam este inte-

²⁰ “no one has any privileged status. It belongs to everyone who speaks it in whatever way, shape or form” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 193).

²¹ “English is not one but, instead, many languages, which find their functional range in the cultures, traditions, and needs of the communities that they serve” (FRIEDRISH; MATSUDA, 2010, p. 20).

²² “English provides linguistic power” (KACHRU, 1990, p. 1).

resse, citamos alguns: desenvolver uma escrita acadêmica; trabalhar fora do país de origem; adquirir uma posição melhor no trabalho; viajar; estudar; interagir com pessoas estrangeiras ou não; jogar jogos online; entender filmes, músicas e etc. Desta forma, a disseminação do inglês trouxe diferentes terminologias que variam de acordo com o ponto de vista dos linguistas aplicados que estudam esta língua em uma perspectiva global, como por exemplo: o inglês como língua internacional Jenkins (2000), o inglês mundial Rajagopalan (2011), o inglês padrão mundial Widdonson (1994), o inglês global Kachru (1985), o inglês como língua franca Seidlhofer (2014), o prática translíngue Canagarajah (2007), dentre outros.

Percebemos que são diversas as terminologias atribuídas à LI, visto que esta, como indica Sharifian (2009, p. 1), “para o bem ou para o mal, por escolha ou por força, viajou mundo afora e tem servido os mais diversos propósitos”. Devido à sua disseminação, que a cada ano que passa, continua se expandindo e abrange, em seus falantes (nativos ou não), diferentes finalidades de uso. Muitas pesquisas vêm problematizando a essa questão, por isso acreditamos que o uso da LI na atualidade encontra-se em uma instabilidade, já que não é possível determinar qual é a terminologia mais ou menos adequada, pois cada nomenclatura apresenta um ponto de vista defendido por cada pesquisador e cada usuário traz suas verdades e especificidades onde todas elas se inserem em um contexto global.

Segundo Rajagopalan (2011, p. 55), “ainda é muito cedo para oferecer uma caracterização do inglês mundial em termos positivos. Isso porque se trata de um fenômeno linguístico ainda em formação”. Apesar de pesquisas relacionadas a esta problemática estarem crescendo e sendo muito debatidas, ainda são necessários mais estudos acerca da conscientização do uso da LI em um contexto global, já que cada perspectiva de uso da língua carrega consigo uma ideologia diferente. O linguista Kumaravadivelu (2012) nos ensina que:

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. (KUMARAVADIVELU, 2012, p.16)

Estas diversas nomenclaturas da LI nos demonstram que o uso desta língua precisa ser discutido, devido ao status que a mesma ocupa na atualidade, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem.

Em seu trabalho intitulado “ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta?”, a autora Jordão (2014) discute as implicações e intenções dos diferentes termos atribuídos ao uso da LI na contemporaneidade, os quais, devido ao caráter global do inglês, aproximam-se da cultura, necessidade e identidade de cada falante em detrimento de um modelo que é baseado apenas no FN, a exemplo do inglês como língua estrangeira.

A autora considera o ILF como um uso que abrange todas as nomenclaturas concebidas a um olhar global, Ibidem (2014, p. 14) “o uso dos termos relacionados a inglês global, mundial, internacional, língua franca, ingleses mundiais, *World Englishes*, todos compreendidos aqui na sigla ILF”. As autoras El Kadri e Gimenez (2013, p. 125) sintetizam que “enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um ‘nativo imperfeito’, a visão sobre o inglês como ‘língua franca’ requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico”.

Assim, concordamos com os apontamentos das autoras Jordão (2014), El Kadri e Gimenez (2013) defendendo um ensino da língua atento ao real uso comunicativo livre de endeusamento de variedades de países do centro, mas respeitando regras e/ou formas gramaticais que são essenciais no ensino de uma língua.

Acreditamos que, sobre a perspectiva deste uso da LI, seja possível que FNNs possam se desvincular da norma dita “padrão” que é direcionada aos países do centro, os quais determinam as regras de uso da língua. Sendo assim, optamos por defender e utilizar o termo ILF ao refletirmos sobre o uso da LI em um mundo globalizado que, consoante Pederson (2011, p. 59, tradução nossa), o “inglês inegavelmente tornou-se uma língua franca entre os falantes”²³, cujos quais precisam sentir-se representados, pois os mesmos são capazes de se comunicar.

Em outras palavras, nos alinhamos a um modelo multilíngue em que é possível reconhecer e validar diversos usos da língua, ao invés de ser pautado apenas em um modelo monolíngue. Nossa pesquisa visa contribuir com um ensino de LI em que todos os sujeitos (nativos ou não) sintam-se pertencidos. Para Brawerman-Albini e Jesus (2017):

A utilização do termo língua franca, portanto, representa de forma eficaz o status atual do inglês no cenário mundial, visto que o termo abrange a diversidade linguística e cultural trazida pela pluralidade dos ‘falares’, respei-

²³ “English has become undeniably a global lingua franca among speakers” (PEDERSON, 2011, p. 59).

tando a origem e a identidade do falante de língua inglesa. (BRAWERMAN-ALBINI; JESUS, 2017, p. 180)

Diante do cenário atual, em que a LI é utilizada por inúmeros falantes (nativos ou não), percebemos um certo desconforto e inquietação por parte de pesquisadores no contexto da Linguística Aplicada, isso justifica a quantidade de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos acerca deste uso da língua. Não há nada mais justo do que podermos nos libertar de imposições, regras e normas impostas por outrem. Mas para que isto seja possível, a conscientização de professores e alunos sobre este uso da língua é a primeira porta a ser aberta para que possamos reconhecer e aceitar nossa própria identidade e valor.

Para os autores Jenkins, Cogo & Dewey (2011, p.284, tradução nossa) o conceito de ILF encontra-se dentro do que chamamos de paradigma do Inglês Global e implica que todos os seus usuários tenham aprendido inglês “fluido, flexível, contingente, híbrido e profundamente intercultural²⁴”. Ou seja, acrescida à sua primeira língua; assim, ILF seria uma língua a ser aprendida também por aqueles que usam o inglês como primeira língua. Em outras palavras, este uso da língua pertence a todos aqueles que dela utilizam no processo de comunicação (FN ou FNN) e que os mesmos precisam adaptar-se a este uso e/ou suas necessidades no processo de interação.

Diante desta importante alegação, percebemos que este uso da língua é conveniente a todos os seus falantes e encontra-se presente em nossas práticas comunicativas. De acordo com o que Seidlhofer (2017) enfatiza:

É verdade, claro, que o uso generalizado do inglês como língua franca (ILF) é um fato que não podemos deixar de reconhecer. É geralmente reconhecido que contatos internacionais como nos negócios e na academia e as redes de comunicação digital se estenderam muito nos últimos anos e mudaram toda a nossa vida, quer queiramos ou não, o uso do inglês se espalhou para se tornar uma língua franca global como meio predominante de comunicação. (SEIDLHOFER, 2017, p. 3)

Independentemente de qual nomenclatura cada falante pretende seguir ou acreditar ser mais viável diante de suas necessidades, é imprescindível refletirmos o quanto a língua é viva e se modifica ao decorrer dos tempos e que nós contribuimos com esta mudança, portanto não podemos concebê-la como cristalizada, imutável e

²⁴ “fluid, flexible, contingent, hybrid and deeply intercultural” (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 284).

acabada. Já está na hora de reconhecermos nossas identidades de língua materna e assumirmos uma língua sobre uma perspectiva plural, sem diferenças, sem soberanias, sem limitações e sem imitações. Caso contrário, viveremos sempre naquele lado obscuro em que nos deixamos ser dominados pelas regras impostas por países hegemônicos, pretendendo ser quem nunca fomos e vivendo na tentativa frustrada de alcançar um modelo de pronúncia do outro, tripudiando a nossa forte capacidade de comunicação.

1.3 MAS AFINAL, O QUE É INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA?

Na atual subseção temática traremos uma breve discussão sobre a repercussão da jornada do ILF ao decorrer dos anos, assim como sua influência e importância no meio pedagógico. Para início de conversa, temos que ter em mente que a difusão da língua inglesa em outros territórios foi ocasionada pelos próprios falantes nativos (FN) desta língua.

Segundo Crystal (2003, p. 59), há dois principais motivos para que a língua inglesa tenha atingido a posição de língua mundial: a disseminação do Império Britânico no século XIX e a emergência dos Estados Unidos como potência econômica no século XX ocasionada a partir da globalização, tornaram a LI reconhecida não apenas como uma língua internacional, mas sim, como “a” língua internacional como acentua Seidlhofer (2011, p. 22). Esta língua representa na atualidade o meio de comunicação mais utilizado em encontros de negócios, turismo, negociações diplomáticas, conferências e assim por diante e através desta língua é promovida a possibilidade e necessidade de comunicação.

Hoje, em virtude a globalização, a língua inglesa faz parte de nosso cotidiano, estando nossa identidade envolvida em nosso processo de fala e comunicação. Dessa forma, a nossa língua materna precisa ser valorizada, assim como apontam as autoras Kalva e Ferreira:

[...] o processo de globalização fez com que as pessoas passassem a pertencer ao todo e isso trouxe um sentimento de homogeneização que incomoda e faz com que valorizar o local, aquilo que é característico de mim e me faz diferente do outro também passasse a ser considerado atuando como forma de preservar a identidade nacional. E a língua materna, por ser uma das formas mais marcantes de se mostrar a identidade, passa a ser mais valorizada. (KALVA; FERREIRA, 2011, p. 715)

A confiança e valorização da língua materna do FNN deve ser mantida para que o sujeito, que faz uso de uma língua, sinta-se representado e encorajado durante o processo de aquisição e implementação da segunda língua. Para Siqueira (2008, p. 185), “é necessário que o aprendiz adquira conhecimento sobre outras culturas, para assim refletir de que maneira e em que níveis, a sua própria cultura contrasta com a(s) do Outro”. A compreensão de que existem inúmeras variações da LI ao redor do mundo torna-se um quesito muito importante, já que ainda são apresentados como legítimas as variedades estadunidenses e britânica.

De acordo com Seidlhofer (2011, p.7, tradução nossa), o ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para o qual ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”²⁵. Você não precisa ser um falante nativo desta língua para poder se comunicar e, tendo em vista a dimensão em que o uso desse idioma tem se propagado mundialmente, os FNs não são o foco do ILF, já que conforme Oliveira (2014, p.10) “a sua expansão pelo mundo se deu de tal forma que, atualmente, o número de falantes, ou melhor, usuários não-nativos, supera o número de falantes nativos, em uma proporção de quatro para um”.

Esses sujeitos provêm de culturas diferentes, assim, a língua estende-se para um olhar multilíngue e não apenas monolíngue limitado aos países que apresentam a língua inglesa como língua materna. No entanto, isso não quer dizer que os FNs não participem desse processo de interação, Rajagopalan (2009), concebe este uso da língua como “global” e sobre quem faz a interação no ILF adverte que:

[...] os nativos também têm seu lugar no “world English”. Só que eles não têm mais nenhum lugar de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” ou o que quer se seja. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

Entendemos que a LI pertence a todos que a usam, em que ambos FNNs e FNs terão que se adaptar para possibilitar uma interação correspondente e eficaz no processo de comunicação. A autora Jenkins (2009, p. 201) define o uso do ILF como a “negociação mútua envolvendo esforços e adaptações de todas as partes”. Os FNNs por apresentarem uma diferente língua materna, já retratam este esforço, os

²⁵ “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, p. 7).

FNs também precisarão manifestar esta atenção acerca deste uso do ILF já que também participam do uso da LI para comunicarem-se com diferentes variedades da língua.

Desta forma, os FNs não são mais o destaque neste uso da língua e estes terão que se ajustar. Assim como aponta Gimenez (2009, p. 9), “a língua que dominam passa a não os ter como referência, será necessário que aprendam a interagir em contextos onde circulem diferentes variedades de sua língua”. Essa questão é muito importante se considerada, pois a mais de vinte e cinco anos, o pesquisador Widdowson (1994, tradução nossa) vem defendendo a ideia de que os “falantes nativos não possuem mais a língua inglesa; ela é pertencida por todos já que é falada e adaptada por muitos”²⁶

Considerando como uso da língua, o ILF não pode ser visto como uma variação. De acordo com Berns (2011):

[...] tenho dificuldade quando nós estendemos noções como a do inglês como língua internacional, inglês como língua franca e as equipamos com variedades. Porque se nós dissermos “eu uso inglês como meio de instrução”, nós não estamos falando sobre uma variedade em particular, nós estamos falando sobre o uso. [...] “língua franca”, “inglês para comunicação internacional”, estes são geralmente construtos que definem um uso da língua em termos mais amplos. (BERNS, 2011, p. 294)

Entendemos que a variedade linguística do inglês possa se relacionar com as diferentes formas com que os falantes nativos (FN) desta língua a utilizam, mas no contexto de língua mundialmente utilizada para fins de interações entre FN e FNN, defendemos o ILF como uso da língua, já que cada falante pode decidir para que finalidade será utilizado a comunicação em LI. Há algum tempo o linguista Braj Kachru (1985), através de seus três círculos concêntricos ²⁷refletiu sobre a dimensão que a língua inglesa adquiriria ao longo dos anos.

Crystal (2003) e Braj Kachru (1985) por meio de suas pesquisas, mostram que: o *inner circle* refere-se a falantes nativos da língua inglesa, também denominados como *English as a Native Language* (ENL). Cabe a este círculo os países como:

²⁶ “native speakers no longer own the English language; it is owned by all since it is spoken and adapted by so many” (WIDDOWSON, 1994).

²⁷ Os círculos de Kachru (1985) distribuem os falantes nativos e não nativos de inglês em três círculos concêntricos: no centro (inner circle), estariam os falantes nativos e os países onde inglês é a primeira língua; no segundo círculo (outer circle) estariam os usuários de inglês como segunda língua, de países como a Índia, a África do Sul, a Nigéria, por exemplo; no terceiro círculo (expanding circle), o mais externo, estariam os falantes de ILE, como o Brasil, a China, etc.

Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; o *outer circle* ou *extended circle* está ligado aos países que utilizam a língua inglesa como segunda língua, os chamados *English as a Second Language* (ESL) e envolve países como: Cingapura, Índia, Bangladesh, entre outros.

Por fim, há o *expanding* ou *extending circle* ou *English as a Foreign Language* (EFL), que envolve outros países que reconhecem a língua inglesa como uma língua internacional. Nesses países o inglês é ensinado como língua estrangeira e este círculo encontra-se em constante expansão. Pertencem a este círculo países, como: Brasil, China, Japão, Grécia, Polônia e outros.

Podemos perceber que a língua inglesa por ter se tornado universal devido à globalização, que de acordo com Gimenes e Passoni (2016, p. 116) “é o fenômeno pelo qual países se tornam mais integrados via movimentação de bens, capital, trabalho e ideias”, é falada em sua grande maioria por falantes não nativos. Desta forma, as características próprias da língua materna destes falantes estarão presentes na LI e assim a identidade de cada falante deve ser valorizada já que hoje a língua inglesa é utilizada por bilhões de pessoas no mundo inteiro para poderem se comunicar. Para que isso aconteça, é necessário que nos desvinculemos das origens desta língua, pois hoje o inglês é uma língua usada por milhares de pessoas, por essa razão é possível afirmar que a LI não pertence a um povo específico.

Devemos deixar de lado a supervalorização da língua estrangeira, seus soques e querer imitar a língua do outro, acreditando que o inglês do FN é superior ao do FNN e desta forma querer alcançar um nível que não é possível, ao mesmo tempo se distanciar de nossas identidades. Freire (1979, p. 19) aborda esse assunto ao afirmar que: “[...] quando um ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”.

Os FNNs de LI deveriam valorizar a sua língua nativa, sem ser inconsistente na concepção de usos da língua ou deixar-se inferiorizar por FNs, a ponto de reconhecer que um FN não deveria ser considerado como apenas o único detentor desta língua. Este uso do inglês precisa ser reconhecido e validado, posto que isso possibilitaria a interação entre falantes de diferentes línguas, mesmo que seu intuito seja atingir o nível de FN.

Conforme salientamos anteriormente, esta língua vem sendo objeto de pesquisa em diversos estudos. Leffa (2001) nos demonstra alguns fatores que nos comprovam a tais aspectos a que estamos refletindo:

[É] língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. [...] O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos. (LEFFA, 2001, p. 342)

Assim o estudo do inglês como língua franca ratifica-se importante na contemporaneidade, considerando que a mesma vem se modificando ao longo dos anos, pois como qualquer outra língua, ela é viva e em virtude disso, torna-se fundamental nos desvincularmos da “obrigação” em reproduzir a pronúncia do falante nativo de língua inglesa (a qual ainda é concebida como única e verdadeira).

De acordo com Rajagopalan (2011, p. 47) “a língua encontra-se em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”, onde falantes do mundo inteiro precisam transmitir informações, sejam eles nativos ou não. A respeito disso, o autor ainda ressalta:

Por último, mas não menos importante, como salienta Seidlhofer (2004), ‘prefere-se ILF não somente porque as definições sobre língua franca limitam-se à comunicação entre não-nativos, mas porque são esses falantes que impulsionam o desenvolvimento da linguagem em seus usos globais’ (p. 212). Ou seja, ILF mais do que qualquer outra alternativa, tem os falantes não-nativos na linha de frente das inovações e das mudanças do inglês como língua franca (RAJAGOPALAN, 2011, p. 50).

Graddol (1997), argumenta que a posição do inglês no mundo, hoje deve-se à expansão do Império Britânico como potência colonial e a emergência dos Estados Unidos como potência econômica do século XX. Deste modo, percebemos que a língua que foi inicialmente difundida por FNs e hoje é utilizada e disseminada por FNN, que atualmente, são a maioria de falantes da língua inglesa e esta proporção vem se expandindo cada vez mais por meio de mídias, interesses políticos e a própria comunicação já que o privilégio de ter se tornado a língua da tecnologia deve-se ao fato de ser neste o idioma que se construiu o conceito de comunicação no âmbito do fenômeno atual de globalização. Kumaravadivelu (2006) atesta:

Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações a distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da [era] contemporânea. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131)

No cenário atual em que a LI tem se estabelecido como uma das principais línguas internacionais que promove a comunicação entre diversos indivíduos, o estudo do ILF tem se estabelecido fortemente na linguística aplicada, apresentando um crescente número de publicações e projetos de pesquisa voltadas ao uso e pertencimento da LI por seus falantes. Tais como o *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE) e o *English as a Lingua Franca in Academic Settings* (ELFA), a organização de conferências anuais sobre ILF e, mais recentemente, a criação do periódico *Journal of English as a Lingua Franca* (JELF). Além de uma série de livros sobre ILF²⁸ como o *Developments in English as a Lingua Franca -DELFL* (COGO; PITZL, 2014, tradução nossa).

O ILF traz tantas indagações e implicações que pesquisas têm sido conduzidas em diferentes contextos dentro da LA, como na fonologia, léxico-gramática, pragmática e as interseções entre essas áreas.

Diferentes domínios têm sido explorados por esses estudos, incluindo contextos acadêmicos e de negócios, com isso a pesquisa em ILF tem se expandido em outras dimensões. Como por exemplo, questões relacionadas à atitude e identidade, aspectos (inter)culturais, implicações pedagógicas do fenômeno ILF, entre outros (COGO; PITZL, 2014). Desta forma, por conceder uma negociação de fala e interação, temos um uso genuíno da língua inglesa que merece uma atenção, sem ter a visão de que este uso do inglês é incorreto. Widdowson (2014) adota o entendimento de que há legitimidade em regras variáveis, ou seja, o ILF não seria uma versão defeituosa do inglês, mas sim uma versão diferente do mesmo e oposta à visão de privação verbal.

No entanto, vale ressaltar que o ILF não é um uso da LI a ser ensinado, mas sim, conscientizado, posto que não se trata de um novo código linguístico que precisa ser dominado (SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2015). Segundo Haus (2018):

²⁸ Understand English as a língua franca, de Seidlhofer (2011); English as a lingua franca: Attitude and identity, de Jenkins (2007); English as a lingua franca: Studies and findings de Mauranen; Ranta (2009), dentre muitos outros.

o que propomos aqui não é uma metodologia, e sim um sentido para o qual o ensino nesta perspectiva se direciona. Cada realidade deve ser estudada para a construção de políticas e pedagogias adequadas ao local (KUMARAVADIVELU, 2012). Porém, acreditamos que esta construção deve ser feita de forma consciente e reflexiva, considerando nossa realidade de globalização pós-moderna e de ILF. Portanto, é importante que o ensino de língua inglesa adote uma postura ao mesmo tempo universal e particular (ROCHA; SILVA, 2011) (HAUS, 2018, pp. 38-39).

Para que haja um melhor entendimento sobre este uso da LI e aceitação do ILF, é necessário desprendermo-nos da variação estipulada por países do centro, como o inglês estadunidense e o britânico e nos conscientizarmos de que mais de cinquenta países utilizam a LI como segunda língua e cada vez mais um crescente número de países a utilizam como língua estrangeira; todos com o mesmo propósito: se comunicar.

Ou seja, para essa perspectiva, torna-se elementar entender que o ILF amplia os conhecimentos sobre a língua, assim evita-se ter uma visão limitada a continuar acreditando que a articulação linguística dos FN é a única e verdadeira a ser seguida. No entanto, não se trata apenas de um jeito de falar do modo como cada um quer ou acha ser correto, é necessário apresentar inteligibilidade da língua no ato da fala. Deste modo, é fundamental possibilitar uma visão crítica dos professores sobre como a língua vem sendo falada na atualidade e como será possibilitada essa transição da língua, para que então essas transformações e possíveis mudanças possam ser apresentadas aos alunos.

Tais mudanças, tornam-se possíveis a partir da conscientização dos professores acerca dos usos da língua e mostrar aos aprendizes de LI que eles não precisam copiar um FN para comunicar-se corretamente. Isso não implica em ensinar errado, muito pelo contrário, de acordo com Siqueira (2011) e Jenkins (2009; 2014) o que difere do construto do falante nativo não pode ser visto como “deficiente”, mas “diferente”, “diverso”.

Siqueira (2011), ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados, o autor propõe repensarmos as nossas práticas em função de ensino de inglês que:

promova o contato com as mais diversas variedades de língua inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas (SIQUEIRA, 2011, p. 105)

A respeito disso, Salles e Gimenez (2010, p. 27) complementam: “[...] a transição de falantes de inglês de língua estrangeira para segunda língua vem crescendo tão rapidamente que já se pode esperar um grande número de variedades linguísticas de falantes não nativos”.

Essa mudança advém dos professores ao se conscientizarem, compreenderem as mudanças da língua, evoluírem como a mesma e passarem seus conhecimentos aos alunos, para que todos que utilizam a LI possam ter um aprendizado mais significativo. Esta transição da nova perspectiva de uso da língua deve ser muito bem estruturada, pois a tendência dos alunos é ir na direção oposta, eles ainda idealizam o inglês falado por nativos, pretendem atingir o mesmo nível de fala de seus cantores favoritos, dos filmes, séries, vídeo games, etc.

É muito importante mostrar aos alunos que eles podem se sentir confiantes com o inglês que eles falam, pois também é legítimo, sem se frustrar por não alcançar o nível do falante nativo. O medo da mudança é natural, assim como o ILF também é, pois foi se modificando de forma natural, os alunos precisam ter este acesso de conhecimento, pois desafios nos fazem crescer como pessoas, profissionais, falantes de uma língua e assim nos possibilitam a ter um pensamento mais crítico sobre as mazelas da vida.

Uma questão a se pensar é o método de execução das aulas que precisam ser mais comunicativas, é importante direcionar-se nas questões de interação de diferentes culturas e não apenas focar-se na gramática que é guiada pelo livro didático, o qual praticamente é conduzido a imitar o FN.

Sabemos portanto, que o ILF é uma negociação de fala, como explica Mendes (2012, p. 361), sob a ótica da interculturalidade, o professor terá como um dos seus desafios, entre muitos, “incentivar aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades”, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais:

[a] aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor como mediador principal de mundos linguístico-culturais diferentes que estão em interação. Adotando essa forma de aprendizagem, a língua, mais do que um sistema composto por dados e suas regras de combinação, passa a representar a instância a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de identificação (MENDES, 2012, p. 376)

Reconhecemos então que os professores precisam disseminar os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos sobre a língua e assim possibilitar uma

visão diferente dos alunos enquanto o uso da língua inglesa, já que tais sujeitos não tem a percepção do uso do ILF e talvez seja por isso que até hoje acredita-se que é necessário falar igualmente ao FN. Na visão de Fernandez; Fogaça (2009):

O que existe é um conflito cultural e ideológico: os estudantes avaliam ser importante utilizar o idioma para falar sobre assuntos pertinentes à própria realidade sociocultural e dos países que usam o inglês como língua internacional, mas eles também desejam conhecer, e em alguns casos assimilar, a cultura dos países do centro. Dessa forma, os alunos valorizam materiais que tratam de sua realidade, mas também anseiam por conhecer a cultura e o maior número possível de variantes lingüísticas dos países do “inner circle”. Embora os aprendizes possam sentir algum tipo de imposição ideológica por parte desses países, que afeta seu sistema de valores e identidade, eles sabem que precisam da língua inglesa para conseguir maiores e melhores oportunidades profissionais. (FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p. 218)

Percebemos que alunos (e infelizmente muitos professores de língua inglesa) ainda estão condicionados a entender que apenas as variedades de inglês advindas dos países como os Estados Unidos ou Inglaterra, por exemplo, são unicamente corretos, pois a cultura desses dois países dominam a representação em materiais didáticos que são seguidos para o acompanhamento de ensino de língua inglesa. Existem múltiplas variações da LI, já que muitos países a utilizam como primeira ou segunda língua, entretanto, apenas duas variações ainda permanecem em evidência.

Na perspectiva do ILF, não há problema em a língua apresentar diferentes modos de pronúncias, pois para a aquisição de uma língua, o contexto é muito pertinente; quem pretende, por exemplo, desenvolver uma escrita acadêmica, trabalhar fora, conseguir uma melhor posição no trabalho, viajar, estudar, jogar, vídeo games, entender músicas e filmes, etc. apresenta diferentes intenções para o uso da língua inglesa; isso refletirá na forma como o processo de ensino/aprendizagem será moldado. Por essa razão, ser professor não envolve apenas saber aplicar metodologias ou técnicas, mas sim também entender a existência de identidades, aspectos culturais, ser capaz de se engajar com políticas da língua.

1.4 A DICOTOMIA FALANTE NATIVO (FN) VERSUS FALANTE NÃO NATIVO (FNN)

Na presente subseção temática apresentaremos algumas considerações de autores que defendem o fortalecimento do falante não-nativo (FNN) da língua inglesa (LI) mesmo que ainda tais sujeitos entendam que há restrições quanto ao uso deste termo e o reconhecimento desses usuários da língua em detrimento do falante nativo (FN) da LI. Perante a uma língua que, devido ao fenômeno da globalização passou a ser utilizada por diversos falantes mundo afora visando a possibilidade de se comunicar, torna-se indispensável refletirmos sobre a quem essa língua pertence (se é que pertence), quem fala “melhor” e quais implicações podem acarretar no processo de ensino-aprendizagem, onde a questão “quem é mais apto a ensinar” ainda mantém-se em voga.

A partir dessa exposição iremos esclarecer o que seria um FN em contraste com um FNN, seguindo os apontamentos de Seidholfer (2011):

[...] um falante nativo de inglês é alguém cujo L1 é o inglês, e um falante não nativo do inglês é alguém que tem uma L1, ou L1s, além do inglês. Uma coisa que sabemos sobre os falantes não nativos (mas não sobre falantes nativos) é que eles são pelo menos bilíngues (SEIDLHOLFER, 2011, p. 29, tradução nossa)²⁹

De acordo com autora, FN da LI é o indivíduo que pertence aos países do círculo interno indicados por Kachru, e que possuem o inglês como língua materna, enquanto que um FNN possui outra língua materna, que pode ser tanto do círculo externo como do círculo em expansão, o qual utiliza o inglês para poder se comunicar. Conforme fora mencionado pela autora, os FNNs são no mínimo bilíngues, diante desta prerrogativa, é evidente que estes falantes possuem melhor possibilidade de negociação e adaptação de fala no processo comunicativo, pois apresentam um maior esforço ao utilizar uma outra língua para se comunicar, enquanto que os nativos sustentam apenas uma língua.

Ainda segundo a autora, no que tange a este conceito de “falante nativo” e “não nativo”, diante de muitas pesquisas que têm sido feitas (ILF, por exemplo), já começaram a apresentar uma mudança, pois o FN apresentava associações positi-

²⁹ “[...] a native-speaker of English is somebody whose L1 is English, and a non-native speaker of English is somebody who has an L1, or L1s, other than English. One thing we know about the non-native speakers (but not about native speakers) is that they are at least bilingual”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 29).

vas apenas a duas variações da língua (estadunidense e britânica), enquanto que o FNN apresentava uma falta de competência necessária para atingir o nível do FN.

O autor Brumfit (2001) já alertava que a quantidade de FNNs da LI ultrapassaria consideravelmente o número de FNs. Nesse sentido, é inevitável que mudanças ocorram e que a LI atualmente já não pertence unicamente aos FNs:

[...] A língua inglesa já não pertence numericamente a falantes de inglês como língua materna ou primeira língua. A propriedade (ou seja, o poder de adaptação e mudanças) de qualquer idioma, na verdade, cabe às pessoas que o usam, sejam elas multilíngues, por mais monolíngues que sejam. Os principais avanços na pesquisa sociolinguística ao longo do último meio século indicam claramente até que ponto as línguas são moldadas pelo seu uso... Estaticamente, falantes nativos [do inglês] são minoria para o uso da língua e, portanto, na prática para a mudança de linguagem, para manutenção da linguagem e para as ideologias e crenças associadas à língua- pelo menos na medida em que não-nativos usem a língua para uma ampla gama de necessidades públicas e pessoais (BRUMFIT, 2001, p. 116, tradução nossa).³⁰

Levando-se em consideração o ano em que a afirmação do autor foi estabelecida, nos encontramos em tempos em que o uso da LI em uma escala global se difundiu e continua em expansão constante. Rajagopalan (2012, p. 383, tradução nossa) explica que “[...] os falantes não nativos superam os chamados falantes nativos numa proporção de 3 ou 4 para 1 [...]. Portanto, seria inútil insistir que 25% do número total de falantes devam ser considerados os únicos proprietários da língua”.³¹ Deste modo, é necessário termos um olhar mais crítico aos usuários da língua (sejam eles nativos ou não), assim como às mudanças da própria língua. Ainda consoante o autor Rajagopalan (2012), o termo nativo “[...] ainda resiste bravamente, mas tem, mais do que qualquer outra coisa, a ver com a indústria Ensino de Inglês

³⁰ “[...] the English language no longer belongs numerically to speakers of English as a mother tongue, or first language. The ownership (by which I mean the power to adapt and change) of any language in effect rests with the people who use it, whoever they are, however multilingual they are, however monolingual they are. The major advances in sociolinguistic research over the past half century indicate clearly the extent to which languages are shaped by their use.... Statistically, native speakers [of English] are in a minority for language use, and thus in practice for language change, for language maintenance, and for the ideologies and beliefs associated with the language-at least in so far as non-native speakers use the language for a wide range of public and personal needs”. (BRUMFIT, 2001, p. 116).

³¹ “[...] nonnative speakers outnumber the so-called native speakers of English by a ratio of 3 or 4 to 1 [...]. So it would be pointless to insist that 25% of the total number of speakers must be considered the sole proprietors of the language” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 381).

de bilhões de dólares, cujos interesses estão em jogo no resultado do debate.”³² (RAJAGOPALAN, 2012, p. 381, tradução nossa).

No processo de ensino-aprendizagem, a imagem do professor nativo ainda é um fator de cobiça de escolas de idiomas, assim como de próprios alunos que almejam aprender a LI, pois acreditam que estes são mais aptos a ensinar a LI em detrimento de professores NNs. Em sua pesquisa intitulada “Quem vale mais: um nativo ou um não-nativo?”, Medgyes (1992, p. 346-347, tradução nossa), defende que tanto “FNs quanto FNNs possuem iguais chances de alcançar um sucesso profissional”³³ e que esta pergunta questionada por ele “não faz sentido e pode ser favorável à formação de juízos errados sobre as diferenças encontradas em sua prática docente”³⁴.

Em outras palavras, além de ser uma comparação muito preconceituosa e injusta, não é possível julgar quem é melhor ou pior, tudo dependerá dos esforços e dedicação de cada professor em sua prática pedagógica. Ainda conforme o autor (ibidem, 1992, tradução nossa), uma visão mais justa do que seria um professor “ideal” de LI, pensando na relação entre nativos e não nativos da língua: “[...] o professor nativo de língua inglesa ideal é aquele que alcançou um alto grau de proficiência na língua materna dos alunos”³⁵, enquanto que “[...] o professor não-nativo de língua inglesa ideal é aquele que alcançou proficiência quase nativa em inglês”³⁶.

Deste modo, torna-se imprescindível que professores (nativos ou não) de LI estejam preparados para proporcionar um ensino que esteja direcionado às necessidades de seus alunos, que de acordo com Edge (1988) por meio de:

[...] treinamento e desenvolvimento devem nos ajudar a escapar da visão essencialmente nacionalista de falante nativo / não nativo e nos envolver na promoção de uma perspectiva internacionalista na qual os usuários de inglês são simplesmente comunicadores mais ou menos talentosos. (EDGE, 1988, p.156)

³² “[...] still bravely resists but that has to do more than anything else with the billion-dollar ELT industry whose vested interests are at stake in the outcome of the debate” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 381).

³³ “natives and non-natives stand an equal chance of achieving professional success” (MEDGYES, 1992, p. 346-347).

³⁴ “does not make sense, and may be conducive to forming wrong judgements about the differences found in their teaching practice” (MEDGYES, 1992, pp. 346-347).

³⁵ “[...] the ideal NEST is the one who has achieved a high degree of proficiency in the learners’ mother tongue”. (MEDGYES, 1992, pp. 346-347).

³⁶ “[...] the ideal non-NEST is the one who has achieved near-native proficiency in English”. (MEDGYES, 1992, pp. 346-347).

Assim, por intermédio de várias pesquisas realizadas em torno do ILF na atualidade, reconhecemos que todos que fazem o uso da língua para se comunicar, apresentam uma colaboração positiva e é muito provável que futuramente ocorrerão mais para se aprender a língua inglesa (ou qualquer outra) para interagir com falantes nativos e não-nativos sem a necessidade de esforçar-se em imitar alguém. Segundo Siqueira (2011, p. 100), no que concerne ao uso de uma língua internacional, “além dos falantes não-nativos, são também incluídos interlocutores dos círculos central e externo”. Todos os usuários da LI, sendo nativos ou não, são pertencentes ao uso da língua.

Na perspectiva do ILF, todos os usuários da LI precisarão se adaptar ao interagirem uns com os outros, como aponta Rajagopalan (2011, p. 51) “até mesmo os ditos ‘nativos’ vão ter que, por assim dizer, ‘reaprender’ ‘sua língua’ e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE”. Nesta troca de negociações no ato comunicativo entre falantes nativos ou não-nativos, todos os interlocutores terão de se adaptar para que suas interações sejam possibilitadas. Deste modo, o uso do ILF possibilita uma comunicação mais igualitária, em que FNs e FNNs da língua precisarão se adequar ao uso da língua para que possam ser compreendidos.

A respeito de nativos e não-nativos desempenharem o mesmo papel em negociar significados, Berns (2008, p. 329) descreve que:

Embora os falantes nativos de inglês precisem mudar suas atitudes e suposições na mudança para o inglês como língua internacional, há algumas mudanças necessárias para os não-nativos. Eles também devem se tornar mais tolerantes com as muitas variedades de inglês instruído e aprender sobre as maneiras como outros falantes não nativos usam o inglês³⁷. (BERNS, 2008, p. 329, tradução nossa)

Nesse sentido, torna-se necessário a conscientização dos FNNs ao aprenderem a língua, que não precisa ser imitada de um FN, pois conforme Seidlholfer (2011, pp. 41-42, tradução nossa), o “inglês como língua franca não entrou realmente na consciência das pessoas como um novo e alternativo conceito de ‘inglês’³⁸” em

³⁷ “Although native English speakers will need to change their attitudes and assumptions in shifting toward English as an international language, there are some needed changes for non-native speakers. They too must become more tolerant to the many varieties of educated English and learn about the ways other non-native speakers use English”.

³⁸ “English as a lingua franca has not really entered people’s consciousness as a new and alternative concept of ‘English’” (BERNS, 2008, p. 329).

que os falantes têm a liberdade de falarem aos seus modos, valorizando sua própria identidade de língua materna e que, conforme Assis-Peterson e Cox (2013, p. 161), o modelo do falante nativo não pode continuar funcionando “[...] como uma camisa de força que paralisa o aprendiz, ao esboçar o menor gesto de enunciar na língua do outro”.

Por isso há a importância de conscientização sobre o ILF, pois essa perspectiva para o ensino da língua liberta a cada falante e valoriza o modo de pronunciar de cada um. Mas isso não quer dizer que este uso da LI é necessariamente sem regras ou simplificado, apesar de o afastamento do inglês nativo valorizar FNN. Neste conceito de uso da língua, todos os que precisarem dela para estabelecer uma comunicação harmoniosa, precisarão adaptar-se ao modo de fala do outro, para que a interação do falante seja possibilitada.

A pesquisadora Araújo (2019) esclarece que na concepção do ILF, a fala “perfeita” do FN não é importante e o que se torna mais relevante é a comunicabilidade entre os falantes, para que estes não percam suas identidades. Para ela:

é importante sempre lembrar que as pessoas nativas não se excluem desse processo, uma vez que quando nativos/as conversam com não-nativos/as, eles/as muitas vezes, fazem adequações na fala para que ocorra uma maior inteligibilidade (ARAÚJO, 2018, p. 28)

Conforme apontamos anteriormente, neste uso da língua que têm sido muito discutidos entre linguistas aplicados na contemporaneidade, todos os falantes precisam adequar-se e adaptar-se para poderem interagir. Por isso é essencial que defendamos um uso da língua que represente todos os seus falantes, assim como assinala Seidlhofer (2017):

O ILF é usado entre pessoas que podem ser falantes nativos ou não nativos de inglês, mas a realidade demográfica e sociolinguística atual é que a grande maioria dos usuários de ILF tem outros idiomas além do inglês. Isso significa que inúmeras interações em todo o mundo acontecem todos os dias em que apenas uma pequena minoria de falantes nativos de inglês, se houver, participa. (SEILDHOFER, 2017, pp. 8-9)

Segundo Berto (2011, p. 150) "NNs, que atualmente superam os NSs, estão moldando a linguagem para atender às suas próprias necessidades". Nesse contexto, “o ILF aparece como um novo modelo de comunicação baseado na inteligibilidade e não na forma, o que parece ser compatível com as novas necessidades dos NNSs em relação ao uso do inglês em escala global”, o conceito de inteligibilidade é

imprescindível tanto para um FN, quanto para um FNN inseridos em um contexto multilíngue.

Já que a maioria dos falantes de língua inglesa não são nativos, tais sujeitos que fazem o uso da língua estão a ajustando conforme suas emergências e vontades, nesta pesquisa buscaremos compreender quais são as necessidades de uso da língua por cada falante participante do programa PFI.

1.5 PESQUISAS RECENTES

Nesta seção apresentamos um mapeamento de estudos realizadas nos últimos seis anos acerca dos pilares de nosso trabalho: o uso do ILF e o programa PFI. Discorreremos, portanto, sobre aproximações e distanciamentos entre tais trabalhos e a presente pesquisa. No quadro a seguir ilustramos esse panorama de dissertações de mestrado e teses de doutorado que foram realizadas entre os anos de 2014 e 2019:

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continua)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Título, autor/a, ano	Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL. MARSON, M. Z., 2017.
Objetivos	a) Conhecer as percepções dos participantes sobre o PFI e b) discutir o papel de políticas linguísticas para a internacionalização do ensino superior, tais objetivos foram ancorados nas seguintes perguntas: a) Quais as percepções dos participantes sobre o PFIUEL? b) Qual a importância do PFI para a internacionalização da IES investigada/do ensino superior?
Resultados	Em sua primeira etapa, o programa se limitou à oferta de cursos preparatórios para o teste TOEFL IBT, com foco em livros didáticos densos e poucos atraentes, do ponto de vista metodológico; na segunda etapa, o programa manteve o foco numa perspectiva monolíngue, aproximando-se, assim, de uma concepção equivocada de internacionalização do ensino superior como ensino de inglês.
Conclusão	A concepção de língua presente no material didático está mais voltada para a língua como código, visto que o foco está no trabalho com a estrutura gramatical da LI e ao mesmo tempo foca em habilidades comunicativas da língua de modo a formar um falante proficiente descon siderando aspectos sociais e de uso contingente da língua.

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continuação)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Possíveis lacunas apresentada pelo/a autor/a	Oferecer contribuições para a continuidade desse programa nas IES paranaenses, além de refletir sobre questões inerentes à internacionalização no ensino superior e ao papel das políticas linguísticas nesse contexto.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Apesar de não abordar o ILF, esta pesquisa se aproxima, pois busca compreender a visão dos alunos acerca do PFI.
Título, autor/a, ano	O programa Paraná fala inglês: uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula, SANCHES, G. J., 2019.
Objetivos	a) analisar as atividades propostas pelo material didático por meio da plataforma virtual na tentativa de caracterizar a concepção de língua presente; b) analisar práticas individuais por meio do diário autorreflexivo na tentativa de compreender como se dão as interações em sala de aula com o uso do material didático adotado e a concepção de língua que se evidencia na prática do pesquisador; c) descrever como se deu a tentativa de desenvolvimento de atividades que vão ao encontro de propostas que tratam a língua como discurso. Os objetivos buscam responder as seguintes perguntas: 1) Qual é a concepção de língua presente no livro didático usado no PFI? 2) Qual a concepção de língua do professor pesquisador? 3) Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso em atividades elaboradas para as aulas do PFI com o uso do material didático adotado?
Objetivos	concepção de língua do professor pesquisador? 3) Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso em atividades elaboradas para as aulas do PFI com o uso do material didático adotado?
Resultados	Os resultados mostraram ser necessário replanejamento nos âmbitos institucional e pedagógico do PFI. Esse replanejamento precisa considerar, primeiramente, a ampliação de suas ofertas, seja no âmbito de formas de atendimento às demandas dos diferentes grupos da comunidade acadêmica, seja no âmbito da variedade de línguas estrangeiras.
Conclusão	É possível desenvolver um trabalho envolvendo a concepção de língua como discurso, planejando aulas para as quais seja possível ensinar LI por meio de alguns momentos que permitam um trabalho com a estrutura da língua, mas como um espaço para que os estudantes se sintam livres por meio de atividades que os deixem falar de si próprios, ouvir sobre o que o outro tem a dizer, construindo sentidos sobre si e sobre o mundo.
Possíveis lacunas apresentada pelo/a autor/a	Mais pesquisas acerca do programa PFI, para que haja a solidificação do programa como uma política pública eficaz de internacionalização, assim como abrir espaços para reflexões e debates sobre as maneiras como as aulas do PFI foram e podem ser conduzidas.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Se aproxima, pois além de se referir ao PFI, a pesquisa visa proporcionar um ensino que permita os alunos tornarem-se críticos ao conceber a língua como discurso.
Título, autor/a, ano	Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do CELIN – UFPR., HAUS, C., 2018.

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continuação)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivos	Identificar as crenças e práticas de dois professores de inglês a respeito de pronúncia, bem como de que forma este conjunto se relaciona com ILF. Considerando o objetivo geral, o trabalho foi motivado pelas perguntas de pesquisa: 1. Quais são as crenças dos professores participantes desta pesquisa a respeito da pronúncia da língua inglesa? 2. Quais são as práticas que os professores participantes desta pesquisa utilizam na sala de aula no ensino de pronúncia do inglês? 3. De que forma as crenças dos professores participantes desta pesquisa sobre pronúncia podem estar presentes nas ou relacionadas com as práticas de ensino? 4. Há relação entre uma perspectiva de ILF e as crenças e práticas dos professores participantes desta pesquisa? Qual seria esta relação?
ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Resultados	Não existe essa discussão de forma significativa entre os professores, há pouca informação sobre ILF bem como espaços formais que incentivem tais reflexões. Considerando esta realidade vista nos dados e o caráter intercultural/acadêmico com base no qual o Celin– UFPR originalmente foi criado, é preciso resgatar a natureza formativa da instituição e trazer a questão da língua franca aos profissionais.
Conclusão	Um dos primeiros passos dos professores em sala seria de identificar os contextos de uso do inglês e objetivos de seus alunos, a fim de orientar-se em direção a práticas que correspondem a estas realidades e a formação inicial/continuada deveria incluir uma conscientização por parte dos professores da necessidade de estar constantemente explorando e revendo suas próprias crenças, e como estas estão relacionadas e presentes em suas práticas.
Possíveis lacunas apresentada pela autora	Prosseguir com pesquisas acerca do ILF a fim de entender como as interações comunicativas estão se colocando em nossa realidade e quais são suas implicações, sem fechar os olhos para a importância das relações de poder e da existência da diferença (que não deve ser apagada), seja identitária, econômica, social, ou cultural.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Aproxima-se ao entender o posicionamento dos professores acerca do ILF, bem como compreender a visão desses sujeitos no que concerne este uso da língua.
Título, autor/a, ano	BRAZILIAN ACCENTS OF ENGLISH: An international attitude study. SILVA, J. S., 2016.

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continuação)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivos	<p>a. Verificar a porcentagem de sujeitos que consideram o sotaque brasileiro de inglês familiar, inteligível, competente e agradável; b. Analisar as explicações abertas dadas pelos sujeitos para verificar se contêm palavras que representam dimensões de personalidade ou características linguísticas. c. Depois disso, se as representações de características linguísticas são encontradas nas explicações, classificadas como inclinadas para uma comparação com variedades padronizadas hegemônicas ou para a inteligibilidade internacional. d. Se as representações das dimensões da personalidade são encontradas nas explicações, classificadas como positivas ou negativas. e. Identificar como essas respostas afetam as questões levantadas nos estudos ELF. f. Estabelecer um diálogo entre as questões levantadas neste estudo e algumas preocupações do ELT.</p> <p>Para alcançar tais objetivos, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: a. Como os falantes brasileiros do inglês são representados pelos olhos dos falantes de inglês de outros países? b. Qual é o tipo mais comum de palavras ou termos usados para explicar a opinião de uma pessoa sobre o sotaque brasileiro do</p>
ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivos	<p>inglês? Essas palavras descrevem características linguísticas ou dimensões da personalidade? Eles são positivos ou negativos em sua conotação? c. Como capacitar os falantes de inglês brasileiros com informações sobre a atitude de outros falantes de inglês em relação a eles muda a atitude colonizada que foi reforçada nos séculos passados? d. Que caminho (s) pedagógico (s) pode ser considerado como resposta criticamente engajada à atitude frente ao sotaque brasileiro revelada neste estudo?</p>
Resultados	<p>Um proficiente palestrante brasileiro de inglês tem maior probabilidade de ser bem compreendido por pessoas que tiveram algum contato prévio com brasileiros ou aqueles que possuem um background linguístico que facilita a compreensão de um inglês influenciado pelo português brasileiro.</p>
Conclusão	<p>O uso da língua da língua é compreendido possível de interação entre falantes dos diferentes círculos concêntricos elaborados pelo linguista Kachru.</p>
Possíveis lacunas apresentada pela autora	<p>Prosseguir com pesquisas que reconheçam e legitimem o uso da língua inglesa por falantes brasileiros.</p>
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	<p>Aproxima-se por verificar a concepção de sujeitos acerca do ILF.</p>
Título, autor/a, ano	<p>Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM., BRANQUINHO, D, B., 2017.</p>
Objetivos	<p>1. Analisar como as disciplinas do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM inserem a discussão de ensino-aprendizagem de ILF em seus objetivos e ementa e 2. Compreender as crenças dos alunos e professores acerca do estatuto de ILF, tendo como aporte as seguintes perguntas: a. As disciplinas do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa abrangem, em seus conteúdos, discussões acerca do estatuto de ILF? B. Quais são as crenças dos alunos e professores deste Curso com relação ao ensino-aprendizagem de ILF?</p>

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continuação)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Resultados	Há tentativas de se possibilitar a discussão sobre o estatuto de Inglês como Língua Franca na matriz curricular do Curso em questão mas que, embora haja ciência da importância da inserção do estatuto nas disciplinas do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM, as crenças dos participantes manifestam que o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira ainda é privilegiado.
Conclusão	A matriz curricular do Curso possa ser repensada com o intuito de se fazer o estatuto de ILF mais frequente nas aulas de formação de professores de inglês, como, por exemplo, acrescentar debates sobre ILF nas disciplinas pedagógicas e de metodologia, como Prática Curricular e
ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Conclusão	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, e inserir o estudo e a exposição às variedades linguísticas nas disciplinas de língua. Existe, também, a possibilidade da criação de uma disciplina optativa para tratar do assunto, ou então a introdução do tema por meio de <i>workshops</i> e afins.
Possíveis lacunas apresentada pela autora	Realização de pesquisas com o objetivo de levantar dados sobre o mercado de trabalho que recebe o egresso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, a fim de se conhecer a necessidade deste profissional em ter conhecimento do estatuto para atender às demandas dos alunos, ou de outra área em que ele venha a trabalhar, como secretariado bilíngue ou guia turístico. Pesquisas assim também fomentariam a exigência de se reanalisar a matriz curricular do Curso e formar profissionais para as novas demandas.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Aproxima-se, pois, analisa a percepção de alunos e professores a respeito do ILF.
Título, autor/a, ano	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, MAZZAROTTO, J., 2018.
Objetivos	Responder as seguintes perguntas: 1. Que representações os professores têm sobre a língua inglesa (e do inglês como ILF)? 2. Que representações os professores têm acerca do conceito de inteligibilidade? 3. Que representações os professores têm sobre correção em sala de aula (quando, como, o que corrigir...)? 4. Que estratégias de correção utilizam em sala de aula e de que forma essas estratégias se relacionam com as representações mencionadas?
Resultados	Houveram 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.

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continuação)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Conclusão	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.
Possíveis lacunas apresentada pela autora	Carência 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.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Aproxima-se por analisar a percepções de professores em torno do ILF.
Título, autor/a, ano	O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores, ALVES, P. C. R., 2015.
ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivos	Investigar de que forma a sua condição de língua franca global, dentro de um construto teórico em pleno desenvolvimento, e as questões concernentes à adoção de uma abordagem intercultural de ensino são compreendidas e materializadas pelos professores formadores do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, em Caetitê/BA, uma vez que são eles que impulsionam as mudanças nos cursos de formação e que influenciam as decisões de futuros professores.
Resultados	Os professores formadores pesquisados apresentam certa dificuldade ao traduzir as suas representações sobre o ILF e sobre a interculturalidade para a realidade da sala de aula. Todavia, os participantes mostraram-se dispostos em tornar tais questões mais centrais no processo de ensino e aprendizagem da língua e a empenhar esforços para que os futuros professores de inglês formados na instituição em pauta estejam melhor preparados para as demandas pedagógicas atuais e, conseqüentemente, mais conscientes do real significado de ser professor de uma língua franca global.
Conclusão	Há necessidade de um amplo debate acerca do papel hegemônico da LI no mundo, de buscar soluções locais para as tensões enfrentadas pelos alunos e, finalmente, de preparar os futuros professores não somente para lidar, mas também para contribuir com o mundo diverso e intercultural em que vivemos.
Possíveis lacunas apresentada pela autora	a) a prioridade do ensino deve incidir no conteúdo e não na forma; b) o papel do ILF deve ser enfatizado, tornando os alunos mediadores culturais e não falantes nativos mal sucedidos e deficientes; c) o ensino de inglês não pode ter o foco restrito em culturas nacionais tradicionais. A LI deve ser ensinada e aprendida como um meio de ampla comunicação, comum a um grande número de indivíduos e, ao mesmo tempo, a muitas culturas diferentes; d) a cultura não pode ser tratada como uma quinta habilidade, a partir de conteúdo estático e de almanaque, introduzida esporadicamente, mas deve estar entremeada em tudo que é feito em sala de aula; e) no lugar da pura informação de fatos, devem ser discutidos valores e uma visão de cultura que seja dinâmica, fluida e heterogênea; f) atividades que envolvem encontros interculturais devem ser promovidas com o intento de despertar a empatia e o respeito à alteridade.

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(continuação)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Aproxima-se, pois, analisa a visão de professores acerca da LI sob uma perspectiva cultural.
Título, autor/a, ano	Inglês como língua do mundo: um olhar sobre escola pública baiana, PEIXOTO, R.P., 2018.
ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivos	Identificar se e como professores de língua inglesa da escola pública da rede estadual de ensino da Bahia (re)conhecem o estatuto do inglês como língua franca (ILF) e se pensam e planejam sua prática pedagógica a fim de proporcionar aos seus alunos não apenas o conhecimento formal da língua, mas, principalmente, meios que possibilitem a conquista de seu empoderamento a partir do domínio desta nova língua.
Resultados	Há evolução no número de publicações científicas relacionadas à temática “inglês como língua franca”, ao mesmo tempo em que revelam uma certa carência de estudos e publicações com origem em nosso país.
Conclusão	Os princípios teóricos do ILF é algo ‘novo’ para os professores participantes e o que é colocado em prática, que possa a vir a ter relação com os princípios de ILF, ocorre de forma intuitiva e não com base no conhecimento teórico sobre o tema, implementado de maneira consciente. Além disso, o estudo demonstrou que a maioria dos professores investigados vê a língua que ensina como uma forma de promover o desenvolvimento do empoderamento dos seus alunos.
Possíveis lacunas apresentada pela autora	Inclusão dessas questões na formação docente, bem como na capacitação continuada daqueles que já se encontram atuando na área. Além dos aspectos voltados para o ILF, é fundamental que também sejam promovidas discussões com os profissionais sobre temas como identidade e educação empoderadora.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Aproxima-se, pois, verifica a concepção de professores acerca do estatuto do ILF.
Título, autor/a, ano	SOUZA, J. A., Questionando o falante nativo: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação, SOUZA, J. A., 2014.
Objetivos	1. Entender a ação de RS da língua inglesa nas identidades de um grupo de estudantes; 2. Descrever RS de experiências com a língua inglesa; 3. Observar nas RS dos estudantes como eles se representam no processo de ensino-aprendizagem; 4. Observar movimentos nas RS sobre a língua inglesa e sobre eles mesmo; 5. Compreender como as RS sobre uso e usuários atuam na construção dessas identidades; 6. Descrever RS sobre usos e usuários da língua; 7. Descrever RS sobre o falante nativo; 8. Descrever as autoRS em relação ao uso da língua. São ancorados pelas seguintes perguntas de pesquisa: a. Que identidades sociais estão em construção nas RS sobre a língua inglesa, de um grupo de estudantes do Ensino Médio Integrado a cursos técnicos de um Campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR); b. Que RS sobre a língua inglesa são observáveis nas experiências anteriores e mais recentemente no IFPR? c. No processo de ensino/aprendizagem dessa língua,

QUADRO 1 - PESQUISAS RECENTES: ILF E PFI

(conclusão)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Objetivos	esses estudantes se representam como: alunos, estudantes ou usuários? d. Que movimentos são perceptíveis nas RS sobre a língua inglesa e sobre eles mesmos nesse processo de ensino-aprendizagem?; e. Que identidades sociais estão em construção nas RS desses estudantes sobre usos e usuários da língua inglesa?; f. Que RS são acionadas para significar os usos e usuários da língua inglesa, em um conjunto de vídeos em que brasileiros se comunicam em inglês?; g. Que RS são projetadas para definir o falante nativo dessa língua?; h. Que RS os estudantes acionam para se definir em relação ao uso dessa língua?.
Resultados	Os estudantes desta pesquisa indicaram a relação entre ser brasileiro e sentir complexo de inferioridade frente a outros povos “privilegiados” que tiveram a “sorte” de nascer em contextos onde o inglês é uma língua materna ou L2. Assim, as identidades desses estudantes são influenciadas, parcialmente, pela estrutura, contexto, agência, resistência, aspectos individuais, pois tudo isso está em fluxo e interligado, dialeticamente, na escola e nas aulas de inglês como língua estrangeira.
Conclusão	Alguns estudantes investem mais na língua inglesa em função de suas RS e de objetivos que extrapolam a escola, enquanto, para outros, a língua é apenas uma disciplina, às vezes, divertida, chata, sem tanta importância ou conexão com comunidades e identidades imaginadas e/ou reais.
Possíveis lacunas apresentada pela autora	1) mudanças nas RS do professor-pesquisador; 2) outras possibilidades teóricas para investigar identidades; 3) a relevância de pesquisas que problematizem o simbólico e reconheçam sua importância na educação e 4) a mudança desses estudantes, que estão mais empoderados de sua aprendizagem e identidades.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Se aproxima, pois busca compreender a percepção dos alunos acerca do uso da LI.

Fonte: A autora (2019)

Dentre esses trabalhos (que apresentam o ILF em sua palavra-chave), destacamos quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado por elas apresentarem maior aproximação com a presente pesquisa, pois tais trabalhos buscam entender a perspectiva de alunos e professores de cursos de língua inglesa acerca do uso do ILF. Para melhor visualização e compreensão dessas pesquisas, apresentamos algumas sínteses no quadro Quadro 2, tais tópicos que nos possibilitam pensar em possíveis lacunas a serem preenchidas.

QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE A PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ILF

(continua)

Título, autor/a, ano	Objetivos	Resultados	Sugestão de pesquisas futuras
O ensino de inglês com língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores, Polyanna Castro Rocha Alves, 2015.	Investigar de que forma a condição de língua franca global são compreendidas e materializadas pelos professores formadores do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, em Caetité/BA.	Apesar de professores formadores pesquisados apresentarem dificuldade ao traduzir as suas representações sobre o ILF, estão dispostos a trazer questões sobre este uso da LI para a sala de aula.	O papel do ILF deve ser enfatizado, tornando os alunos mediadores culturais e não falantes nativos mal sucedidos e deficientes, para tanto, o ensino de inglês não pode ter o foco restrito em culturas nacionais tradicionais.
Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM, Daniela de Brito Branquinho, 2017.	Analisar como as disciplinas do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM inserem a discussão de ensino-aprendizagem de ILF em seus objetivos e conteúdos, como também, compreender as crenças dos alunos e professores acerca do estatuto de ILF.	Há tentativas de se possibilitar a discussão sobre o estatuto do ILF na matriz curricular do curso em questão, mas as crenças dos participantes manifestam que o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira ainda é privilegiado.	Realizar pesquisas com o objetivo de levantar dados sobre o mercado de trabalho que recebe o egresso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, a fim de se conhecer a necessidade deste profissional em ter conhecimento do estatuto para atender às demandas dos alunos.
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 Mazzaroto, 2018.	Buscar quais visões de língua e conceitos adjacentes influenciam o que os professores consideram “erros”, bem como impactam a correção (ou não correção) deles em sala de aula.	Houveram 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.	O ensino de línguas 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.

QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE A PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ILF (conclusão)

Título, autor/a, ano	Objetivos	Resultados	Sugestão de pesquisas futuras
Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do Celin-UFPR, Camila Haus, 2018.	Identificar as crenças e práticas de dois professores de inglês a respeito de pronúncia, bem como de que forma este conjunto se relaciona com ILF.	Não existe discussão de forma significativa entre os professores sobre ILF bem como espaços formais que incentivem tais reflexões.	Persistir na tentativa de entender como as interações comunicativas da LI estão se colocando em nossa realidade independentemente de sua nomenclatura e quais são suas implicações, sem fechar os olhos para a importância das relações de poder e da existência da diferença identitária, econômica, social ou cultural.
Questionando o falante nativo de inglês, representações e identidade de estudantes em instituto federal de educação, Jefferson Adriano de Sousa, 2014.	Compreender quais RS sobre a LI, seus usos e usuários atuam na construção de identidades de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado a cursos Técnicos, de um campus do Instituto Federal do Paraná.	Os estudantes desta pesquisa indicaram a relação entre ser brasileiro e sentir complexo de inferioridade frente a outros povos “privilegiados” que tiveram a “sorte” de nascer em contextos onde o inglês é uma língua materna ou L2.	Pesquisas que problematizem o uso da LI e reconheçam a importância da representação social na educação, empoderando a aprendizagem e identidades dos alunos.
Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública Baiana, Roberta Pereira Peixoto, 2018.	Identificar se e como professores de língua inglesa da escola pública da rede estadual de ensino da Bahia (re)conhecem o estatuto do inglês como língua franca (ILF) e se pensam e planejam sua prática pedagógica a fim de proporcionar aos seus alunos meios que possibilitem a conquista de seu empoderamento a partir do domínio desta nova língua.	Evolução no número de publicações científicas relacionadas à temática “inglês como língua franca” em um contexto geral, porém uma certa carência de estudos e publicações com origem em nosso país.	Inclusão de princípios teóricos acerca do ILF na formação docente, bem como na capacitação continuada daqueles que já se encontram atuando na área. Também promover discussões com os profissionais sobre temas como identidade e educação empoderadora.

Fonte: A autora (2019)

A pesquisa intitulada “O ensino de inglês com língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores” produzida por Alves (2015) consta com análise de documentos do programa de ensino, bem como a participação de professores através de questionários, assim como também foi realizado no presente estudo. Em prol de visar o ensino da LI sobre uma perspectiva global torna-

se possível um olhar mais crítico no ensino, acredito que coordenadores da instituição e alunos também poderiam ser ouvidos, pois todos os sujeitos que fazem parte deste processo de ensino-aprendizagem, juntos podem colaborar com a possibilidade de um diferente olhar sobre o uso da língua. Nossa pesquisa busca preencher a essa lacuna, uma vez que, todos os sujeitos que participam do PFI estão presentes em nossa análise.

Na pesquisa de Branquinho (2017): “Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM”, percebemos a representação de sujeitos como professores e como alunos, de forma similar a nossa pesquisa, visa entender a concepção do ILF pelos participantes. A autora ressalta a necessidade de se promover uma reflexão sobre o estatuto do ILF na formação de professores na instituição pesquisada (UFAM). Uma análise documental das diretrizes do programa poderia contribuir com a necessidade de incorporação de um ensino voltado a um olhar crítica. Nossa pesquisa sustenta-se de uma pesquisa documental, além de questionário e entrevista com os participantes para obtenção uma visão de todos os pares, para assim preencher mais uma lacuna de pesquisa.

A pesquisa de Mazzaroto (2018), traz uma reflexão acerca de questões sobre erros de LI considerados por professores de uma instituição de ensino, que por meio de uma pesquisa etnográfica, valeu-se instrumentos para a geração de dados como entrevistas e observações. Esse trabalho aproxima-se de nosso estudo, porém pensamos a pesquisa de Mazzaroto (2018) poderia ter trazido algum exemplo de atividade exposta no material didático que pudesse proporcionar o uso do ILF em sala de aula; assim como demonstramos anteriormente em nossa pesquisa buscamos preencher a essa lacuna.

Na pesquisa denominada “Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do Celin-UFPR” produzida por Haus (2018), esse estudo expõe reflexões voltadas para o trabalho com a pronúncia, mas ao mesmo tempo reflete sobre crenças ainda presentes na concepção de professores de LI. Uma entrevista com a coordenação pedagógica do programa seria muito válida para refletir como a LI tem sido ensinada e assim poder cogitar uma possível discussão e preparação do ensino da LI em um contexto global. Nossa pesquisa aspira contribuir para esta reflexão e suprimir a esta lacuna.

A última pesquisa de Peixoto (2018) nomeada “Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública Baiana” também aborda questões de um ensino de LI transformador, que promova o empoderamento dos sujeitos que utilizam a LI para se comunicar e sugere mais pesquisas acerca do ILF, para então promover uma conscientização entre os usuários da língua, tal assunto que também destacamos ao longo desta dissertação.

Por intermédio de tais trabalhos apontados Branquinho (2017), Mazzaroto (2018), Haus (2018), Peixoto (2018) onde o ensino-aprendizagem de LI é direcionado a um olhar global, percebemos como é fundamental se promover mais pesquisas voltadas para uso da língua inglesa que possa valorizar a todos os falantes. Para que isto seja possível, Nunes (2006, p. 105) salienta a necessidade de os professores perceberem seus papéis de “agentes de uma atividade crítica e política, longe daquela visão alienada de endeusamento da LE e de seus falantes nativos”. Portanto, os docentes precisam estar conscientes e capacitados para ensinar a LI, para então possibilitar uma visão crítica dos alunos.

Acreditamos que por meio de uma formação inicial e continuada de professores voltada ao uso do ILF, seja possível dar o primeiro passo a essa conscientização do uso da LI na atualidade. Sendo assim, torna-se fundamental que diferentes culturas possam ser expostas aos aprendizes, para assim possibilitar um conhecimento mais amplo da língua, ao invés de focalizar apenas no FN de países do centro. Como afirma Kirkpatrick (2006, p. 79) “os alunos de ILF irão aprender sobre as culturas dos povos com os quais eles terão as maiores possibilidades de usar o inglês que estão estudando”; haverá a possibilidade de o aluno escolher qual uso da LI é mais conveniente para suas necessidades e com quais falantes ele pretende interagir.

Trabalhos voltados ao ILF são cada vez mais importantes para fortalecer o uso do inglês que é falado mundialmente, assim como conscientizar os alunos e demais falantes desta língua de que não é necessário seguir a determinada variedade da língua ou imitar um falante nativo para que se possa ser compreendido já que quem domina esta língua pode ser considerado um falante legítimo.

É necessário refletirmos sobre questões de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao ensino de uma língua plural, onde o professor possa discutir com os alunos a existência de um uso não focado apenas no FN, libertando-se da supremacia

dos países do centro e desta forma haverá a valorização da cultura e identidade do FNN que muitas vezes se sente envergonhado por não conseguir atingir o nível de fala do FN. A atuação dos professores em sala de aula, assim como o uso dos materiais didáticos precisam ser repensados a modo de se transmitir o inglês que é falado mundialmente e inserir a cultura do FNN para dentro da sala de aula.

Torna-se imprescindível pensar em um ensino de língua em que os alunos se manifestem de forma crítica e que o ensino seja voltado a realidade dos mesmos. Por essa razão, cabe a cada professor usar recursos para reforçar a outras variedades linguísticas e conscientizar os seus alunos a respeito da importância de eles valorizarem suas identidades de língua materna, “criando espaços de inclusão e pertencimento para que eles se vissem como parte e não à parte da língua inglesa” (SOUZA, 2014, p. 209). As pesquisas apresentadas anteriormente contribuirão para as nossas análises de dados, de tal modo que possamos identificar, nos resultados encontrados, elementos que possam sustentar nossa investigação.

Além da quantidade de estudos que abordam essa temática no Google acadêmico, o que nos chama muita atenção, é o fato de não apenas o campo de linguística aplicada e da educação estarem problematizando a esse objeto de estudo, há pesquisas desenvolvidas em outras áreas de estudos, que também investigam essa possibilidade de uso da língua que estamos abordando.

Citamos alguns exemplos: “Tradução e revisão de artigos científicos para a publicação em Na engenharia de produção: “Instrução por Pares: A Aprendizagem Ativa aplicada no Ensino de Gestão da Produção” (OLIVEIRA, 2017); “Eficiência dos municípios na aplicação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no âmbito da agricultura familiar” (ARAÚJO, Tércio Vieira de et al., 2016) e “Inglês na área da Saúde” (DE MELO, 2015) e “Jogo, infância e educação física: conhecimento e especificidade” (LIMA, 2017), para citar alguns.

Constatamos, portanto, que há uma grande preocupação em valorizar o uso de uma língua que hoje é utilizada por inúmeros falantes, nos mais diversos contextos e essa realidade vem crescendo a cada dia. Portanto, já está na hora de nos desvencilharmos do hábito em idolatrar o falante estrangeiro, concebendo-o como o falante ideal e copiando uma pronúncia que não pertence a nossa própria identidade.

No entanto, preocupações acerca deste uso da língua não são apresentadas dentro do programa PFI, posto que, conforme indicado por Sanches (2019, p. 84), “o material didático possui uma perspectiva de língua mais relacionada à língua enquanto código”. Tal concepção vai em direção contrária às implicações do ILF, visto que o ILF propõe uma negociação de fala, onde os falantes se ajustam a seus propósitos comunicativos priorizando a inteligibilidade. “O professor, ao ter liberdade de realizar atividades que podem complementar o conteúdo proposto pelo livro didático, pode mudar o foco dado nas atividades com gêneros”. Percebemos que a proposta do material didático utilizado não oferece uma atenção voltada um uso da língua sobre uma perspectiva global, nem ao menos ao seu uso social.

Marson (2017) confirma a autonomia do professor em sala de aula e sugere que:

[...] o material didático utilizado, visto que, sendo o PFI uma política linguística, deve ser repensado com base no que os atores envolvidos e suas percepções apontam, para que o programa se realize nas próximas etapas como o esperado (...) a maior abertura para a intervenção dos instrutores no curso, o que dá a compreensão de que assim eles podem opinar sobre o material didático utilizado, planejar suas aulas conforme sua prática em sala de aula, fazer com que tudo fique menos “mecanizado” e mais proveitoso, tanto para eles, quanto para os alunos. (MARSON, 2017, p. 64)

Podemos concluir, portanto, que o uso do ILF e o PFI não deu Match, no entanto, há possibilidades de discussões e implementações de atividades extras em sala de aula, uma vez que o professor tem liberdade em incorporar um outro tipo de atividade. Ambos autores mencionados Sanches (2019), Marson (2017) demonstram uma inquietação a um ensino “mecanizado” da língua e sugerem a complementação de uma prática mais real aos anseios dos alunos. Neste sentido, esta pesquisa tenta cobrir as lacunas de um ensino de LI voltado a uma visão global e conscientização do uso do ILF que não foram cobertas nas pesquisas citadas nos Quadro 1 e 2.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho constituída por uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, bem como de campo e do tipo etnográfica. Ademais, indicamos os instrumentos de geração de dados utilizados.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Para que possamos responder as perguntas de pesquisa, o caminho a ser percorrido possui como escopo metodologias que devem ser seguidas e respeitadas, a fim de manter a ética e comprometimento com o trabalho científico. Realizar uma pesquisa nos possibilita entender situações, comportamentos, métodos, teorias por um outro ângulo que, por sua vez, estão em constante transformação.

Para Demo (2003, p. 34), uma “pesquisa se define pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica”. Em outras palavras, são necessárias constantes pesquisas para que seja possível termos respostas concretas, uma vez que o que pode ser verdade para um, pode não ser para os demais e essa sua verdade hoje pode não ser uma verdade amanhã, por isso é indispensável a atualização de conhecimentos e pesquisas que vão em direção às nossas intenções de compreensão de mundo e interesses intelectuais.

Neste capítulo explicitaremos de que forma a pesquisa será executada diante dos métodos escolhidos, estabelecendo uma observação do funcionamento de cada um. Para tanto, o presente estudo, por se tratar de contatos com pessoas, baseia-se em uma pesquisa qualitativa, que se preocupa com questões individuais de cada sujeito o qual é estabelecido em um contexto social e em determinada cultura. Algo que se caracteriza como uma característica interpretativista, onde o pesquisador tem o trabalho crucial de analisar fatos.

Para este projeto também abarcamos o estudo de caso de cunho exploratório, uma vez que este trabalho se centraliza em um programa recente de ensino de línguas oferecido à todas as universidades do estado do Paraná, mas que ainda poucas pesquisas têm sido promovidas sobre esse programa.

Analisar os sujeitos que estão inseridos no convívio em grupos, também nos permite nos ocuparmos da pesquisa etnográfica, que para Andre (2005, p. 28), para que uma pesquisa possa ser identificada como do tipo etnográfica, é quando a mesma “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Por intermédio da triangulação de dados apresentados pelos diferentes instrumentos

de dados ancorados neste tipo de pesquisa, poderemos chegar ao resultado esperado, mas para isso, seguimos as metodologias que serão descritas a seguir.

2.1 PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Segundo Pennycook (2010, p. 16.2, tradução nossa), a linguística aplicada (LA) se preocupa com problemas sociais e políticos centrais de desigualdade, discriminação e diferença³⁹. Assim, o uso do ILF se faz presente e importante por colaborar no processo de conscientização do aluno como sujeito sócio-histórico que está em constante transformação identitária, mesmo quando trata-se de uma outra língua, que não é a sua língua materna. Desta maneira, este uso da LI tende a colocar os falantes nativos e não nativos no mesmo patamar, sem soberania de nenhuma das partes.

As implicações da posição social e econômica de uma língua como o inglês, e, especialmente como esta língua age sobre seus usuários, e ainda mais especificamente o que ela faz com seus falantes ‘nativos’ e professores ‘não-nativos’ tem sido objeto de discussão na LA (JORDÃO, 2011, p. 223).

Ainda é evidente encontrar situações no cenário atual de ensino-aprendizagem de LI em que professores nativos são considerados “melhores professores” do que os professores não nativos e esta constatação é muito preconceituosa e equivocada, uma vez que os professores não nativos também passaram por treinamento, estudaram e estão aptos a entender as dificuldades de fala e pronúncia de um aluno não nativo que carrega a sua identidade de língua materna consigo. No entanto, consideramos todos os professores aptos a ensinar a LI, uma vez que, conforme Medgyes (1992, p.346-347): “o professor nativo de língua inglesa ideal é aquele que alcançou um alto grau de proficiência na língua materna dos alunos”, enquanto que “[...] o professor não-nativo de língua inglesa ideal é aquele que alcançou proficiência quase nativa em inglês.

Desta maneira torna-se crucial a discussão de políticas linguísticas que direcionem professores a repensar o ensino da LI a partir de uma perspectiva política refletindo a função da língua na contemporaneidade, visto que, conforme Pereira e

³⁹ “the applied linguistic concerns to central social and political problems of inequality, discrimination and difference”. (PENNYCOOK, 2010, p. 16.2).

Souza (2014, p. 20) “as políticas linguísticas empregadas atualmente não correspondem às necessidades geradas pelos programas de mobilidade acadêmica, que exigem uma proficiência linguística que não faz parte do contexto educacional brasileiro”. Deste modo, entendemos que a linguística aplicada busca compreender as adversidades com que se defrontam os sujeitos na prática dos contextos institucionais (MOITA LOPES, 1996).

2.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 34), a análise qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Esse tipo de pesquisa distancia-se de procedimentos que enfatizam a objetividade e direcionam-se a uma análise em que a subjetividade faz parte da compreensão de comportamentos humanos, em que o conjunto entre o pesquisador, os participantes e suas representações atribuídas serão de suma importância para o que pretende ser investigado.

Para André (2012, p. 17), a pesquisa qualitativa também é conhecida como pesquisa ‘naturalística’, pois trata-se de um “estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Assim como os participantes, o ambiente onde a pesquisa é realizada e de que forma os sujeitos estão inseridos e se manifestam, também é um fator considerável dentro deste tipo de análise.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Deste modo, o professor de língua inglesa e seus alunos se enquadram neste tipo de abordagem, pois nesta abordagem de cunho interpretativista, investigamos as concepções de inglês como língua franca sobre a visão dos acadêmicos/alunos que participam de aulas de língua inglesa proporcionada pelo programa PFI sediado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para que possamos obter a compreensão de suas intenções de uso da língua alvo e como os professores consideram os vários usos da língua inglesa que se desvinculam da norma dita padrão (estadunidense e britânica) podendo então refletir sobre um ensino multicultural.

Partindo do pressuposto de que a negociação de significados entre interlocutores de uma determinada língua acontece na prática envolvendo diferentes culturas

em contextos variados, este tipo de pesquisa busca investigar a perspectiva dos sujeitos que participam do programa PFI, para que assim possamos entender suas visões a respeito do uso da LI, principalmente no que diz respeito ao ILF.

Celani (2005, p. 106) pontua que a pesquisa qualitativa preocupa-se com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados - que serão construídos através das negociações realizadas entre os participantes e o/a pesquisador(a), com a qualidade que os dados serão gerados, apresentando como valor “a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder”. Assim, torna-se pertinente este método de pesquisa, já que nossa pesquisa dialoga com sujeitos que nos possibilitam chegar aos resultados por meio da subjetividade e interpretatividade dos dados. Para Telles (2002):

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 102)

Logo, esta pesquisa está inserida no contexto de ensino/aprendizagem em que a participação de professores e alunos é essencial, para preencher as lacunas e indagações que a área da educação precisa, é necessário como salienta Wolcott (1994):

Mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção. (WOLCOTT, 1994, p. 368)

Esta pesquisa colabora para muitas pesquisas e seus resultados mostram questões que nos possibilitam ter um outro olhar sobre diferentes problemáticas que serão interpretados pelo pesquisador. Por isso torna-se importante questionamentos sobre esta área em que seja possível compreender cada sujeito visando um mundo mais igualitário e contribuindo para avanços na investigação da área proposta nesta pesquisa.

2.3 ESTUDO DE CASO

Devido ao fato que buscamos compreender como a língua inglesa é concebida pelos sujeitos da pesquisa (alunos e professores) em seus respectivos usos e intenções de fala no processo de comunicação, esta pesquisa apresenta um caráter exploratório, a partir do momento em que tenta entender a forma como estes sujeitos consideram correto e/ou suficiente o uso da língua de acordo com seus interesses. Além disso, por tratar-se de um programa recente, poucas pesquisas que abordam o projeto foram desenvolvidas. Assim, podemos contribuir para os avanços e melhorias de nossa análise apresentada neste estudo.

Para entender a LI no cenário atual exige-se muitas indagações por estarmos inseridos em um contexto em que a maioria dos falantes desta língua não são nativos, pra que o uso do ILF pelos participantes do programa PFI possa ser investigado, um estudo de caso torna-se necessário. Como afirma Yin (2005), o estudo de caso busca entender “como” ou “por quê” algum fenômeno ocorre, o qual deve ser contemporâneo e estar inserido em algum contexto da vida real.

Segundo Celani (2005, p. 114), “os alunos provêm de culturas diversas, na vida cotidiana e em seus hábitos de aprendizagem e trazem expectativas diversas”, então, poder compreender o modo como cada um objetiva fazer o uso da LI torna-se significativo na área da linguística aplicada, tal postura que concebe a língua como um elemento vivo e em constante transformação, no qual os sujeitos que fazem uso da mesma são os protagonistas no processo de uso na língua em um mundo globalizado.

Desta forma, através deste tipo de abordagem, torna-se possível preencher as lacunas propostas nesta pesquisa. Haja vista que por intermédio dela serão investigadas as perguntas norteadoras que serão respondidas através de observações em sala de aula, em um ambiente real, com sujeitos e que estão inseridos em uma determinada cultura.

2.4 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Segundo André (2012, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, sendo que seu

significado etimológico refere-se a uma “descrição cultural”, assim, neste tipo de pesquisa é necessário haver constantes observações e registros do ambiente e do grupo social que participam de um processo educativo. Segundo esta autora, essa perspectiva “faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”, como por exemplo, a longa permanência em campo.

Na verdade, na visão da autora, o que vem ocorrendo com a grande maioria das pesquisas que são focadas na escola significa de acordo com a visão de André (2012, p. 28) uma “adaptação da etnografia à educação”, ou seja, “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. O presente trabalho vale-se do tipo etnográfico, pois não haverá constante presença da pesquisadora em todas as aulas, mas sim, as que forem pertinentes para a possibilidade de obter as respostas necessárias das perguntas de pesquisa.

O estudo de tipo etnográfico em educação apresenta algumas características, conforme defende André (ibid), como: a) uso de técnicas tradicionalmente relacionadas à etnografia (observação participante, entrevista e análise de documentos); b) o pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; c) ênfase no processo e não no produto; d) preocupação com o significado, com a maneira com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo; e) trabalho de campo; f) período de tempo variável de acordo com os objetivos específicos; g) descrição e indução; e g) formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Este projeto de mestrado apresenta todos os requisitos apontados pelos instrumentos de dados que fazem parte deste tipo de estudo.

Tratando-se de uma pesquisa em que será possível a obtenção de resultados a partir do contato, a proximidade e observações que precisam ser ocorridas constantemente durante o procedimento da investigação com outros sujeitos, Telles (2002, pp. 102-103) manifesta que a pesquisa etnográfica:

É freqüentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos.

Esta modalidade de pesquisa compreende, segundo Severino (2016, p. 126) “aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais”.

Neste processo de interação com os sujeitos da investigação que estão representados no contexto escolar, o qual o professor possui autonomia⁴⁰ diante à sala de aula, este não pode sentir-se dependente em relação ao pesquisador, no que diz respeito a resultados esperados no momento da pesquisa, Telles (2002) salienta que:

Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula (TELLES, 2002, p. 97).

Durante o decorrer do estudo o pesquisador não interfere no processo de ensino/aprendizagem no ambiente a ser observado, já que a intenção é pesquisar e não interceder na prática pedagógica, mas possível de conduzir a uma prática crítica em que possa ser proporcionada uma expansão da visão dos alunos e professores acerca da língua em que estes utilizam.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), a pesquisa etnográfica em sala de aula deve ser entendida como uma “pesquisa qualitativa, interpretativista, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados”. Deste modo, todos os instrumentos utilizados na pesquisa serão interpretados pela visão do pesquisador, por isso, o mesmo deverá manter-se atento a cada detalhe que poderá acarretar em uma percepção que será crucial na conclusão da análise dos dados.

Para Cançado, devido à natureza subjetiva da análise dos dados obtidos nesse tipo de pesquisa, a triangulação amplia a legitimidade nos dados obtidos nas três fases da coleta. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19), “o uso da triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”, podendo então apresentar dados suficientes para a comprovação e validação das informações.

⁴⁰ Holec (1981, p. 3) define o termo autonomia como uma espécie de “responsabilidade de encarregar-se pela própria aprendizagem”.

Na visão de Canagarajah (2013), a triangulação dos registros obtidos deve ser realizada com medidas apropriadas, a fim de que possamos apresentar evidências adequadas para os nossos argumentos e adotar uma transparência suficiente, tanto na pesquisa quanto para a escrita, com o propósito de permitir que os leitores façam as suas próprias interpretações. Nesse sentido, a presente pesquisa através dos instrumentos de dados, aponta resultados de uma forma fiel e comprovatória.

2.5 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa se valerá de um conjunto de instrumentos de geração de dados que juntos legitimam e dão credibilidade às informações apresentadas: (1) análise documental, (2) questionário, (3) entrevista, (4) observação e (5) diário de campo. Esses instrumentos de geração de dados irão colaborar para responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?
- 2) Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?
- 3) Qual é a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês, em relação ao ILF?
- 4) Qual é a percepção dos alunos do curso Paraná fala Inglês, no que se refere ao ILF?

2.5.1 Análise documental

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

Phillips (1974, p. 187) classifica documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, neste sentido, para esta pesquisa utilizamos projeto do programa Paraná Fala Inglês (modelo no anexo), onde traz informações sobre a política do programa, plano de trabalho, cronogramas, as atividades e seus objetivos.

Segundo Ludke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

Mediante a análise dos documentos torna-se possível entender os princípios do programa e averiguar se há a possibilidade da reflexão da conscientização do uso do ILF em sala de aula. Nesta pesquisa, analisamos o documento referente à proposta do projeto “Paraná fala Inglês” apresentado à Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF/SETI no mês de maio de 2017⁴¹, que teve como propósito o intento de um suporte financeiro desta unidade com recursos do Fundo Paraná, a fim de que o projeto entrasse em rigor na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O projeto foi aprovado e apresentado mediante a coordenadora institucional do programa, cujo encontra-se em funcionamento, com aulas iniciadas no segundo semestre do ano indicado no documento. A coleta de dados foi realizada na segunda fase do programa.

2.5.2 Questionário

De acordo com Ludke e André (1986, p. 88) um questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Nesse sentido, para a obtenção de dados desta pesquisa, os participantes, alunos⁴² e professo-

⁴¹ <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=15>

⁴² O programa atualmente conta com nove turmas: sete referentes à modalidade *Listening and Speaking*; uma preparatória para o teste TOEFL e uma a *Academic Writing*. Optamos por obter os dados com duas turmas, ambas na modalidade *Listening e Speaking* por possibilitarem a conversação em sala de aula.

res⁴³ do programa PFI-UEPG preenchem as informações necessárias para realização da pesquisa, no qual o pesquisador consegue apresentar o perfil dos participantes, assim como os dados a serem pesquisados. Assim como alunos e professores do programa, as coordenadoras (tanto institucional, quanto pedagógica) também participam da pesquisa e responderão ao questionário (modelo nos apêndices E, F e G), com o intuito de refletir se há um espaço do uso do ILF dentro do programa. A seleção dos alunos valeu-se de forma voluntária dos mesmos após uma introdução da importância da pesquisa.

Ainda de acordo com Ludke e André (1986, p. 89), esse tipo de instrumento apresenta algumas vantagens como: a economia de tempo, obtenção de grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e precisas, há maior liberdade nas respostas, devido a preservação dos nomes dos sujeitos, menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. Nesse sentido, alunos e professores participantes do programa PFI/UEPG, podem se sentir mais desinibidos e confortáveis ao responder as questões da pesquisa.

A aplicação dos questionários e entrevistas com os participantes da pesquisa, cujas participações são voluntárias, são obtidas mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido que se encontra anexado no final desta dissertação (anexos B, C e D). Por intermédio dos instrumentos de geração de dados, investigamos questões norteadoras referentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, direcionados ao uso do inglês como língua franca, assim como reflexões relacionadas a este uso da língua. Apresentamos observações feitas em sala de aula, para que possamos fazer um levantamento de como as aulas são ministradas, assim como promovemos uma entrevista com a coordenação do programa PFI/UEPG.

Aplicamos a pesquisa na Universidade Estadual de Ponta Grossa, escolhemos alguns professores e alunos participantes do programa de língua inglesa para podermos averiguar seus pontos de vista de uma forma ampla a respeito do ensino/aprendizagem desta língua, para que possamos fazer a geração dos dados e obtermos os resultados da pesquisa. O perfil de todos os participantes desta investiga-

⁴³ O programa conta com a colaboração de três professores, entrevistamos dois destes nesta pesquisa.

ção é apresentado em diferentes quadros na próxima subseção temática, a fim de que melhor possamos ilustrar a representação desses dados.

Foram selecionados dois professores que possuem mais experiência dentro do programa, os quais ministram as aulas por mais tempo; os alunos foram selecionados de forma facultativa e as duas coordenadoras (institucional e pedagógica) também respondem a este instrumento de dados.

2.5.3 Entrevista

Outro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa é a entrevista, que pode ser classificada como apontam Dezin; Lincoln (1996, p. 48) “estruturada, semiestruturada ou sem estrutura”. Na presente investigação utilizamos a entrevista semiestruturada que, de acordo com Duarte (2002, p. 147) é “uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos”. Em outras palavras, o objetivo principal de uma entrevista é receber o máximo de informações do informante (entrevistado) necessárias para a resolução de determinado problema a ser tratado, que no caso desta pesquisa é averiguar a perspectiva de alunos e professores do programa PFI sobre o uso do ILF.

Segundo Ludke e André (1986, p. 34) a vantagem da entrevista é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, por meio de uma conversa verbalizada com fins profissionais é possível alcançar as respostas necessárias para todos os tipos de segmentos e assuntos. As entrevistas podem ser individuais ou em grupos; na entrevista individual o entrevistador faz uma série de perguntas previamente estabelecidas, e conforme Robson (2012) “há liberdade modificar a ordem dos questionamentos, algo que depende de como a entrevista irá ocorrer”.

Para Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014), as entrevistas apresentam tanto vantagens quanto desvantagens:

São muitas as vantagens quando se utilizam entrevistas. Entre elas está a possibilidade de esclarecimento e aprofundamento de pontos específicos quando necessário, a abordagem mais personalizada do entrevistado, e a possibilidade de se obter pistas não verbais relevantes para a pesquisa. En-

tre as desvantagens, incluem-se possíveis dificuldades de agendamento com os participantes, a necessidade de deslocamento do pesquisador ou entrevistador até o local onde o entrevistado está, mais lentidão na coleta e análise dos dados (no caso de entrevistas gravadas e suas transcrições) e limitações quanto ao número de entrevistados a serem incluídos na investigação. (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2014, p. 223)

No presente estudo foram realizadas oito entrevistas individuais (modelo nos apêndices B, C e D) para obtenção de dados, a primeira entrevista foi com a coordenadora institucional do programa PFI, ao qual nos torna possível ter conhecimento da funcionalidade do programa, seus interesses e princípios para entender se há uma abertura para a inserção do uso do ILF em sala de aula.

Depois promovemos uma entrevista com a coordenadora pedagógica, pois esta é responsável pelo treinamento dos professores para conduzirem as aulas do acordo com as exigências do programa. Dois professores participantes do programa também participaram das entrevistas, para que pudéssemos averiguar seus posicionamentos em relação ao uso do ILF. Por fim, também participam das entrevistas quatro alunas do curso de *Listening e Speaking* (sendo duas correspondentes ao curso 120 e duas correspondentes ao curso 125). Este instrumento de dados será apresentado em um quadro na próxima subseção para uma melhor percepção dos sujeitos da pesquisa.

2.5.4 Observação

De acordo com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 223), “a observação é um dos métodos de pesquisa mais antigos e importantes” que “envolve a coleta de impressões sobre aspectos específicos do mundo que nos cerca de forma sistemática, com o propósito de aprender um determinado fenômeno”. Já para Marconi e Lakatos (2003, p. 190), a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. A observação é uma técnica de coleta de dados muito importante, pois ela possibilita o alcance de informações que serão obtidos por intermédio de um contato direto em contextos reais, em que será possível analisar situações, comportamentos e fatos que se deseja pesquisar.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26) “observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Deste modo, a

pesquisa fundamenta-se em observação efetuada na vida real (trabalho de campo), pois é feita em ambiente real onde apresenta-se um local específico em determinada comunidade. Para Marconi (1990, p. 79), este tipo de coleta de dados “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Foram observadas quatro aulas de três horas na turma de *Listening & Speaking* 125, que corresponderam a um período de um mês, que contava com a participação de 15 alunos. A turma de *Listening & Speaking* 120 igualmente durante o período de um mês, com três horas de duração cada aula, continha 12 alunos.

Analisamos, portanto, o contexto de ensino-aprendizagem abordado em sala de aula, a fim de constatar se o uso do ILF é retratado dentro do programa PFI/UEPG, bem como percebermos se há a um espaço para a conscientização do uso da LI a fim de que as respostas da pesquisa sejam esclarecidas. Guiaremos nossas observações seguindo as questões guias apresentadas no exemplo do Apêndice A.

2.5.5 Diário de campo

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), através do diário de campo é possível anotar “narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais.” Deste modo, este instrumento nos possibilita registrar situações que o pesquisador analisa durante todo o seu percurso investigativo e pode usar como critério complementar que outros instrumentos não conseguem preencher.

Durante todo o percurso de pesquisa o diário de campo deve acompanhar o pesquisador em todos os lugares por onde a investigação estiver ocorrendo. A fim de que seja possibilitada a coleta do maior número possível de informações durante o processo de geração de dados, para que assim hajam informações suficientes para atender as demandas que o estudo se propôs a atender.

Desse modo, o diário de campo colabora para esta pesquisa nos momentos em que registramos situações observadas em sala de aula, a forma como o processo de ensino-aprendizagem é efetuado dentro do PFI/UEPG, como acontece a inte-

ração entre os sujeitos e também quando se é possível registrar algumas situação em que o uso do ILF pode ser inserido.

2.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são extremamente importantes, pois por meio das respostas fornecidas através dos questionários, entrevistas e atitudes registradas em sala de aula, torna-se possível fazer a análise desses dados que consistem com a interpretação do pesquisador.

2.6.1 Professor/a

O Programa Paraná fala Inglês sediado na Universidade Estadual de Ponta Grossa conta com a participação de três professores⁴⁴ bolsistas que ministram as aulas no programa, estes professores são graduados e recebem treinamento semanal para cumprir as exigências do programa. Optamos por escolher dois professores que ministram as aulas nos cursos escolhidos, a fim de verificar o posicionamento e entendimento sobre o uso do ILF e verificar se é possível a sua utilização no trabalho docente dentro do programa. Demonstramos através do quadro 3 o perfil dos professores do programa ofertado na UEPG:

QUADRO 3 - DADOS DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES

Pseudônimo	Idade	Gênero	Formação acadêmica	Tempo de participação no programa
Professor 1	28	Masculino	Licenciatura Letras-Português/Inglês	1 ano e 2 meses
Professor 2	24	Masculino	Licenciatura Letras-Português/Inglês	1 ano e 7 meses

Fonte: A autora (2019)

⁴⁴ Os professores são sujeitos representados dentro do programa por três distinções: a) professores que possuem vínculo com a universidade, mas estão em condições de alunos; b) professores graduados que, através de seleção por edital, ministram as aulas oferecidas pelo programa e c) professores da universidade que fazem parte da coordenação do programa.

2.6.2 Alunos/as

O programa apresenta nove turmas, dentre as quais foram escolhidos dois grupos, com o propósito de entender a opinião de alguns alunos sobre suas intenções de uso da língua inglesa. Foram escolhidos/as dois/duas alunos/as de uma turma de *Listening e Speaking 120*, e dois/duas alunos/as de uma turma de *Listening e Speaking 125*⁴⁵, totalizando quatro alunos/as para a coleta dos dados.

Os/as participantes discentes foram selecionados/as de forma voluntária após explanação da pesquisa. Optamos por eleger uma turma de cada modalidade do curso que trabalham com as habilidades necessárias no processo comunicativo, a fim de que possamos entender as diferentes percepções dos alunos conforme os seus diferentes interesses.

Por isso, os cursos de *Listening e Speaking* se adequam melhor a nossa pesquisa, pois os cursos de teste preparatório para o TOEFL e *Academic Writing* apresentam propósitos específicos de pontuação e escrita, tais cursos não são pertinentes para nossa pesquisa. No quadro 4 trazemos o perfil das alunas participantes da pesquisa:

QUADRO 4 - DADOS DO/AS ALUNO/AS PARTICIPANTES

Pseudônimo	Idade	Gênero	Vínculo com a UEPG	Curso frequentado no PFI
Aluna 1	25	Feminino	Graduanda do 2º ano em Letras- Português/Inglês	Listening and Speaking 125
Aluna 2	19	Feminino	Graduanda do 1º ano em Letras- Português/Inglês	Listening and speaking 125
Aluno/a 3	25	Feminino	Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas.	Listening and speaking 120
Aluno/a 4	45	Feminino	Professora Adjunta do curso de Educação Física.	Listening and speaking 120

Fonte: A autora (2019)

2.6.3 Coordenação

Por fim, o programa é gerenciado por duas coordenadoras, sendo uma institucional e outra pedagógica. Nesta pesquisa realizamos a entrevista com as duas

⁴⁵ O programa também conta com níveis mais básicos de *Listening e Speaking*, como o 110 e 115, mas por serem níveis muito inferiores de compreensão dos estudantes, as aulas não apresentam uma complexidade de fala como nos níveis superiores e por este motivo optamos por não inserí-los em nossa pesquisa.

coordenadoras individualmente. Primeiro com a coordenadora institucional, devido a mesma ser responsável pelo programa e suas funções; em seguida também entrevistamos a coordenadora pedagógica, a qual cumpre a função de orientar os professores do programa a conduzirem suas aulas sendo condizentes com a proposta oferecida pelo projeto. Trazemos Quadro 5 constando o perfil das coordenadoras do PFI/UEPG:

QUADRO 5 - DADOS DOS/AS COORDENADORES/AS DO PROGRAMA

Pseudônimo	Idade	Gênero	Função dentro do programa	Tempo de participação no programa
Coordenadora 1	52	Feminino	Coordenadora institucional	2 anos e 8 meses
Coordenadora 2	59	Feminino	Coordenadora pedagógica	2 anos

Fonte: A autora (2019)

Visando preservar a identidade dos participantes, seus nomes serão mantidos no anonimato. Portanto, a partir deste momento tais sujeitos passarão a ser nomeados como:

A: Aluna 1, 2, 3 e 4;

P: Professor 1 e 2;

C: Coordenadora 1 e 2.

2.7 CRONOGRAMA DA GERAÇÃO DE DADOS

A seguir trazemos um quadro, onde listamos os instrumentos para a geração e coleta de dados. Neste quadro constam as datas de início e término das coletas, especificamos quem são os/as participantes e a quantidade de pessoas que participaram desta pesquisa.

QUADRO 6 - CRONOGRAMA DA GERAÇÃO DE DADOS

(continua)

Instrumento de geração de dados	Data de início	Data Final	Número de pessoas
Entrevista Coordenação	04/04/2019	29/04/2019	2
Entrevista Alunos/as	09/04/2019	08/05/2019	4
Entrevista Professores/as	09/04/2019	11/04/2019	2
Questionário Coordenação	04/04/2019	08/05/2019	2
Questionário Alunos/as	09/04/2019	08/05/2019	4

QUADRO 6 - CRONOGRAMA DA GERAÇÃO DE DADOS

(conclusão)

Instrumento de geração de dados	Data de início	Data Final	Número de pessoas
Questionário Professores/as	09/04/2019	18/04/2019	2
Observação 120	17/04/2019	08/05/2019	1
Observação 125	18/04/2019	16/05/2019	1
Análise documental	15/05/2019	30/05/2019	1
Diário de campo	04/04/2019	16/05/2019	1

Fonte: A autora (2019)

No próximo quadro constam quais temas serão analisados e relacionados com determinado/s instrumento/s de dados, para assim podermos responder as perguntas deste estudo investigativo.

QUADRO 7 - GERAÇÃO DE TEMAS PARA ANALISAR OS DADOS

Perguntas da pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas e categorias de análise dos dados gerados
1) Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?	Observações Diário de campo Entrevista e questionário com alunos e coordenadores do programa.	a) Motivos que os/as levaram a estudar esta língua no PFI. b) O propósito de cada aluno para aprender a língua inglesa. c) A percepção dos alunos diante aos cursos ofertados pelo PFI.
2) Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?	Análise documental Entrevista e Questionário com a coordenação do programa Observações Diário de campo.	a) Política do programa acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa. b) Material de ensino oferecido dentro do programa.
3) Qual a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF?	Entrevista e questionário com os professores.	a) Visão dos/as professores/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global. b) Compreensão dos/as professores/as sobre o ILF.
4) Qual a percepção dos alunos do curso Paraná fala Inglês no que se refere ao ILF?	Entrevista e questionários com alunos.	a) Visão dos/as alunos/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global. b) Compreensão dos/as alunos/as sobre o ILF.

Fonte: A autora (2019)

2.8 ÉTICA EM PESQUISA

Segundo Celani (2005, p. 107) “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Deste modo, torna-se fundamental seguir critérios para que a imagem dos

sujeitos da pesquisa seja preservada, respeitando cada identidade, pois será através dessas identidades que a pesquisa se tornará possível.

O comportamento não ético resultaria em duas vertentes (ibidem, 2005): má conduta e fraude. Como exemplos de má conduta temos: não arquivar os dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, publicar precocemente (para correr na frente), fazer mau uso de verbas, tratar mal a amostra, provocar medo, fazer retaliação política, indicar coautoria inapropriada, preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade (a síndrome *publish or perish*), mentir, degradar a natureza, roubar documentos, avaliar erros, procurar a fama, fornecer maus pareceres, exercer liderança inadequada, formar “panelas” abusar do poder, induzir jovens ao erro (por mau exemplo ou por descaso), fazer troca de convites e de favores, republicar os mesmos dados maquiados, dar cartas de recomendação inverídicas, ignorar interesses conflitantes com as agências de fomento, ser cleptomaniaco.

Por conseguinte, é extremamente necessário que a ética esteja presente em todos os momentos da pesquisa, desde a sua escrita, bem como o contato com os sujeitos e interpretações dos dados coletados por eles. A preservação de suas identidades por meio do anonimato assegura aos voluntários a condição de participar da pesquisa sem ter a obrigação de prosseguir até o fim, sem falar que isso também preserva a privacidade dos sujeitos. Esta garantia de preservação de suas identidades é mantida por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido que foi entregue aos participantes e assinado por eles. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP – UEPG Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo D).

2.8.1 Devolução da pesquisa para o local pesquisado

De acordo com Celani (2005, p. 111), “os participantes não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa”. Para a colaboração com pesquisas voltadas ao ILF visando uma conscientização da língua em que todos que dela fazem uso possam sentir-se pertencidos e valorizados, sejam estes sujeitos professores ou alunos, e que por intermédio da internacionalização da LI no meio acadêmico proporcionado por programas como o PFI e principalmente para pesquisas direcionadas a este programa. Por tratar-se de um projeto recente, o qual

por enquanto foi abordado por poucos estudos, disponibilizaremos cópias dos resultados da pesquisa para todos os participantes via e-mail, assim como uma cópia impressa para análise do programa em que todos os participantes poderão ter acesso.

É muito importante apresentar essa devolutiva para que os participantes percebam a importância de suas contribuições, com isso, sintam-se valorizados e percebam que suas participações tiveram um protagonismo incontestável para esta pesquisa, pois sem a participação deles a geração de dados seria impossibilitada. Esse retorno para eles contribuirá para uma reflexão acerca do uso da LI em um contexto global e local, assim como uma colaboração direcionada a este programa, que vem crescendo e obtendo bons resultados. Estes assuntos serão melhor delineados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES: O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados durante estudo investigativo, tais como: os questionários aplicados aos participantes, bem como as entrevistas realizadas com tais sujeitos. Citamos alguns extratos obtidos por meio da coleta de dados para que possamos responder todas as perguntas que propomos responder ao longo desta dissertação. Para isso, utilizamos como suporte, diário de campo e anotações referentes às observações, para que seja possível fazer a triangulação dos dados que, segundo Yin (2005), consiste na comparação e cruzamento de dados coletados a partir de diferentes fontes de evidência que, ao convergirem, tornam a análise mais apurada.

3.1 MOTIVOS QUE OS/AS LEVARAM A ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA NO PFI

Nesta seção apresentamos as respostas dos alunos nos questionários e nas entrevistas efetuadas individualmente, de tal modo que possamos responder à pergunta: Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?

Esta pergunta nos possibilita alcançar o objetivo de: Entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa Paraná fala inglês, sobre suas respectivas intenções do uso da língua estrangeira.

Para respondermos a esta pergunta, organizamos este tópico com base nos seguintes temas: “3.1.1 O propósito dos alunos para aprender a língua inglesa” e “3.1.2 A percepção dos alunos diante os cursos ofertados pelo PFI”.

3.1.1 O propósito dos alunos para aprender a língua inglesa

Os sujeitos da pesquisa possuem perfis diferentes, uma vez que alunos, professores e agentes universitários podem participar do programa, que por sua vez, apresentam interesses distintos ao aprender a língua inglesa. Estes sujeitos foram

selecionados voluntariamente, ou seja, ao expor a proposta da pesquisa, foram solicitadas/as dois/duas participantes de cada um dos cursos escolhidos para este trabalho (*Listening & Speaking 120* e *Listening & Speaking 125*), independentemente de gênero, raça ou idade. Coincidentemente, em ambas turmas, apenas mulheres prontificaram-se a fazer parte deste estudo.

As idades das alunas variam entre 19 e 45 ⁴⁶ anos e seus vínculos dentro da universidade também, assim como expomos no Quadro 8:

QUADRO 8 - ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A1	<i>Estudo o primeiro ano do curso de Letras Português-Inglês no turno noturno, faço monitoria no Clec. Não trabalho. (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A2	<i>Estudo o segundo ano do curso de Português-Inglês no turno noturno, não trabalho. (mulher, 18, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A3	<i>Eu estudo aqui na universidade. Eu faço mestrado em Ciências sociais aplicadas e sou graduada em Direito aqui na universidade mesmo. Trabalho como advogada. (mulher, 25, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Trabalho na UEPG, professora do departamento de Educação Física. (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Das quatro alunas integrantes desta pesquisa, percebemos que há uma coincidência entre A1 e A2 por serem graduandas do mesmo curso de licenciatura em Letras. A aluna A3 é mestranda de um curso de pós-graduação que por sua vez também é da área de humanas, enquanto que a aluna A4 é professora na área de saúde. Portanto, temos perfis bem diferenciados entre alunos e professores, mas não contamos com a participação de agentes universitários, por estes não participarem dos cursos selecionados, conforme a coordenadora C1 apontou:

agentes universitários são os que menos procuram o curso, nós sempre temos uma média de 4, 6 alunos por semestre, de 135 vagas. Ai professores nós temos, acho que uma média de 20 % talvez. A grande maioria são alunos de pós-graduação, acho que em torno de 30% e alguns de graduação⁴⁷.

Assim, esta pesquisa conta com a participação dos candidatos que mais procuram o curso, conforme indicado pela coordenadora institucional (C1) do programa. Tendo o perfil das alunas participantes demonstradas no quadro 8, questionamos a estas participantes há quanto tempo cada uma estuda a língua inglesa:

⁴⁶ As alunas foram nomeadas para esta pesquisa como: A1, A2, A3 e A4, a fim de preservar a identidade de cada participante.

⁴⁷ Informação fornecida pela coordenadora institucional em 04-04-2019.

QUADRO 9 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM A LI

A1	<i>Desde os 8 anos de idade. Eu fiz curso no começo quando eu era criança em escola particular, fiz até uns 12, 13 anos, por aí. Daí depois eu comecei a estudar por conta própria mesmo. (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A2	<i>Eu diria desde uns 6 anos, por aí. Eu fiz um e outro curso, mas eu tipo, nunca completei mesmo sabe. Eu fiz tipo, 1 ano no máximo em vários lugares, mas era pela escola e por interesse próprio mesmo. Não tenho nenhum certificado, mas já fiz um teste de proficiência na minha escola uma vez, mas eu não me lembro exatamente qual era. (mulher, 18, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A3	<i>Eu acredito que fiz 7 anos de inglês no #####, mas.. é, eu acho que eu era muito nova, eu acho que comecei com 9 anos mais ou menos e aí eu terminei com 15, 16. Então eu fiquei todo esse período e realmente eu não... nunca tive muito gosto pela língua inglesa. (mulher, 25, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Um ano e meio, mais ou menos. Já fiz outros cursos em outros lugares, mas parei por falta de tempo.. (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Tendo em vista a propagação da LI pelo mundo afora em que, devido à globalização tornou-se o meio principal de comunicação entre diferentes povos, a procura pela aprendizagem desta língua tem crescido cada vez mais e seu uso já está inserido em nossa vida cotidiana. Sobre esse aspecto, Siqueira (2008) enfatiza:

O inglês está aí, nas ruas, na mídia, trafegando freneticamente pelas infovias da internet, bombardeando nossos olhos, nossos ouvidos, nossas vidas. Nas circunstâncias atuais, ignorá-lo é um ato praticamente inconcebível. Não porque queremos ou ansiamos por falar fluentemente a língua nativa de uns Estados Unidos, mas porque queremos falar de igual para igual com os Estados Unidos e com o mundo. (SIQUEIRA, 2008, p. 338)

É evidente que as alunas que fazem o curso de Letras (A1 e A2) apresentam maior interesse em relação às outras participantes de outras áreas de estudo (A3 e A4), pois estudam a LI há muito tempo, desde muito jovens, além de serem professoras em formação desta língua. A aluna A3, embora também atue na área de humanas e tenha estudado a LI há muito tempo, ela afirma que a LI não a atrai e que, talvez por esta razão, não tenha aprendido o suficiente anteriormente, apesar de anos de estudo. Por outro lado, a aluna A4, relata que já estudou LI em vários cursos, mas não conseguiu concluí-los devido a uma carência de tempo disponível para a devida dedicação ao estudo.

Na sequência nos extratos aparecem as motivações e propósitos para a aprendizagem da LI. Deste modo, o questionário apresenta uma pergunta fechada, as respostas indicam opções como: a) obrigação ; b) prazer; c) necessidade; d) interesse profissional, enquanto que a entrevista é exposta com uma pergunta aberta,

em que o aluno tem mais liberdade de expor suas intenções no interesse pela LI, demonstradas nos excertos do Quadro 10:

QUADRO 10 - MOTIVAÇÕES AO APRENDER A LI

Participante	Questionário	Entrevista
A1	Prazer/ interesse pessoal	<i>Eu sempre gostei muito e sempre fui inserida na cultura americana. Sempre gostei muito de música, daí como eu comecei a cantar desde pequena música em inglês, aí isso me motivou mais também. E a parte da literatura também eu gosto, aí como eu queria ler no idioma original, eu comecei a estudar mais esse tipo de coisa e essa aproximação com a cultura americana que assim, me motivou a estudar mais. Agora como eu entrei no curso de letras, eu quero ensinar, principalmente o ensino na américa latina. Eu tenho esse interesse assim, então eu tenho o interesse de aprender o inglês pra ensinar. (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A2	prazer	<i>Eu acho que comecei a estudar inglês meio que sem ter uma opção, porque foi na escola, quando eu era pequena. Mas a partir do momento que eu fui crescendo, lá quando eu tinha uns 12 anos, eu comecei a me interessar muito pelo inglês, porque eu gosto muito de celebridades, séries de TV e essas coisas que é cultura dos Estados Unidos, né? Então eu queria participar mais desse universo que eu tanto amava, que eu tanto amo e continuo. E o propósito para eu aprender a língua participar mais, tipo, mundialmente das coisas, ter mais acessos a conteúdos e mais lugares e poder ir pros outros lugares e me virar bem e falar bem. E também a língua inglesa em si, que eu gosto muito. Não só por ser uma língua que, em todo lugar que você for praticamente tem alguém que entende, mas também porque essa influência das celebridades e eu gosto muito de aprender a língua e de falar. (mulher, 18, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A3	Necessidade/ interesse pessoal	<i>Para a vida, digamos assim. Porque além do profissional, do acadêmico aqui, eu acho que essa comunicação com as pessoas no mundo. Eu acho que isso é fundamental. Tenho meus dilemas hoje do “por que o inglês é a língua mais falada no mundo?” Porque a gente sabe que é uma questão muito imperialista também que aconteceu né? Mas tá aí e eu acho que o mundo fala inglês e se você viaja, você se comunica com pessoas de qualquer canto a partir disso. Que nem, eu fui viajar há um ano atrás pra Buenos Aires. Lá num hostel que eu fiquei, tinha gente da Holanda, da França. então elas falavam inglês, mas elas não falavam espanhol que era a língua falada em Buenos Aires. E eu não falava francês, muito menos holandês.</i>
A3	Necessidade/ interesse pessoal	<i>Então a gente se comunicava pelo inglês. Então hoje qualquer canto do mundo é assim que se comunica. Eu decidi fazer o inglês porque, primeiro fazer aqui porque é barato e muito mais acessível pra gente e segundo porque eu tenho vontade de fazer um intercâmbio. (mulher, 25, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>
A4	Necessidade/ interesse pessoal	<i>Primeiramente o conhecimento, dominar um outro idioma, isso é importante porque eu quero fazer o meu pós-doc, então tem que fazer a prova de proficiência do TOEFL e é uma exigência, então nós temos que estudar né? (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Constatamos que as respostas apresentadas pelas alunas, tanto do questionário quanto da entrevista, coincidem com o apontamento de cada aluna. Os interesses das alunas A1 e A2 (*Listening & Speaking*125) seguem uma mesma direção, pois elas deixam claro que a cultura estadunidense, por ser exposta mundialmente através da mídia, em que as celebridades são “idolatradas”, “admiradas” por muitas pessoas ao redor do globo, esta língua torna-se o alvo almejado por inúmeros falantes que não são nativos da LI, já que a língua inglesa está inserida em suas vidas cotidianas.

O pesquisador Souza (2014, p. 216), em sua tese de doutorado constata que agora os alunos “sentem-se mais próximos do inglês (apresentações, músicas, vídeos, compreensão de usos, etc.)” e adverte que é essencial questionar o falante nativo. Ao utilizar uma língua em comum, sua identidade e representações sociais estão presentes ao modo como a língua será reproduzida, por isso, a importância de se ampliar as possibilidades de identidades para além da escola.

Ambas alunas A1 e A2 que fazem o mesmo curso, admitem gostar muito da LI, no entanto apenas a aluna A1 considera também um fator importante em aprender a LI pelo objetivo de ensiná-la, relacionando-a como um propósito profissional, além do prazer em estudar a língua e utilizá-la em momentos de lazer. Enquanto que a aluna A2 considera que, além de prazeroso aprender a LI, esta língua oferece a possibilidade de se comunicar com outras pessoas ou ao redor do mundo e ter acesso à conteúdos que são disponíveis nesta língua em incalculáveis contextos.

Do mesmo modo, as alunas A3 e A4 (*Listening & Speaking*120) apresentam respostas similares em que ambas estudam a LI por necessidade e/ou interesse pessoal, o que se diferencia das alunas anteriormente mencionadas. A aluna A3 não se identifica muito com a LI, apesar de estudá-la há muitos anos, mas já sentiu necessidade em se comunicar com outras pessoas oriundas de países distintos e que usavam a LI como único meio de comunicação. Seus interesses nesta língua também se direcionam à propósitos acadêmicos e profissionais, assim como a aluna A4 que, com o intuito de ingressar em um curso de pós-doutorado, é ciente de que a LI é necessária para a realização de testes para comprovação de proficiência em que, majoritariamente a LI é exigida.

Atualmente o meio acadêmico é bastante marcado pela LI. Em congruência com essa afirmação, Leffa (2002, p. 3) destaca que essa língua é falada por mais de

um bilhão e meio de pessoas, está em mais de 70% das publicações científicas, em que conforme apontado por Halu; Fogaça (2018, p. 12) “muitas revistas nacionais e estrangeiras exigem que o inglês utilizado nos artigos seja o standard *English* dos EUA ou da Inglaterra”. Por isso é evidente que os acadêmicos demonstrem maior interesse por aprender a LI, em detrimento de outras línguas estrangeiras.

David Crystal (2003, p. 29) aponta para a existência de dois aspectos que contribuíram para que o inglês possibilitasse a comunicação mundial: geográfico-históricos e socioculturais. O primeiro fator corresponde ao fato de esta língua estar representada em todos os continentes, algo que justifica o título de ‘língua global’; o segundo aspecto corresponde ao bem-estar econômico e social das pessoas sendo vinculado ao uso do inglês. O interesse em aprender a LI surge principalmente, pela ânsia de se comunicar, o que possibilita ao falante como aponta McKay (2003, p. 04, tradução nossa) a ter “acesso a informações tecnológicas e científicas, a organizações internacionais, ao comércio global, e ao ensino superior”⁴⁸. Deste modo, “desejos conflitantes por parte dos alunos, que, ao mesmo tempo, anseiam por um ensino voltado para a internacionalidade, mas temem pela perda da identidade cultural” (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p.195), como podemos perceber nas intenções de aprendizagem da LI.

3.1.2 A percepção dos alunos diante os cursos ofertados pelo PFI

Considerando os inúmeros cursos existentes disponíveis para a aprendizagem de LI e que as alunas optaram por fazer o curso no programa PFI, buscamos agora entender se este curso está condizente e satisfatório com suas expectativas de aprendizagem nesta língua. Analisamos os questionários que as alunas responderam, assim como o posicionamento das coordenadoras C1 e C2, diante dos resultados obtidos pelo programa desde sua implementação na universidade até o momento vigente.

⁴⁸ “access to scientific and technological information, international organizations, global economic trade, and higher education” (MCKAY, 2003, p. 04).

QUADRO 11 - AVALIAÇÕES DAS ALUNAS SOBRE O ENSINO DA LI NO PFI

A1	<i>Gosto. Eu acho bem dinâmica, eu gostei desse tipo de material por computador, eu acho que ele é mais interessante que o livro didático assim, o professor é bem legal também. Eu gostei do formato. Eu faço o Listening & Speaking 125. Este é o primeiro curso que eu estou fazendo no PFI, mas eu pretendo fazer mais outros cursos, o Academic writing, por exemplo. (mulher, 25, entrevista, 09-04-2019).</i>
A2	<i>Sim. Mas depende da configuração, tipo, a gente sempre tem mais afinidade com uma parte do que com outra né. Eu prefiro por exemplo, a parte que a gente tá conversando e interagindo mais do que a parte escrita. Eu faço agora o Listening & Speaking 125, mas eu já fiz o primeiro semestre do ano passado o curso Academic Writing e no segundo semestre, preparação para o TOEFL. Eu adorei o formato do curso e pretendo fazer outros, o qual aparecer. Estou aguardando o que estará disponível. (mulher, 18, entrevista, 09-04-2019).</i>
A3	<i>Gosto bastante. Eu acho que eu estou em outra fase da minha vida, então eu estou conseguindo aproveitar muito mais. Gosto do professor, acho ele muito bom, tem uma boa dinâmica, fala bem inglês, explica bem. Eu estou fazendo o Listening & Speaking 120, Então acabei fazendo todo o processo aqui para poder ingressar e quem sabe, até o final do ano, eu consiga estudar mais coisa né, da gramática também e enfim, se eu vou pro 125 no próximo período ou se eu faço alguma outra questão, por exemplo, a escrita em inglês (Academic Writing). Porque assim, se eu for fazer o doutorado na Holanda, eu tenho que falar em inglês. É inevitável eu ter o TOEFL ou qualquer outro meio que eu tenha uma proficiência com média 7.0, que é o mais avançado, digamos assim. Então eu preciso disso e estudar para a prova também. (mulher, 25, entrevista, 08-05-2019, grifo nosso).</i>
A4	<i>Gosto muito, eu gostei da metodologia. Apenas assim, alguns detalhes, que eu gosto muito de fazer anotações, porque eu sinto essa necessidade de no próprio site poderia abrir, no seu próprio login, na própria lição você poder abrir uns balõesinhos, uma caixinha para comentário, para fazer anotações. A única dificuldade que eu tenho é essa. Eu faço o curso de Listening & Speaking 120, mas já fiz o curso preparatório para o TOEFL, eu fiz o Listening & Speaking 115. Mas pretendo fazer mais cursos no PFI, gostei deste modelo, porque são aulas assim que..., a gente interage, um modelo assim que utilizam as ferramentas, as tecnologias e são importantes para nós, principalmente nos dias de hoje em que tudo é corrido. (mulher, 45, entrevista, 08-05-2019).</i>

Fonte: A autora (2019)

Diante dos apontamentos das alunas: “gostei desse tipo de material por computador” (A1); “adorei o formato do curso e pretendo fazer outros” (A2); “Gosto bastante” (A3) e “Gosto muito” (A4), demonstrados no Quadro 11, é perceptível como o PFI/UEPG tem promovido um ensino-aprendizagem de LI de forma satisfatória de acordo com a visão dos sujeitos da pesquisa. As aulas distinguem-se do modelo “padrão” que são regularmente guiadas por um material didático físico. No PFI, o material didático é viabilizado através de uma plataforma *on-line* em que os próprios alunos contribuem para o processo de aprendizagem, tornando a aula mais dinâmica associando a língua estrangeira com a tecnologia. Segundo Sanches (2019), o material didático aplicado no PFI:

é um material da Smart English, empresa canadense que trabalha com materiais digitais para pessoas de todo o mundo e que, de acordo com a fala de um dos representantes que esteve presente em uma de nossas reuniões pedagógicas no início da segunda fase do PFI em 2017, é um tipo de material que contribui para que as aulas aconteçam de forma bem “dinâmica” e que seja ao mesmo tempo “desafiadora” para os estudantes que a utiliza-

rem. Apesar de ser um LD disponibilizado por meio de um sistema interativo, que visa utilizar tecnologias avançadas aliadas ao ensino de línguas, é possível observar traços do modo tradicional de relacionar o ensino com a relação professor/estudante, permitindo que nessa mediação seja possível capacitar os estudantes para contextos comunicativos (SANCHES, 2019, p. 65)

O autor Sanches (2019, p. 65) ainda retrata que um dos representantes da *Smart English* no Brasil, Orlandi (2017) faz um detalhamento a respeito desse tipo de material:

O SMRT é um sistema de ensino de língua inglesa com aulas presenciais, apoiado por uma plataforma digital, que conta com vários recursos tecnológicos. O sistema incorpora um método de aprendizagem conjugada, em que é combinada a interação face-a-face do aluno com o professor na sala de aula e com o conteúdo online. Assim, a tecnologia é integrada em tarefas e incorporada na sala de aula (ORLANDI, 2017, s.p.)

A concepção das alunas diante o material didático viabilizado online em junção à forma com que os professores executam as aulas, vão de encontro ao apontamento de Orlandi (2017) a respeito do que é esperado nas aulas do PFI. Diante aos relatos das alunas, percebemos uma satisfação das quatro das participantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem no PFI/UEPG. A única aluna a fazer uma sugestão foi a A4, em forma de anotação no percurso da atividade, mas esse apontamento não diminui seu interesse e/ou (re)aprovação de aprendizagem da LI dentro do programa.

Através das expressões “tenho que”, “é inevitável” e “preciso” apontadas fica claro a necessidade de aprender esta língua devido a sua condição de língua a ser mais utilizada em um contexto global, bem como para a realização de testes de proficiência, como sendo uma língua imposta para a comunicação.

O primeiro trabalho de mestrado realizado sobre o PFI foi desenvolvido por Marson (2017) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), nesse estudo a pesquisadora aponta a aceitação dos alunos do PFI/UEL, esta pesquisa foi realizada na primeira fase do programa, revelando que:

78% dos participantes acreditam ter suas expectativas atendidas no PFI e 22%, não. Um dos motivos pelos quais 22% não se sentiram satisfeitos foi pela compreensão de forma equivocada dos objetivos do programa que, embora tenham sido estabelecidos com vistas ao atendimento às necessidades do público-alvo sobre a expectativa deles em fazer um curso de inglês geral, em nível básico, e não um preparatório. Além desses motivos, ressaltamos outro referente ao teste de nivelamento, o TOEFL ITP, que segundo a percepção dos alunos, não mostra o conhecimento linguístico em LI necessário por parte de alguns dos participantes para o envolvimento nos

cursos, inclusive pelo fato de estes não contemplarem a habilidade de fala. Nossos registros também nos possibilitaram entender que, o foco das aulas do curso, poderia ter ido além do livro didático utilizado, o que na primeira etapa do PFI propiciou insatisfações aos alunos. Entendemos que uma das razões de isso acontece, é a de o instrutor ter de seguir o livro estabelecido, sem ter espaço para interferir, como considerasse, nos conteúdos trabalhados em sala. Também observamos que, dentro desta insatisfação, a expectativa era a de se inserir no PFI para realizar um curso de inglês geral gratuito, que contribuísse para o desenvolvimento (MARSON, 2017, pp. 54-55).

A primeira etapa do programa direcionava-se apenas ao preparo dos alunos a fazer o teste de proficiência TOEFL ITP, que, por este motivo, focava-se no formato do teste, apesar de trabalhar as quatro habilidades da LI. Este formato acarretou na insatisfação de alguns alunos (embora o propósito do curso tenha sido apresentado em edital) por não terem compreendido o real propósito do programa.

Mesmo assim, percebemos um contentamento dos alunos (78%) na primeira etapa do programa na UEL. Devido às demandas de cada instituição, hoje o programa apresenta cursos direcionados a outras habilidades da língua, como o *Listening & Speaking*, que optamos por analisar em nossa pesquisa e que, obteve grande aceitação pelas alunas por atingir as suas expectativas na aprendizagem de LI, como podemos observar nos excertos do Quadro 12:

QUADRO 12 - AVALIAÇÃO DAS ALUNAS ACERCA DAS AULAS DE LI

A1	<i>A.. eu gosto mais da parte de conversação mesmo, quando a gente tem algum tema assim, que pode ser livre pra falar sobre ele... Pelo menos de minha experiência, eu fiz muita escrita, eu leio muito, escuto bastante coisa, mas falar foi a coisa que eu menos fiz em relação à outras habilidades, vamos dizer assim. Então tendo essa oportunidade, eu acho bem bom participar. (mulher, 25, entrevista, 09-04-2019).</i>
A2	<i>Conversação, porque a gente pode praticar, interagir, acontece muito das pessoas tipo, a eu sei escrever em inglês, eu sei entender, mas na hora de falar, não sei o que que é e daí trava. E é exatamente por isso, a gente perde um pouco da vergonha, principalmente quando a gente tá praticando com outras pessoas que não são nativas também. (mulher, 18, entrevista, 09-04-2019).</i>
A3	<i>A... eu gosto quando a gente pára para conversar entre nós né, da conversação. Porque as outras partes são muito.. também depende do aluno, do quanto ele está absorvendo né? Porque o professor tem a capacidade de passar, então depende do quanto você se dedica no resto, né? Mas a conversação é um momento agradável. (mulher, 25, entrevista, 08-05-2019).</i>
A4	<i>Eu gosto da conversação, só que é um desafio, porque a gente treina né? o ouvido, a gente lê e facilita um pouco mais. Agora você falar e você ouvir, eu acho uma tarefa muito difícil. (mulher, 45, entrevista, 08-05-2019).</i>

Fonte: A autora (2019)

As aulas aplicadas nos cursos do PFI através da plataforma *Smrt English* foram aprovadas por todas as alunas participantes da pesquisa; a aluna A1 é a única que está realizando o primeiro curso, mas pretende realizar outros posteriormente, por gostar da forma que a LI é ensinada dentro do PFI. Ao passo que as demais

alunas, além de já terem concluído outros cursos ofertados pelo programa, pretendem dar continuidade a seus estudos de LI no PFI, tal aspecto que comprova a importância deste programa de internacionalização da LI dentro da universidade e sua aprovação pela grande maioria dos alunos. Percebemos que esta satisfação está relacionada às ofertas de novos cursos que, por exemplo, não foram oferecidos na primeira etapa do programa, causando a insatisfação de alguns (22%) dos estudantes.

As coordenadoras do programa PFI/UEPG indicaram um levantamento de como o programa está sendo recebido pelos alunos desde a sua implementação e quais os motivos de evasão:

QUADRO 13 - VISÃO DAS COORDENADORAS SOBRE A EVASÃO DOS ALUNOS

C1	<i>Temos evasão de alunos. Temos uma média de 53,35% de concluintes, esta é a média dos 3 semestres. A razão da evasão, a maioria a gente sempre entra em contato, o professor entra em contato, ou por telefone, ou por e-mail pra saber o porquê. 99% diz que tá no final de semestre e tem muita coisa pra fazer, sobrecarregados e eles acabam desistindo daquilo que é menos importante. Isso é ruim porque pra nós é extremamente importante né? Só que isso acontece em todas as universidades, nós sempre estamos conversando com outras universidades, nas reuniões e é mais ou menos a mesma média. Mas na questão de nível linguístico dos alunos, eu acho que no final do ano eles já estão mais familiarizados e eles conseguem acompanhar. Em questão de cultura assim, muito choque de cultura não tem, eles estão mais mergulhados na nossa cultura e aprendendo mais coisa porque eles trabalham com muito mais pessoas, estão mais inseridos em nosso contexto, do que nós, no deles. Mas eu não tenho visto diferença por choque cultural, aqui não tem nada disso. (mulher, 52, entrevista, 04-04-2019).</i>
C2	<i>A evasão ela tem dois polos: um é o professor, quando o aluno não se adapta com o professor, o horário, cada semestre a gente vai fazendo mudança de horário, a gente se deu conta que em blocos é melhor. Pode ser final de semestre que eles estão cheios de provas, pode ser o material que apesar de diferenciado, pode ser cansativo ou igual ao anterior. Acho que tem uma falha lá na educação básica, eu acho que o aluno brasileiro ele quer as coisas fáceis, não sei se posso generalizar isso, mas pra aprender uma língua tem que sentar e estudar, tem que investir, leva tempo, aí tem aquela coisa de alguns acharem que fulano nasceu com habilidade para a linguagem, não é verdade, não é assim, isso é mito. Quem sabe inglês é porque estudou, está atento para as coisas, é porque procura entendeu? Eu acho que esses mitos a gente tem que trabalhar um pouco com os alunos, mas a evasão aqui é menor do que nas outras universidades. A aceitação é muito boa, a evasão do Inglês sem fronteiras por exemplo, é bem maior do que a nossa. (mulher, 59, entrevista, 29-04-2019).</i>

Fonte: A autora (2019)

A partir dos apontamentos apresentados pelas coordenadoras, percebemos que há grande aceitação dos alunos diante dos cursos ofertados pelo PFI na UEPG. A questão de evasão não corresponde à insatisfação com o curso ou com as aulas ministradas. Mas sim, isso ocorre principalmente, devido a falta de tempo dos alunos em conciliar os afazeres do curso com as exigências da vida acadêmica em suas fases finais. Essa informação difere-se um pouco dos apontamentos da pesquisa de

Marson (2017), já que além de ser realizada em outra instituição de ensino, a fase do programa era diferente, pois focava nos cursos referentes ao teste Toefl.

Marson (2017, pp. 68-71) retratou que os maiores motivos de evasão apontados pelos alunos foram: a) Se inserir em oportunidades de mobilidade acadêmica, desistindo do PFI pelo interesse no CsF, que foi congelado; b) Por lento e desanimador o ritmo das aulas, deixou de dar prioridade ao curso do PFI, prevalecendo, ao invés disso, questões de ordem pessoal; c) Falta de proficiência linguística, pela carga horária excessiva dos cursos e pela insatisfação dos participantes sobre tipo de curso ofertado e d) O interesse dos alunos em um aperfeiçoamento linguístico, gerando a desistência.

Constatamos que, grande parte da insatisfação dos alunos indicadas no Quadro 13 refere-se à falta de diferentes cursos que trabalhem habilidades linguísticas e comunicativas em sala de aula que na primeira fase no programa não foram disponibilizadas, mas que hoje encontram-se acessíveis aos cursos oferecidos pelo programa nas IES do Paraná.

O apontamento feito pela participante C2 em que o material “pode ser cansativo ou igual ao anterior”, dialoga com o apontamento de um aluno da pesquisa anterior ao indicar “por lento e desanimador o ritmo das aulas”, embora sejam retratados em fases distintas do programa. Este motivo pode ser entendido que, por o aluno ter total acesso ao conteúdo das aulas e que, este poderá executá-las em casa e/ou qualquer lugar, muitas vezes, eles podem entender que não será preciso o comparecimento às aulas e que apresentam uma carga horário de 4 hrs semanais, salvo os alunos que realmente almejam o certificado ao fim do curso, pois este só será viabilizado diante 75% de comparecimento em sala de aula.

Consoante Berns, (2009, p. 195) “o inglês serve a uma variedade maior de propósitos que vão além do contato face a face: os meios de comunicação de massa e a mídia eletrônica têm sido usados mais do que nunca na história para estreitar relações no mundo”.

Desse modo, o “fundamento teórico do currículo SMRT é a interação dos elementos de ensino em sala de aula do tradicional sistema professor/aluno mesclada com uma forma tecnologicamente mais avançada, resultando um sistema misto

de aprendizagem⁴⁹ (ORLANDI, 2017, s.p.). A combinação de uma aula em que os alunos possam comunicar-se uns com os outros somado a recursos tecnológicos, podem contribuir muito para a aprendizagem de um cidadão inserido em um mundo globalizado, algo que possibilita alcançar a máxima satisfação dos alunos e prosseguimento do programa dentro da universidade.

Sintetizando o que foi apontado em nossa análise e respondendo à primeira pergunta de nossa pesquisa: “Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?”. Constatamos que além do “prazer” em aprender a LI, questões como “necessidade” e “interesse pessoal”, bem como a formação profissional e participação social foram apontados pelas alunas do PFI/UEPG, sendo suas expectativas alcançadas dentro das práticas exercidas no programa, apresentando grande satisfação das quatro alunas.

A seguir, trataremos a perspectiva do programa Paraná fala inglês a respeito do uso da língua inglesa em uma escala global no que concerne o ensino-aprendizagem desta língua. Para tanto, nos valem da análise documental do programa, utilizamos o recurso das entrevistas e aplicação de questionários as coordenadoras do programa.

3.2 POLÍTICA DO PROGRAMA ACERCA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção trazemos as análises dos documentos oficiais do programa PFI, partindo da política do programa como um todo, cujas instituições devem seguir uma diretriz estabelecida pela SETI (Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), assim como o Projeto Estratégico da UEPG com a UGF (Unidade Gestora do Fundo Paraná), apresentada na segunda fase do programa, também utilizamos fragmentos do documento estabelecido na página oficial do *Smart English*, mostrando suas teorias e práticas exibidas na plataforma.

Ressaltamos que trazemos fragmentos dos documentos que se fazem pertinentes para nossa análise. Do mesmo modo, excertos das transcrições das entrevistas e questionários aplicados à coordenação do programa PFI que, juntamente com anotações de diário de campo e observações em sala de aula, faremos a triangula-

⁴⁹ Enfatizamos que esta é uma visão do autor que não foi analisada em outras pesquisas, bem como não é premissa desta pesquisa analisar o material didático.

ção de dados para que seja possível respondermos à segunda pergunta de nossa pesquisa: qual é a perspectiva do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?

Pela resposta a esta pergunta poderemos atingir nosso o segundo objetivo: averiguar qual é a proposta de ensino-aprendizagem em LI no PFI , para tanto, subdividimos esta seção em dois temas: “3.2.1 A proposta pedagógica do PFI acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa na UEPG” e “3.2.2 Material de ensino aplicado pela plataforma Smrt English noPFI”.

3.2.1 A proposta pedagógica do PFI acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa na UEPG

Embora tenha sido mencionado no primeiro capítulo os objetivos do programa aqui pesquisado, neste momento traremos questões relevantes a respeito do que um programa que promove a internacionalização do meio acadêmico apresenta no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a página da SETI⁵⁰, o objetivo geral do programa é:

Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira (SETI, 2014).

A primeira fase do programa iniciada em 2014 foi direcionada apenas a curso preparatório para o TOEFL que por sua vez, não foi satisfatório para as expectativas de todos os alunos, já que agentes universitários não precisam de aprovação de um teste de proficiência para aprender a língua inglesa e exercerem seus papéis dentro da IES. Em sua pesquisa, Marson (2017) sugere que a distribuição de aulas no programa:

precisa ser repensado, tendo em vista que os agentes universitários, mesmo que não pesquisem como os alunos e os professores, têm suma importância para o desenvolvimento da IES por estarem por trás de todo o processo burocrático que a envolve, como a elaboração de documentos e editais, o atendimento a telefonemas, o recebimento de e-mails, a capacidade de resolverem problemas e até mesmo pela preservação da nossa universidade, além da responsabilidade em entender tudo o que se passa no contexto da IES, de modo a cumprir suas tarefas (MARSON, 2017, p.87).

⁵⁰Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>. Acesso: 15 jun. 2019.

A autora menciona que cada aluno tem um objetivo diferente no que diz respeito à aprendizagem da LI, haja vista que são perfis diferentes (estudantes, docentes e agentes universitários), já na segunda (atual) fase do programa já existe diferentes cursos, como aponta a página da SETI⁵¹:

A segunda etapa do Programa Paraná fala Inglês iniciou em junho de 2017. Nesta fase, partiu-se do princípio de que é necessário **ir além da preparação para os testes de proficiência** para se aproximar às reais necessidades de apoio ao processo de internacionalização em todas as esferas da atividade universitária. (grifo nosso)

O projeto percebeu a necessidade de inserção de novos cursos para a promoção da internacionalização no meio acadêmico ofertando cursos que são direcionados a fins específicos, como o *Listening & Speaking*, o qual pesquisamos em nosso trabalho. Neste curso, que são selecionados em níveis de aprendizagem diferentes de LI, é possível que todos os alunos se enquadrem em uma aula que é voltada à comunicação, não apenas focada em um teste preparatório como apresentado na primeira fase.

O curso preparatório é efetuado em todas as instituições, porém há outras possibilidades de aprendizagem dentro do programa com propósitos específicos, como o *Academic Writing*. Vale ressaltar que cada instituição participante do programa apresenta cursos que são voltados à procura e demanda dos alunos. Deste modo, os cursos podem variar dentre as instituições.

Por outro lado, o objetivo geral apresentado pelo Projeto Estratégico da UEPG com a UGF (2017, p. 4) expõe uma visão quase igual ao proposto pela SETI, mesmo porque os coordenadores tem pouca possibilidade de ação neste cenário, sendo orientados a reproduzir o projeto, diante disso, pretende-se:

Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa **em suas IES** por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira. (PROJETO, 2017, p. 4, grifo nosso).

A IES pesquisada expressa uma preocupação com as diferentes intenções de aprendizagem dos alunos, que anda de acordo com o Projeto Estratégico da UEPG proposto à UGF:

⁵¹Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso: 19 jun. 2019.

diversas ações são necessárias para que a internacionalização contribua, de fato, para o avanço regional e global das instituições de ensino superior do Estado do Paraná. Tais ações incluem a oferta de cursos de língua inglesa em nível intermediário e avançado, além da oferta de módulos para atender a uma demanda específica como cursos de escrita acadêmica, inglês como meio de instrução, preparatório para exames de proficiência e cursos para áreas específicas. (PROJETO, 2017, p. 4)

A demanda específica procurada pelos alunos poderá direcionar quais cursos serão ofertados nos próximos semestres, lembrando que os cursos visam promover a internacionalização do meio acadêmico, assim cursos preparatórios para o TOEFL que é o propósito inicial do programa, porém nem todas as IES continuam a ofertar cursos para este teste. No entanto, conforme a coordenadora institucional do programa na UEPG, “os cursos mais procurados são o de inglês geral, *Listening & Speaking* e dos níveis 110 e 115, básico e pré-intermediário, os menos são os de ESP Escrita Acadêmica e Preparatório TOEFL IBT”.

Percebemos então, que houve uma inserção de novos cursos já que, ainda de acordo com a coordenadora, “embora o programa PFI tenha um perfil único, cada universidade adapta às suas necessidades, às suas demandas, portanto o modelo não se torna fixo, engessado”. Assim é possível perceber, por exemplo, que o curso preparatório para teste de proficiência que foi o único ofertado na primeira fase do programa, em nossa instituição, na fase atual é o que apresenta menos preferência e procura pelos alunos.

O programa PFI na UEPG conta com a supervisão de duas coordenadoras, sendo uma institucional e outra pedagógica para que possam em conjunto promover um ensino de excelência visando a internacionalização no ensino superior. De acordo com o Projeto Estratégico da UEPG com a UGF (2017):

O Coordenador Institucional será o responsável pelo registro do programa na UEPG para fins de certificação dos alunos participantes dos cursos. Também, pelos relatórios parciais e finais, elaboração dos editais de seleção, além de outros documentos e ações necessários para garantir o bom desenvolvimento do projeto. O Orientador Pedagógico da UEPG será selecionado por Edital Público tendo, como exigência mínima, formação em língua inglesa e experiência na área de formação de professores. O Orientador Pedagógico será o responsável, junto ao Coordenador Institucional, pela seleção dos profissionais graduados que ministrarão os cursos na UEPG. Ainda, pelo planejamento e execução de capacitação dos profissionais graduados de língua inglesa selecionados, visando garantir as melhores práticas dentro da sala de aula, além da elaboração de indicadores de desempenho no ensino de inglês como língua adicional e a aplicação dos mesmos na sua respectiva instituição. (PROJETO, 2017, p. 5)

O coordenador institucional do programa é responsável pela parte burocrática que envolve documentação, divulgação e parcerias, enquanto que o coordenador pedagógico é responsável pela seleção dos professores que ministram as aulas dentro do programa, tal como o treinamento dos mesmos no exercício da prática pedagógica.

Por meio dos questionários e entrevista, buscamos entender se as devidas funções das coordenadoras no programa condizem com os apontamentos apresentados no Projeto Estratégico. Algo que conferimos a seguir no Quadro 14:

QUADRO 14 - FUNÇÕES DAS COORDENADORAS DENTRO DO PROGRAMA

Participante	Questionário	Entrevista
C1	Coordenadora institucional	<i>A minha função é mais logística né... é a questão de fazer planejamento, do projeto... na elaboração do projeto, embora que tudo que eu faço que é da minha responsabilidade, eu sempre tô conversando com a ###, trocando ideias. Mas tudo o que nós fazemos é... é decidido entre nós duas né, então também a questão de ... é... a parte burocrática, a parte de divulgação, é... a divulgação nos sites, na impressão, na elaboração impressão de material, material gráfico, levar os professores ou organizar uma escala pra que os professores vão nas salas fazer a divulgação dos cursos (mulher, 52, branca, entrevista, 04-04-2019)</i>
C2	Orientadora pedagógica	<i>Sou coordenadora pedagógica e quebro muitos galhos também, risos... Além de falar com os meninos, de ir em sala de aula, de ir observar as aulas deles, a gente discute algumas coisas de questões pedagógicas, também organizo eventos, organizo a integração das meninas do Fullbright, as ETAs, a inserção delas aqui. (mulher, 59, branca, entrevista, 29-04-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Podemos perceber que a função das coordenadoras dentro do programa correspondem com o que foi proposto no Projeto Estratégico da UEPG, ainda que a coordenadora pedagógica (além de realizar suas funções a ela atribuídas) apresenta um esforço a mais em efetuar outros tipos de trabalhos que a ela não são destinadas, comprovamos isto pelos seguintes fragmentos: “embora que tudo que eu faço que é da minha responsabilidade, eu sempre tô conversando com a coordenadora pedagógica, trocando ideias.” (coordenadora institucional) e “Sou coordenadora pedagógica e quebro muitos galhos também (...) também organizo eventos (...)” (coordenadora pedagógica).

Buscando compreender a visão das coordenadoras do programa acerca da internacionalização no meio acadêmico, trazemos excertos do questionário e da entrevista que foram aplicados às mesmas:

QUADRO 15 - A INTERNACIONALIZAÇÃO PELA CONCEPÇÃO DAS COORDENADORAS

Participante	Questionário	Entrevista
C1	<i>engloba várias ações em uma comunidade acadêmica, indo além da mobilidade acadêmica, como pesquisas em parcerias com universidades renomadas de outros países, culminando em publicações de artigos em revistas especializadas, tendo assim um alcance maior na divulgação dos resultados de suas pesquisas. Também participar de eventos internacionais e apresentar em língua inglesa os resultados de pesquisas, receber alunos de outras universidades, entre outras ações.</i>	<i>Isto é um tema muito discutido hoje porque tem se aquela ideia de que internacionalização significa mandar o aluno ir estudar fora. Isso chama-se mobilidade acadêmica, então é internacionalização fazer parte do programa de mobilidade e ir para uma outra universidade, participar de um curso, fazer um estágio? Isso também é internacionalização. Mas envolve muito mais do que isso, nós temos hoje também o termo internacionalização em casa, que é eu trazer professores de fora para aula de língua inglesa, para nossos alunos dentro da universidade. Os ETAS, por exemplo, têm contribuído bastante no sentido de participar das aulas (mulher, 52, branca, 04-04-2019)</i>
C2	<i>é fundamental tendo em vista a globalização do conhecimento e as tendências modernas de troca de conhecimento entre povos e as comunidades acadêmicas nesse contexto a língua inglesa funciona como uma língua Global comum a todos.</i>	<i>Nós temos duas perspectivas, tem o norte global e o sul global né. Eu sempre tenho esses dois lados em vista, de sul global que eu posso fazer parcerias com o hemisfério sul, não só do sul, mas também com a Índia, com a África, então eu tenho estimulado muito os professores a gente tem editais abertos porque eu acho importante isso que a internacionalização com outros países só se dá se você souber línguas, senão se torna muito difícil. Nós temos internalization at home, onde tem que atualizar o currículo, ter o inglês como meio de instrução. Já o pessoal da Inglaterra, tudo o que eles querem é ir pra UEPG, nos cursos de agronomia e odontologia e uma área de excelência. (mulher, 59, branca, 29-04-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Ambas coordenadoras expressaram que a internacionalização vai além da mobilidade acadêmica, mas é um conjunto de fatores dentro e fora da IES que podem contribuir para esse processo como “pesquisas em parcerias com universidades renomadas de outros países”, “publicações de artigos”, “participar de um curso, fazer um estágio” e acordado por Finardi e Guimarães (2017):

o momento atual é marcado por uma internacionalização do ensino superior sem precedentes, movida pela globalização, acompanhada por uma revolução nas comunicações e pelas migrações, incluindo a mobilidade acadêmica. (FINARDI; GUIMARÃES, 2017, p. 604)

Assim, programas voltados à internacionalização estão muito vigentes no meio acadêmico em prol da difusão de trabalhos e parcerias entre IES, em que para Altbach (2013) “uma das principais características da internacionalização é o uso

crecente da língua inglesa como principal idioma do meio científico”. A LI é tida como o principal intermédio deste processo e assim a procura por cursos em LI apresentam um maior destaque, já que a expansão desta língua a tornou uma das principais formas de comunicação mundialmente como assinala Siqueira (2018):

A internacionalização e a conseqüente difusão global das línguas naturais, na contemporaneidade, especialmente a língua inglesa, é um fenômeno recorrente e, inquestionavelmente, tem contribuído para a dissolução de fronteiras nacionais, chamando nossa atenção para muitas implicações em vários níveis de diferentes áreas, inclusive a educação de professores de línguas (SIQUERIA, 2018, p. 1)

É evidente que a LI exerce um papel fundamental na difusão de trabalhos acadêmicos, assim como na necessidade que poder se comunicar em um contexto global. Os cursos ofertados pelo programa que são investigados em nossa pesquisa são os de *Listening & Speaking* 120 e 125. De acordo com o Projeto Estratégico da UEPG com a UGF (2017, p. 6), a descrição dos respectivos cursos são:

QUADRO 16 - CURSOS DE INGLÊS GERAL

Curso de inglês geral - nível pré-intermediário/intermediário (120)	Curso de inglês geral - nível intermediário/avançado (125)
desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita em nível pré-intermediário/intermediário, possibilitando aos alunos entrarem em contato com falantes (nativos e não-nativos) de língua inglesa em situações variadas como forma de aprimoramento de suas competências em Língua Inglesa de maneira global.	desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita em nível intermediário/avançado, possibilitando aos alunos entrarem em contato com falantes (nativos e não-nativos) de língua inglesa em situações variadas como forma de aprimoramento de suas competências em Língua Inglesa de maneira global.

Fonte: A autora (2019)

Podemos notar que a proposta de ambos os cursos são as mesmas, salvo o nível de aprendizagem diferentes (pré-intermediário/intermediário e intermediário/avançado). Questões referentes a “possibilitando aos alunos entrarem em contato com falantes (nativos e não-nativos) de língua inglesa em situações variadas como forma de aprimoramento de suas competências em Língua Inglesa de maneira global”, debateremos essa questão na última seção de análise em nossa pesquisa.

3.2.2 Material de ensino aplicado pela Plataforma Smrt English noPFI.

Na presente subseção temática apresentamos um delineamento do tipo de material de ensino que é apresentada pela plataforma *Smrt English*⁵² para ser trabalhada nas aulas de *Listening & Speaking*, tal aspecto que é o foco de nossa pesquisa e como as aulas são desenvolvidas. Pautamos nossa análise na descrição da “teoria & prática” indicada na plataforma online cujos cursos para ensino adulto são implementados nas aulas do PFI.

Salientamos que nesta pesquisa não é nosso propósito discutir questões de abordagens, métodos e/ou metodologias de ensino, mas sim, expor o que consta no documento apresentado pela plataforma Smrt English e se suas descrições e objetivos são condizentes e implementados em sala de aula, que por meio das observações podemos fazer esta constatação.

De acordo com a descrição exposta no *website*, visando adaptar-se às mudanças no ensino de Inglês como segunda língua (ISL) ocorridas nos últimos cinco anos, este documento “estabelece claramente os fundamentos teóricos do currículo SMRT, discutindo elementos de ensino em sala de aula e a lógica de misturar a instrução tradicional professor-aluno com uma forma tecnologicamente misturada de aprendizado em sala de aula⁵³”. Traz-se recursos tecnológicos que contribuirão para a aprendizagem significativa.

Ainda segundo este documento:

A abordagem de ensino e aprendizagem habilitada por Smrt é informada por muitos dos princípios derivados de uma abordagem sociocultural para a aprendizagem de línguas, incluindo o reconhecimento da importância do contexto, interação e diálogo no processo de ensino, aprendizagem de andAIMES e mediação da linguagem e cultura. Um princípio subjacente é que “a aprendizagem de línguas e cultura é considerada um processo fundamentalmente colaborativo pelo qual conhecimentos e habilidades socialmente formados são transformados em habilidades individuais” (Hall 2012, p.48). Incorporar essa perspectiva na prática de sala de aula resulta na abordagem de ensino comumente conhecido como Ensino da Linguagem Comunicativa (CLT) (SAVIGNON, 1991)⁵⁴

⁵² Disponível em: <https://smrtenglish.com/uepg/about/curriculum/8486> . Acesso em: 15 jun. 2019.

⁵³ “clearly lay out the theoretical foundations of the Smrt curriculum, discussing elements of classroom teaching and the rationale of mixing traditional teacher-student instruction with a technologically blended form of classroom learning”.

⁵⁴ Disponível em: <https://smrtenglish.com/uepg/about/curriculum/8486> Acesso em: 16 fev. 2020.

O formato da aula distingue-se do modelo padrão por ter um material didático viabilizado através de uma plataforma online em que os próprios alunos contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, tornando a aula mais dinâmica.

De acordo com Paiva (2014, p.127), este tipo de abordagem de ensino tem seus princípios conduzidos pelo psicólogo Lev Vygotsky, já que a sua teoria era denominada de 'psicologia social' ou 'psicologia histórico-social'. Lantolf e Beckett (2009, p. 459, tradução nossa) alegam que neste tipo de abordagem, compreende-se que "o funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais". A aprendizagem seria concretizada por uma mediação composta por elementos culturais, que possam auxiliar os alunos a gerarem enunciados, os quais tornem-se significativos em suas vidas diárias, ao invés de focar apenas em repetições que pouco contribuem e desmotivam os aprendizes.

A plataforma ainda menciona que o aprendizado colaborativo e o fato de o Smrt responder às necessidades dos alunos tornam-se elementos importantes relacionados a este tipo de abordagem. Desta forma, o documento ainda revela que "o Smrt foi projetado para incentivar os alunos a trabalharem juntos (em pares e / ou pequenos grupos) como uma maneira de usar o idioma de destino de uma maneira real e significativa⁵⁵". As atividades aplicadas em sala de aulas sobre esta perspectiva têm o professor como o papel de mediador no processo de aprendizagem, como retratado na página da Smrt:

Durante essas atividades, o papel do professor geralmente é o de um *prompter* e / ou recurso (Harmer 2007), e o objetivo é o sucesso do andaime da aprendizagem. No andaime da sala de aula, está o processo pelo qual o professor orienta e apoia o aluno na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994), para dominar as habilidades que eles seriam incapazes sem orientação. O andaime é aqui um processo de simplificação, direção, marcação de recursos críticos para tarefas, controle de frustração e demonstração. (WOOD *et al.* 1976, tradução nossa).⁵⁶

⁵⁵ "Smrt was designed to encourage students to work together (in pairs and/or small groups) as a way of using the target language in a real and meaningful way".

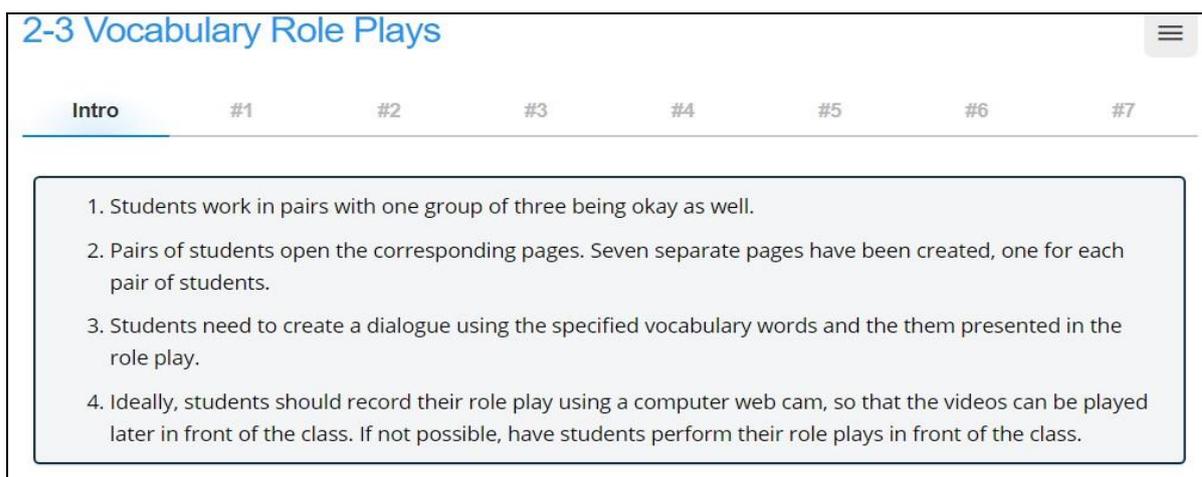
⁵⁶ During these activities, the teacher's role is often that of a *prompter* and/or resource (Harmer, 2007), and the aim is the successful scaffolding of learning. Within the classroom scaffolding is the process by which the teacher guides and supports the student within the zone of proximal development (Vygotsky 1994), to master the skills which they would have been unable to without guidance. Scaffolding is here a process of simplifying, directing, marking task-critical features, controlling frustration, and demonstrating. (Wood *et al.* 1976).

Para Lantolf (2002, p. 105), a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) “é o lugar onde o futuro desenvolvimento é negociado pelo especialista e o aprendiz e onde assistência é oferecida, apropriada, recusada e retirada”. Esta mediação pode ser efetuada tanto pelo professor, quanto pelos pares ou até mesmo através de uma auto mediação. Já o andaime para Mitchell e Myles (2004, p. 197), é “dialogicamente constituído por um mecanismo interpsicológico que promove no aprendiz a interiorização do conhecimento construído na atividade compartilhada”. Em outras palavras, a mediação pode proporcionar uma relevância ao aluno querer aprender a língua e exercer determinada tarefa em que, através deste intermédio, o aprendiz é estimulado a alcançar os seus objetivos.

No entanto, a pesquisa realizada por Sanches (2019, p. 65) na segunda fase do programa PFI/UNESPAR aponta que “atividades com foco na gramática ainda se fazem presentes, como se essa fosse a única maneira de aprender língua”, ou seja, para o pesquisador, a concepção de língua do material é língua como código. Desta forma, o material referenciado como sociocultural não condiz com as atividades propostas.

Trazemos uma amostra deste tipo de atividade na Figura 1 em que a falta de contexto, mostrando palavras soltas diferindo de uma linguagem como prática social:

FIGURA 1 - ATIVIDADES EM PARES



2-3 Vocabulary Role Plays

Intro #1 #2 #3 #4 #5 #6 #7

1. Students work in pairs with one group of three being okay as well.
2. Pairs of students open the corresponding pages. Seven separate pages have been created, one for each pair of students.
3. Students need to create a dialogue using the specified vocabulary words and the them presented in the role play.
4. Ideally, students should record their role play using a computer web cam, so that the videos can be played later in front of the class. If not possible, have students perform their role plays in front of the class.

Fonte: Smrtenglish (2019)

Nesta atividade realizada em duplas ou trios, após a apresentação e significados do vocabulário em sala de aula, os alunos recebem diferentes palavras as quais eles devem dialogar entre si, estas atividades em ambas turmas foram reali-

zadas apenas com os alunos que sentavam-se próximos, não havendo a utilização de recursos como *webcam* ou apresentação para a turma, como sugerido no exercício apontado na Figura 1.

Ao interagir com o professor e os colegas, os alunos recebem prática na ativação desse conhecimento na negociação do significado. Atividades de classe são frequentemente caracterizadas por lacunas de informação, ou seja, o falante sabe algo que o ouvinte não sabe. O falante deve escolher o formulário apropriado pelo qual irá transmitir essa informação. O falante recebe *feedback* do ouvinte sobre o que o ouvinte entendeu. Depois de considerar esse *feedback*, o falante pode revisar a forma da mensagem se a revisão for necessária. Em essência, os alunos aprendem a se comunicar através da comunicação, como indicado no exercício “7-6 Significance”, proposto em uma das atividades do material didático da Smrt:

FIGURA 2 - ATIVIDADE SIGNIFICANTE AO ALUNO

7-6 Significance ☰

Exercise

First, students open the exercise and make a copy. In the document, they are to write ten nouns, making sure to include things, people, places, and times. These nouns must have some kind of significance in terms of the student's personal relationship with the noun. Some examples are:

- favourite food
- month of birth
- month of joining school
- desired job
- name of roommate
- etc.

Beside each noun, students proceed to write why the noun is significant to them, using Noun Clauses with Question Words.

Examples (Using nouns from the above list):

- pizza (what I love to eat most)
- December (when I was born)
- September (when I joined this school)
- teacher (what I would love to do in the future for work)
- John (who I live with)
- etc.

Next, students work with a partner and read each noun one by one. After reading one noun to their partner, Student One should let his or partner guess the significance of the noun using a noun clause. If the partner is incorrect, Student One can tell the partner the answer. Students take turns reading their ten nouns.

Fonte: smrtenglish (2019)

A atividade demonstrada na Figura 2, é um exemplo de um exercício de *Speaking* em que a gramática referente à lição aplicada em sala de aula será introduzida no momento de conversação em pares. São apresentados alguns substantivos que possam ser significativos em termos de relacionamentos pessoais de cada aluno. Cada aluno deve escrever porque cada substantivo torna-se significativo a eles e precisam utilizar a gramática aprendida em sala de aula (neste exemplo '*Noun Clauses with Question Words*'). Então cada um faz a leitura de um substantivo, enquanto o outro deve adivinhar o significado da "*Noun Clause*". Caso a resposta esteja incorreta, o outro aluno poderá dizer a resposta ao colega e atividade prossegue com o revezamento dos aprendizes. Neste tipo de atividade é possível perceber que os próprios alunos são responsáveis em realizar o processo de comunicação em que um auxilia o outro, no entanto há uma falta de contexto e um foco na gramática, contrapondo-se a uma linguagem de prática social.

O professor faz papel de mediador e tem a autonomia de escolher quais unidades serão trabalhadas ou não em sala de aula, como assinala Sanches (2019, p. 85) "há liberdade no planejamento das aulas para que o professor possa fazer complementações nas atividades propostas pelo LD". Assim como recursos auxiliares podem ser utilizados para que a aprendizagem se torne significativa ao aluno, como apontado pela página da Smrt:

A participação - aluno / aluno e aluno / professor - é ativada por meio de colaboração verbal e textual em documentos compartilhados. Por exemplo, os alunos podem editar os trabalhos escritos uns dos outros por meio do Google docs, seja na sala de aula ou como um estudo individual fora do local. Dentro de cada unidade, o material é organizado de forma não linear, permitindo que os professores selecionem e planejem as lições que melhor atendem às necessidades dos alunos e dá aos alunos a oportunidade de trabalhar em áreas de interesse fora da sala de aula, aumentando a motivação para aprendizado. autonomia do aluno. O papel do professor é possibilitar o processo de mediação da cultura e da linguagem pelo qual os estudantes são capazes de internalizar conhecimentos e habilidades: "esse processo envolve a socialização cognitiva e linguística dos alunos à medida que são iniciados por seus professores em ... discurso educacional" (Hammond e Gibbons 2005, p.8). A mediação também é habilitada por ferramentas ou mediação de artefatos, como tecnologias (Motteram e Sharma, 2009)⁵⁷

As aulas proporcionadas pela Smrt utilizam recursos tecnológicos, uma vez que o material didático não é físico, mas totalmente online, sobre este tipo de recurso, Finardi; Prebianca e Momm (2013) destacam que:

⁵⁷ Disponível em: <https://smrtenhlish.com/uepg/about/curriculum/8486> > Acesso em 16 fev. 2020.

Por ser considerada a maior ferramenta de democratização de informação no mundo atual, a internet utiliza a língua inglesa como principal idioma de veiculação de conteúdos em suas páginas. [...] no mundo internetizado de hoje, que declarou o inglês como língua internacional e transmite informação através de cliques, quem não domina o idioma e não é digitalmente letrado está excluído de várias formas de mediação de conhecimento através da linguagem – seja ela a linguagem tecnológica ou o inglês como língua internacional. (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013, pp. 197-198)

Isto nos indica o quanto o a LI e a tecnologia estão atreladas a um mundo globalizado que, para um ensino mais significativo, estes podem ser usados em conjunto para os alunos atribuírem mais significado, uma vez que o uso do computador, por exemplo, já faz parte da vida de milhares de pessoas em seu cotidiano e que, para o domínio deste recurso, a LI se sobressai.

Entretanto, deve-se ter muito cuidado em aplicar um ensino que seja completamente dependente de tecnologias, pois em um eventual caso de não funcionamento do equipamento, isso pode comprometer o desenvolvimento da aula, assim como também foi constatado na pesquisa de Marson (2017, p. 65). A autora apresentou algumas considerações acerca da infraestrutura e recursos tecnológicos apresentados pelo programa na primeira fase. A partir disso, foi identificado por meio da descrição dos alunos e instrutores que “a infraestrutura dos cursos ofertados pelo PFI foi satisfatória, entretanto constatamos a falta de alguns equipamentos, o que comprometeu o desenvolvimento das aulas e o aproveitamento dos alunos”. A autora Marson (2017. p. 68) também enfatiza que no decorrer da pesquisa foram percebidas “as adaptações feitas no decorrer do processo e a importância dada a isso por parte daqueles que realizaram o PFI na UEL”.

No momento de nossa coleta de dados, na segunda fase do programa realizado no PFI/UEPG, não foram constatados nenhuma falha de equipamento ou falta dos mesmos, muito pelo contrário, por intermédio de nossas observações, notamos que cada aluno apresentava uma bancada individual, limpa com um computador e fone de ouvido (acessório essencial para a atividade de *listening*) e que todos funcionavam perfeitamente devido `as constantes manutenções efetuadas nos aparelhos. Portanto, não foi constatado nenhum empecilho para os prosseguimentos das aulas e diferentes cursos foram incorporados dentro do programa.

Sintetizando o que foi apresentado nestas duas seções, apresentamos os documentos que são os alicerces do programa PFI com foco na IES da UEPG, dentre eles: 1) diretriz estabelecida pela SETI (Secretaria da Ciência, Tecnologia e En-

sino Superior), 2) Projeto Estratégico da UEPG com a UGF (Unidade Gestora do Fundo Paraná) e 3) documento estabelecido na página do *Smart English*. Estes documentos junto aos questionários e entrevistas realizadas com as coordenadoras do programa e observações e anotações descritas durante a coleta de dados, nos possibilitam responder à pergunta de pesquisa 2: Qual é a perspectiva do programa Paraná fala inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa? Essa pergunta é sustentada pelo seguinte objetivo: Averiguar a proposta de ensino-aprendizagem de LI no PFI. Para responder a segunda pergunta, nos ancoramos nos objetivos gerais de cada documento⁵⁸, que são:

QUADRO 17 - OBJETIVOS DO PROGRAMA

SETI (Secretaria da ciência, tecnologia e ensino superior)	Projeto Estratégico da UEPG com a UGF
Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira (SETI, 2014, grifo nosso).	Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa em suas IES por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira (2017, p. 4, grifo nosso).

Fonte: A autora (2019)

Percebemos que embora os objetivos sejam praticamente os mesmos, as palavras “em suas IES” apontada pelo Projeto Estratégico da UEPG com a UGF, demonstram que de acordo com o que apresenta a demanda de cada IES, os cursos podem variar, algo que pode favorecer a necessidade de seus alunos. Entretanto, esta proposta foi apresentada na segunda fase do programa, deste modo, entendemos que por intermédio de diferentes necessidades dos alunos que foram apresentadas na primeira fase, houveram melhorias na segunda e terceira fase. Algo que culminou na inserção de novos cursos que vão “além da preparação para os testes de proficiência para se aproximar às reais necessidades de apoio ao processo de internacionalização em todas as esferas da atividade universitária” (SETI, 2017, s/p).

Por ter um foco voltado ao teste de proficiência do TOEFL iBT (Test of English as a Second Language / Internet-Based), a primeira fase não atingiu o objetivo de aprendizagem da LI por agentes universitários, já que o propósito deles não se

⁵⁸ Não utilizamos neste momento o documento apresentado pela plataforma Smart English, pois este não apresenta um objetivo “concreto” no ensino-aprendizagem, mas meios para que o ensino de LI aconteça no PFI.

tratavam de questões acadêmicas que por sua vez, beneficiou apenas os objetivos dos outros sujeitos participantes.

Entendemos que a primeira fase apresentou uma visão muito limitada em relação à internacionalização que conforme apontam Ono; Gomes (2018) refere-se a:

[...] um processo de mão dupla, com ações locais que reverberem em outras ações e que contribuam para o desenvolvimento de cidadãos conscientes de que vivemos em um mundo onde a troca de saberes e experiências não pode se limitar apenas ao contexto em que vivemos (ONO; GOMES, 2018, pp.76)

Ou seja, a internacionalização não se baseia apenas em um teste de proficiência, mas sim, em um conjunto de ações que viabilizem “cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão” (SETI, 2014), o que é proposto pelo programa. Na segunda fase, houve uma melhor adaptação ao inserir diferentes cursos que não constavam na primeira. Conforme Gimenez; El Kadri; El Kadri “parece ter sido mais flexível no que se refere á necessidade de cada universidade, e desse modo, parece ter sido melhor integrado às atividades de internacionalização de cada contexto”.

Em relação às representações sobre a língua inglesa, de acordo com Gimenez; El Kadri e El Kadri (2019):

Tanto os contextos de produção de texto quanto o contexto de prática, indicam alinhamento ao discurso hegemônico de que o conhecimento da língua inglesa é indispensável. Do mesmo modo, também reforçam ideologias do inglês como *commodity*, como bem de consumo com caráter estritamente *instrumental* e simbólico. (GIMENEZ; EL KADRI; EL KADRI, 2019, p. 18).

Como anteriormente apontado por Sanches (2019), a língua é vista como código e de acordo com Brahim; Sanches (2019, p. 190) “o livro online é baseado em treino de tópicos gramaticais o que é limitador no sentido de não permitir atingir os objetivos do programa propostos para a segunda fase”. Em outras palavras, o material didático não dá conta de alcançar um ensino que promova uma prática em sala de aula seja mais significativa sobre um olhar globalizado, uma vez que a variedade se direciona ao inglês estadunidense.

3.3 PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO PFI ACERCA DO USO DA LÍNGUA INGLESA

No atual subtópico buscaremos entender o que pensam os professores do programa PFI diante ao uso da LI, a fim de que possamos responder à terceira pergunta de nossa pesquisa: “Qual é a percepção dos/as professores/as do programa PFI em relação ao ILF?”. Através desta pergunta, buscamos atingir o seguinte objetivo: “Verificar o que os professores/as do programa entendem sobre ILF”, para isso, dividimos esta subseção temática em dois temas: “3.3.1 Visão dos/as professores/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global” e “3.3.2 Compreensão dos/as professores/as sobre o ILF”. Sustentamos nossa análise nos seguintes instrumentos de dados: entrevista e questionário com os professores do programa, anotações provindas do diário de campo e das observações.

3.3.1 Visão dos/as professores/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global

Os professores/as do programa, não são nativos da LI, possuem graduação em Letras e estão em constante treinamento e aperfeiçoamento de suas práticas didáticas, estando, portanto, muito bem preparados para ensinar a LI, pois já passaram por vários processos de ensino-aprendizagem desta língua. Sobre esta questão, concordamos com o apontamento de Figueredo (2011):

[...] o professor não-nativo de inglês é, antes de tudo, um aprendiz bem-sucedido dessa língua, sendo, dessa forma, capaz de auxiliar seus alunos no aperfeiçoamento de suas estratégias de aprendizagem, podendo até prever as possíveis dificuldades que eles terão em determinados pontos de uso da língua. O fato de também conhecer e compartilhar significativamente a língua materna do grupo que ensina é, de igual modo, promissor para o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. (FIGUEREDO, 2011, p. 73)

Em outras palavras, o/a professor/a tem um papel fundamental no processo de ensino- aprendizagem, pois são eles/as que guiarão os/as alunos/as a aprenderem a LI de forma significativa, superando as suas dificuldades e encorajando-os a aprimorarem cada vez mais o que estão aprendendo.

O sucesso em ensinar uma língua estrangeira não está diretamente associado a um professor nativo, muito pelo contrário, só é capaz de ensinar uma língua o

professor que estiver preparado para tal função independentemente de seu país de origem. No entanto, a imagem do FN ainda é apontada em institutos de idiomas como o professor “ideal”, conforme narradas em nossa pesquisa (p. 17). Traremos no quadro a seguir o motivo que induziu os professores participantes do PFI a decidirem lecionar LI:

QUADRO 18 - MOTIVAÇÃO AO LECIONAR A LI

P1	<i>Eu estava num momento de mudança de carreira, eu tinha acabado de sair de um curso na área de saúde e estava buscando alguma outra coisa que eu me identificasse mais. Acabei entrando na área de letras por causa da literatura, mas acabei ficando por causa do idioma mesmo. (Perguntei se ele está contente com a sua escolha: E ele respondeu: sim). (perguntei se ele gosta do que faz, Ele respondeu: gosto). (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	<i>Eu entrei em letras meio por acaso, é..., no meio do caminho eu entrei assim, no CLEC, por bolsa e essas coisas, no primeiro dia de aula eu já gostei da experiência, foi uma coisa meio social, pessoas tímidas quando elas começam a dar aula, elas sentem a obrigação de se comunicar com as pessoas e isso é bem satisfatório, tipo, quando você percebe que você consegue. Eu gosto de lidar com pessoas e aqui na universidade a gente tem esse público assim que querem ir para a vida acadêmica e é bem satisfatório. (perguntei se ele está contente com a sua escolha, e respondeu: sim). (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Atualmente, os cursos de LI ofertados pelo PFI na UEPG contam com a participação de três professores que ministram as aulas, porém, optamos por selecionar apenas dois, pois estes lecionam há mais tempo dentro do programa. Enquanto que o terceiro professor (no momento da coleta de dados) havia acabado de passar pela seleção do programa para dar aula, portanto, ele não apresentava experiência suficiente dentro do programa para contribuir com a nossa análise.

Podemos perceber através dos excertos do Quadro 18 que, apesar de no tempo vigente, os professores gostarem de lecionar a LI e estarem contentes com esta escolha, ambos não tiveram esta opção como objetivo principal de uma carreira direcionada apenas ao ensino de LI; Assim como demonstra o P1: “Acabei entrando na área de letras por causa da literatura, mas acabei ficando por causa do idioma mesmo”. O professor (P1) havia escolhido outra área para trabalhar anteriormente, mas por motivos pessoais decidiu mudar de curso e optou pelo curso de Letras por ter afinidade com a literatura, mas não com o intuito de ensinar línguas.

Enquanto que o professor (P2) ao apontar que: “Eu entrei em letras meio por acaso, é..., no meio do caminho eu entrei assim, no CLEC, por bolsa e essas coisas”, relata-nos que entrou no curso sem ter muita certeza de sua escolha e que,

através do curso de extensão CLEC⁵⁹, ao fornecer um auxílio financeiro por meio da bolsa de estudos e suporte e treinamento ao professor em formação inicial, contribuiu com a sua escolha em lecionar a LI.

Ao rever nossa narrativa apresentada na introdução desta pesquisa (em que mencionamos o propósito em ensinar a LI), nos identificamos com as intenções de cada professor em cada ponto de vista. Por meio da passagem: “eu tinha acabado de sair de um curso na área de saúde e estava buscando alguma outra coisa que eu me identificasse mais” (P1), percebemos uma semelhança apontada em nossa introdução em que relatamos que “ao concluir o ensino médio, decidi que estudaria na área de saúde, tanto que cheguei a cursar Odontologia, adorava o curso, tinha muita afinidade, mas não pude concluir devido a questões financeiras” (p.16). Embora a escolha inicial por outra área (saúde) tenha sido deslocada à outra área de estudo (humanas) e que, diferentes razões e/ou circunstâncias foram direcionadas ao curso de Letras, concordamos em gostar e estarmos felizes com nossa escolha.

No excerto apresentado por P2, em que é relatado que: “pessoas tímidas quando elas começam a dar aula, elas sentem a obrigação de se comunicar com as pessoas e isso é bem satisfatório, tipo, quando você percebe que você consegue”, aproxima-se à nossa narrativa em que relatamos: “Eu sempre tive uma inferioridade com a forma de me expressar e muitas vezes me calava, nem tentava responder, devido à minha timidez”. (pp. 14-15). Portanto, programas de extensão são fundamentais para a autonomia dos/as professores/as para a área de docência, enfrentando suas inseguranças relacionadas à sua escolha profissional, assim como em sua prática docente e, principalmente, que possam se reconhecer como profissionais competentes e valorizados em detrimento à imagem do professor FN da LI.

Visando entender o que os professores do PFI acreditam ser necessário para ser um professor eficiente de LI e quais são as maiores dificuldades na docência em LI, através de um questionário, adquirimos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 19 :

⁵⁹ De acordo com a página do programa: “Nossa missão é ofertar a oportunidade do aprendizado e/ou do aperfeiçoamento de línguas estrangeiras para membros da comunidade acadêmica e externa. Os cursos disponibilizados são: **Língua Inglesa**, **Língua Espanhola** e **Língua Francesa**, e se desenvolvem de maneira segmentar, compreendendo o total de oito níveis, tendo cada um deles duração de um semestre letivo. O trabalho é desenvolvido por acadêmicos dispostos a oferecer o melhor de uma formação atual e em constante desenvolvimento, sob a coordenação de professores adjuntos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.” Disponível em: <https://clec.sites.uepg.br/#sobre>. Acesso em: 01 jul. 2019.

QUADRO 19 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO ENSINO DE LI

	O que é necessário para ser um bom professor de LI	A maior dificuldade em ensinar a LI
P1	<i>Estudo, didática e qualificação para tal. Muitas pessoas acham que só por saberem o idioma isso as torna professores dele. Sem a devida didática o aluno é prejudicado. Esse tipo de comportamento e ensino de certa forma informal soa tecnicista e desvaloriza os profissionais da área que dedicaram tempo de vida e estudo a aprender a prática. (homem, 28, branco, questionário, 11-04-2019, grifo nosso)</i>	<i>Conceitos pré-estabelecidos pelos alunos. Os alunos esperam que cursos sejam milagrosos e que ensinem em pouco tempo, sem a prática adicional fora de sala de aula. Assim como os alunos almejam somente fluência na conversação, ignorando todos os demais aspectos da língua. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	<i>Saber lidar com pessoas. (homem, 28, branco, questionário, 11-04-2019).</i>	<i>Não acredito que um professor de Línguas “mostra” ao aluno como a língua é - o aluno aprende por prática, por uso. Assim, meu objetivo principal enquanto professor é criar um ambiente em que o aluno sinta-se confortável para usar a língua sem medo de errar. Não é um objetivo fácil, mas acredito que professores que não tem isso em mente (ou tem dificuldade em lidar com pessoas) criam um ambiente mais tenso, e isso dificulta - ou impossibilita - que o aluno aprenda a Língua ali. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Os excertos apresentados no Quadro 19 nos indicam o que os professores acreditam ser necessário para ensinar a LI com eficiência. O P1 acredita ser necessário possuir uma qualificação profissional, que através da graduação torna-se possível desenvolver uma boa didática e estar preparado para as dúvidas dos alunos. Figueiredo (2011) ao discutir sobre quem seria o professor “ideal” para ensinar a LI (FN ou FNN), menciona o que o autor Rajagopalan (1997, 2002, 2004) vem apontando em suas pesquisas, Figueiredo (2011, p. 72) assinala que “o sucesso obtido ao longo do processo de formação docente nunca foi garantido pela genética ou pelos direitos de nascimento, mas sim, somente por intermédio de muita qualificação e prática”.

É por meio da prática de muito estudo aliado a metodologias de ensino e estratégias que se torna possível ser um professor eficiente, seja ele nativo ou não, assim como indicado pelo P1. Esta constatação dialoga com os princípios do ILF que descentraliza o FN e o coloca na mesma condição de pertencente e habilitado a ensinar a LI. Enquanto que o P2 foi mais objetivo em sua resposta, para ele, saber encarar uma profissão em que você está constantemente em contato com pessoas,

é preciso saber enfrentá-las, entendê-las, caso contrário, o desestímulo dos alunos e evasão poderão acontecer.

Estes excertos ainda evidenciam dificuldades muito discutidas no ensino de LI, que muito provavelmente todos os/as professores/as de LI já passaram e/ou ainda passam ao ensinar línguas, como o “medo de errar”, apontado por P2. Segundo Souza, (2014, p. 213) “O desejo ambivalente de aprender e de usar essa língua esbarra no medo de não conseguir dominá-la e de ser, por ela e por Outros dominado. A vontade de falar é sufocada pelo medo de ser criticado, ridicularizado, forçado a portar identidades indesejadas”.

Ainda enfrentamos situações em que os alunos não se sentem encorajados ao falar a LI e isto dificulta a sua aprendizagem, cabe ao professor estar bem preparado para auxiliar os seus alunos a superarem cada obstáculo em sala de aula. Mas para que isso seja possível, este professor precisa superar seus próprios medos, estar consciente sobre a posição que a LI encontra-se em um mundo globalizado e estar capacitado para tal desafio.

Já o apontamento do P1, segue o mesmo pensamento apresentado pela coordenadora pedagógica do PFI:

Acho que tem uma falha lá na educação básica, eu acho que o aluno brasileiro ele quer as coisas fáceis, não sei se posso generalizar isso, mas pra aprender uma língua tem que sentar e estudar, tem que investir, leva tempo, aí tem aquela coisa de alguns acharem que fulano nasceu com habilidade para a linguagem, não é verdade, não é assim, isso é mito. Quem sabe inglês é porque estudou, está atento para as coisas, é porque procura, entendeu? Eu acho que esses mitos a gente tem que trabalhar um pouco com os alunos (mulher, 59, branca, entrevista, 29-04-2019)

Em outros termos, aprender uma língua exige-se muita dedicação do aluno, todos têm a capacidade de aprendizagem, talvez em ritmos diferentes, mas é possível atingir o conhecimento da língua através de muito estudo.

Ao analisar uma entrevista, pretendemos entender se esses professores acreditam ou não que há necessidade de viajar ao exterior, para que os mesmos possam desempenhar com eficácia seus papéis como professores de LI; se os mesmos, em algum momento de suas práticas docente, foram indagados por seus alunos se já haviam viajado e/ou estudado no exterior:

QUADRO 20 - IMPORTÂNCIA EM VIAJAR AO EXTERIOR

	Necessidade de viajar ao exterior	Questionamento dos alunos
P1	<i>Não. Não tem necessidade, senão eu estaria falando contra mim mesmo inclusive, né? Risos. Eu acho que não tem necessidade, você é capaz de aprender em qualquer lugar do mundo, sem você precisar estar presente lá. Caso o aluno quiser, será uma experiência diferenciada, mas não é uma obrigação. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>	<i>Eu não estudei no exterior e eles sempre me perguntam isso toda aula: você já saiu do país professor?" Eu sempre dou aquela resposta: "não, não é tão barato assim!". Eu sinto que os alunos têm mais confiança em professores que foram para o exterior, mas isso é uma crença meio errada, porque eles acreditam que o professor que teve vivência lá, ele tem uma fala muito melhor e eu já vi pessoalmente caso de professores, professores "entre aspas" que só por terem passado um mês no exterior, foram considerados capazes de dar uma aula e eles não são. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	<i>Não. Para ir ao exterior você vai ter mais uma bagagem cultural de ter vivido lá, ter visto tudo em primeira mão né, e também pode te ajudar muito no seu, enfim, no seu nível de inglês, especialmente se você está com alguma dificuldade, às vezes quando alguém está começando, não sente muito confortável, se a pessoa vai ao exterior ela talvez tende a sofrer nos primeiros dias e depois solta a língua e talvez até uma questão de confiança. Mas enfim, eu não tenho experiência no exterior e eu sinto assim que a minha experiência de segunda língua é boa pra eles, que às vezes a gente discute sobre "macetes", como aprender a língua. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019).</i>	<i>Sinceramente eu não lembro se alguém chegou a perguntar isso, (...)Tipo, tem um pouco daquela coisa: "nossa como o professor fala bem inglês!", então espera-se que essa pessoa tenha ido para o exterior. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Conforme explicitamos no Quadro 20, ambos professores (P1) e (P2), não acreditam ser necessário viajar ao exterior para aprender a LI. Segundo eles, isso só agregaria em questões como " bagagem cultural" e "experiência diferenciada". No entanto, esta crença de que, "só fala bem que vai ao exterior" ainda perpassa os dias de hoje e professores de LI ainda enfrentam a tais questionamentos pelos alunos. Resultados como esse, também foram apontados pela a pesquisadora Kalva (2012, p. 94) em sua dissertação de mestrado, onde a autora buscou compreender uma questão semelhante à crença de vivência no exterior para adquirir um "bom" uso da LI. Os alunos que participaram de sua pesquisa "pensam que estudar num país falante nativo de inglês é melhor". A autora ainda considera:

O professor precisa estar bem ciente de seus pensamentos e a de seus alunos para que assim possa respeitá-los e trabalhar de forma adequada em sala, não impondo-os, mas, sim, formando alunos que consigam percebê-los e criticamente avaliá-los (KALVA, 2012, p. 38)

Cabe a cada professor estar bem preparado para possibilitar essa desconstrução do discurso de que “é necessário viajar ao exterior” para poder aprender a LI com eficiência e conscientizar seus alunos. Mas para que isso seja possível, é necessário que o próprio professor esteja desprendido da falácia de que para ensinar uma língua com eficiência é imprescindível ter contato com a cultura do outro. Isso se torna um desafio, pois como fora apontado na pesquisa de Kalva (2012, p. 39) “os próprios professores muitas vezes possuem crenças parecidas com as dos alunos”.

O participante (P1) parece estar bem resolvido quanto à esta convicção, pois não viajou ao exterior, mas já passou por esse questionamento pelos alunos constantemente ao dizer “toda aula”, o que sugere que os alunos esperam que o professor tenha experiência internacional para ser classificado como eficiente. No entanto, esse professor é capaz de informar seus alunos sobre essa crença errônea acerca da aptidão do professor de LI.

Enquanto o participante (P2), apesar de também não ter vivido no exterior, ele acredita não ser necessário viajar ao exterior para ser um bom professor de LI, mas “pode te ajudar muito no seu nível de inglês”. Percebemos uma ambiguidade nestas passagens “não é necessário” e “ajudar muito no seu nível de inglês”. Ou seja, apesar de ele acreditar não ser necessário, ele afirma que ajuda o nível de proficiência em LI.

Como mencionado anteriormente, o programa PFI conta com a participação das *English Teachers Assistents* (ETAs), as quais passam a auxiliar no ensino de inglês dentro da universidade. Perguntamos aos professores, se eles consideram significativo a presença de professores nativos da LI e obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 21 - PARTICIPAÇÃO DAS ETAS NO PFI

P1	<i>Eu acho que é importante para os alunos terem uma questão de imersão, com alguém que não vai ter as mesmas dificuldades do que eles, de ser uma segunda língua, isso é importante. Mas eu ainda acho que os alunos podem aprender sim com os outros professores que não sejam nativos. O contato é importante, mas não é tão obrigatório assim. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso)</i>
P2	<i>Acho.. é.. a gente tem uma experiência muito boa com as ETAs aqui, eu acho que é muito importante porque, para os alunos perceberem que eles conseguem entender o inglês, que eles conseguem se comunicar em inglês. Então eu acho que se você tem contato só comigo, digamos assim, fica como se fosse um vício talvez, tipo de: “ah, eu consigo entender o professor por causa do sotaque dele, ou, o professor consegue me entender porque ele já me conhece e eles acham que é esse conforto que permite a comunicação. Pode acontecer isso, então quando vem um ETA por exemplo, e trabalha isso com eles, que eles estão entendendo ali, é bom às vezes por eles (os alunos) acham que não podem se comunicar em português (os ETAs). Então eles sentiam essa necessidade de falar em inglês e o resultado foi bem positivo. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Ambos demonstram acreditar que a participação dos nativos pode contribuir por considerar que a imersão na cultura deles pode agregar no processo de ensino-aprendizagem, assim como para a própria comunicação entre diferentes falantes, não baseando-se apenas na fala do professor, mas expondo-os a diferentes variedades da LI com diferentes falantes.

Com relação aos ETAs, eles têm contribuído muito com o processo de ensino-aprendizado, como fora apontado no excerto no Quadro 21, já que eles participam das aulas, não só da universidade como um todo⁶⁰, mas também dentro do programa, a coordenadora pedagógica cita que a função dos ETAs no PFI é:

Dar auxílio durante as aulas, então os professores do PFI as convidam para assistir algumas aulas, uma ou duas por mês em cada turma, e eles planejam essas aulas juntos e eles ajudam a desenvolver essas aulas com os professores. Nem todas as universidades tem ETAs, das 7 universidades, apenas 3 contam com a participação de ETAs, eu sei que a UENP tem, a UEL e a UEPG. (C2, entrevista, 29-04-2019)

Durante a realização desta pesquisa, a UEPG foi uma das universidades paranaenses que obteve o auxílio dos ETAs no ensino-aprendizagem de LI, sendo o PFI contemplado. Em uma de nossas observações, ocorrida no dia 06 de junho de 2019, presenciamos uma aula que foi ministrada pelas ETAs em uma das turmas

⁶⁰ Explicando o que seria ETAs, a coordenadora pedagógica do PFI explica que “é um programa da CAPES com a FULLBRGHT de trazer recém-formados do EUA, não necessariamente formados em letras, que são selecionados através de edital. Eles ficam 9 meses aqui, mas podem continuar como mentores. Eles ajudam no curso de Letras, então 7 professores estão trabalhando em conjunto, planejando as aulas, algumas atividades, também oferecem *workshops* relacionados à cultura, a datas festivas lá dos Estados Unidos e também clubes de leitura. Ele é aberto a toda a universidade, inclusive à comunidade externa.

(*Listening & Speaking* 125), do PFI, elas apresentaram uma aula sobre comidas americanas e foi notória a animação dos alunos ao terem aula com nativas da LI.

Todos os/as alunos/as mostraram-se muito entusiasmados com a presença delas e faziam perguntas a todo momento, como também participaram bastante da aula, alguns alunos até ficaram em pé para visualizar bem a aula e “não perder nada”. É notório a excitação que alunos têm na presença de um FN, a presença de um professor nativo da LI pode colaborar sim com o processo de ensino-aprendizagem de LI, mas até que ponto? Brawerman- Albini *et al.* (2013) questionam:

Qual é o papel do falante nativo em uma sala de aula de língua estrangeira que preconiza o ensino do inglês como Língua Franca? Nesse caso, o falante nativo seria um modelo da língua, mas não o objetivo. Além disso, poderia facilitar o desenvolvimento da pronúncia e da fluência dos alunos, aumentando então, sua motivação e autoconfiança, além de abordar questões culturais de seu país de origem. (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2013, p. 47)

É muito importante termos um cuidado para não os supervalorizar (FNs) em detrimento dos professores não-nativos, pois estes últimos têm domínio igual (se não mais) da LI, além da língua nativa do aluno e são aptos a ensinar o que por muito tempo estudaram. O papel do falante nativo ainda conforme os apontamentos de Brawerman- Albini *et al.* (2013):

o falante nativo não deveria ser considerado como uma meta e sim como um meio, a insegurança inicial foi desaparecendo e dando lugar à motivação. O falante nativo não deveria mais ser temido, mas ser considerado um amigo que o ajudaria a soar de forma inteligível. (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2013, p. 48)

De acordo com a pesquisa destes autores, a presença de um nativo da LI no processo de aprendizagem auxiliou os alunos a se motivarem a usar a língua, superando medos ao se comunicarem e adquirirem uma autoconfiança ao perceberem que conseguiram se fazer compreendidos pelos nativos da língua. Houve essa constatação durante as observações, nos momentos em que os ETAs ministravam as aulas durante o processo de geração de dados de nossa pesquisa, os alunos demonstravam um contentamento ao conseguirem se comunicar com exatidão. Esta comunicação já era estabelecida com outros FNNs, porém não com a mesma euforia. Isto comprova que a imagem do FN ainda causa um grande impacto e predominância no ensino de LI e a predileção pela imagem do “estrangeiro”.

3.3.2 Compreensão dos/as professores/as sobre o ILF

Ao questionarmos os docentes, que atuam no programa, sobre se eles acreditam ser importante a contextualização de outras variedades de LI em sala de aula e de que forma isso poderia ser possível, obtivemos as seguintes respostas que são apresentadas nos excertos do Quadro 22:

QUADRO 22 - IMPORTÂNCIA DE OUTRAS VARIEDADES

P1	Definitivamente. <i>A língua é somente parte da produção cultural de um povo, e a forma que ela é utilizada é uma parte da identidade desse povo. É possível através da apresentação de produções culturais de outros povos falantes de inglês, em diversas mídias. (homem, 28, branco, questionário, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	Sim. <i>Um contato com Inglês produzido em diferentes países - inclusive países que não tem Inglês como língua oficial - seria o ideal para que os alunos fiquem confortáveis com seu próprio Inglês (deixando de lado uma concepção de que é preciso falar o Inglês estadunidense). Eu menciono variação linguística, especialmente ao discutir vocabulário e pronúncia, mas acredito que poderia contextualizar diferentes variedades do Inglês de maneira mais efetiva. Isso poderia ocorrer com um maior contato com textos (de maneira geral, não necessariamente textos escritos) produzidos em diferentes países, e talvez uma espécie de “intercâmbio” com falantes de diferentes países - Por exemplo, trabalhos que os alunos desenvolvessem com “pen pals” de outros países. (homem, 24, branco, questionário, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Podemos perceber que ambos professores concordam que diferentes variedades da LI deveriam ser expostas a seus alunos e que existem meios para que isso aconteça, como eles mesmos indicam “através da apresentação de produções culturais de outros povos falantes de inglês, em diversas mídias”. Isso poderia ocorrer por mais contato com textos (de maneira geral, não necessariamente textos escritos) produzidos em diferentes países, e talvez uma espécie de “intercâmbio” com falantes de diferentes países -, por exemplo, trabalhos que os alunos desenvolvessem com “*pen pals*” de outros países”.

Apesar de os professores reconhecerem a relevância em mostrar diferentes variedades, não foram percebidas essas menções nas aulas que foram observadas. Os professores reconhecem e validam a importância de se trabalhar outras variedades da LI, porém o material proposto pelo programa não possibilita esta inserção. A coordenadora pedagógica também concorda com a importância de se mostrar para os alunos diferentes variedades, no entanto, por não ter especialidade neste assunto ou formação para tanto, esta questão acaba sendo descartada:

Nunca discutimos isso como programa, todo mundo junto e até porque eu lembro que uma vez que alguém que falou, acho que foi um professor que não está mais no programa, ela falou o consenso e que não tem como a gente trabalhar todas as modalidades, por que é impossível, a gente tem que mostrar aos alunos que tem essa diferença, mas a gente tem que focar em uma. Por exemplo a *Smart English* apresenta o inglês americano e o canadense, não tem como eles fazerem diferente. E isso é uma questão mais de formação, eu não tenho informação para isso, eu sei da importância, de vez em quando eu menciono alguma coisa nas minhas aulas, com meus alunos, **mas eu foco no material**. (mulher, 59, branca, entrevista, 29-04-2019, grifo nosso)

Evidentemente, abordar diferentes variedades da LI não é uma tarefa fácil, pois além dos professores, os coordenadores também precisariam estar muito bem informados e preparados para promoverem essa conscientização na sala de aula, mas esse assunto não é muito debatido em cursos de formação de professores nem durante as discussões de treinamento pedagógico dentro do programa. Por isso, acreditamos ser importante discutir a respeito da posição que a LI tem tomado na contemporaneidade. El Kadri (2013) sugere que:

Ampliar o leque das variedades da língua inglesa diminuindo sua ênfase nos modelos dos Estados Unidos e Inglaterra, privilegiar conceitos interculturais e habilidades/conhecimentos necessários para negociar o significado nas interações que ocorram em inglês, aumentar a consciência de como essa língua é usada nos dias de hoje, (GIMENEZ, 2009; SIQUEIRA, 2008) são alguns primeiros passos a serem considerados nos cursos de formação para dar conta das implicações do estatuto que o inglês assume no mundo contemporâneo. (EL KADRI, 2013, p. 260)

Proporcionar um ensino crítico da LI nos cursos de formação seria um provável caminho para que tornasse possível a inserção de outras variedades no ensino-aprendizagem, preparando futuros professores para discutir com seus alunos as variadas formas que a língua pode assumir em outras variedades linguísticas que tenham vozes e sejam valorizadas.

Ao buscarmos entender se os professores incentivam seus alunos a falarem “igual” ao FN de LI, obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 23 - INCENTIVO EM IMITAÇÃO DO FN

P1	<i>Não. Incentivo os alunos a falarem de forma que sejam compreendidos. (homem, 28, branco, questionário, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	<i>Acredito que não, até mesmo porque não tenho o costume de “corrigir” a pronúncia dos alunos. Às vezes treino a pronúncia de palavras que sei que podem ser difíceis por terem sons que o Português não tem ou porque a grafia da palavra pode confundir, mas em geral deixo claro que saber a sílaba tônica da palavra é mais importante do que reproduzir todos os sons exatamente como ouvimos no material didático. (homem, 24, branco, questionário, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Ambos os professores não estimulam seus alunos a reproduzirem igualmente a pronúncia de um FN e isto foi constatado durante o processo de geração de dados, em nenhum momento de nossas observações, os professores fizeram algum tipo de correção de pronúncia dos alunos, mesmo quando não soavam “corretas” e/ou esperadas muitas vezes numa aula de LI. Os professores demonstram ter uma visão mais ampla do uso da LI, livre de estereótipos, em que os alunos se sintam à vontade em falar “à sua maneira”. O professor P1 procura não ensinar uma forma engessada da LI, mas esclarecer a seus alunos que eles precisam se fazer compreender. Já o professor P2 admite não corrigir a pronúncia de seus alunos por compreender que não haver necessidade de reproduzir a pronúncia estabelecida no material didático, no entanto ele ensina algumas pronúncias de palavras que “podem ser difíceis” a compreensão dos alunos.

Segundo Lima e Cruz (2009, p. 77), “o professor não deve ter medo de corrigir, pois há sim o que corrigir na pronúncia dos nossos alunos. A questão é o quê e em que medida”. É importante que o professor saiba mensurar a correção da pronúncia dos alunos para que estes possam falar a língua corretamente, mas sem sentir a obrigação de falar identicamente a um FN e é isto que estudos direcionados ao ILF vêm defendendo para combater qualquer tipo de desvalorização de sua própria identidade de língua materna.

Buscando entender qual é a concepção dos professores a respeito do ILF, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 24:

QUADRO 24 - CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO ILF

(continua)

	Menções sobre ILF	O que entendem por ILF
P1	<i>Sim. Principalmente na universidade, nas matérias derivadas de linguística e diacronia, um pouco nas aulas de língua inglesa e depois de formado, fazendo pesquisas sobre. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>	<i>é um inglês mais universal, não necessariamente o inglês britânico, inglês estadunidense, inglês australiano, um inglês universal que todos serão capazes de falar e serem compreendidos (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>

QUADRO 24 - CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO ILF

(conclusão)

	Menções sobre ILF	O que entendem por ILF
P2	<i>Sim. Acho que no curso de letras, especialmente nas matérias de prática em língua inglesa, em que a professora trazia um texto e a gente discutia o texto e era sempre, enfim, voltado à prática da língua inglesa, são os obstáculos e diferentes situações. Foram discutidas em duas disciplinas de prática, no primeiro e no segundo ano da graduação. (homem, 24, branco, entrevista, grifo nosso 09-04-2019)</i>	<i>eu acho que enfim, quer dizer, é.., todos os países, vamos dizer, “bombardeados” pela cultura americana, a gente já tem um acesso muito grande a essa língua. Então você liga a TV, você ter o inglês como língua franca é inevitável, mas é muito bom, é muito positivo você ter isso porque, você ter uma língua que te possibilite comunicar com pessoas, com o mundo inteiro teoricamente, de forma universal. “Ah, você vai ali e conhece alguém do.., uma pessoa alemã, mas provavelmente ela fala inglês e você consegue se comunicar livremente, acho positivo isso. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Conforme foi constatado no Quadro 24, pelas respostas os professores, ambos já tiveram contato com este uso da LI na formação inicial, o que se torna um ponto positivo, pois disciplinas voltadas ao ensino de LI estão expondo aos futuros professores um olhar mais amplo e crítico da LI que hoje assumiu um *status* globalizado em que pertence a todos a que dela fazem uso. No entanto, esta conscientização do uso da LI parece não ter se tornado significativa para os professores, apesar de eles já terem ouvido menções a respeito do ILF anteriormente.

Sifakis (2014) sublinha que incorporar o ILF em práticas de ensino é paulatino, haja vista que muitos professores apresentam uma resistência em relação à mudança, que acontece devido a inúmeros motivos, dentre eles:

[...] a incapacidade de reconhecer a necessidade de mudança, a força do hábito e a sensação de segurança em fazer as coisas de maneira familiar, o medo do desconhecido, bem como as ameaças aos conhecimentos e relações de poder existentes” (SIFAKIS, 2014, p. 325)

Justamente por isso, ainda muitos professores preferem não sair da sua “zona de conforto” e preferem seguir apenas o material didático proposto, pois ainda não possuem segurança o suficiente para abordar diferentes variedades da LI e a mudança pode soar como algo “incerto” ou talvez “duvidoso”, uma vez que sentem-se seguros em ter um material de apoio estabelecido por determinado país de prestígio. Além disso, para haver uma possível mudança no processo de ensino-aprendizagem que possibilite trabalhar diferentes variedades da LI, o professor precisa, além de estar preparado, como sugere Siqueira (2010, p. 49), “estar disposto a engajar-se nesta prática e viver uma pedagogia crítica”.

Com relação a seus respectivos entendimentos sobre o que de fato significa o ILF, ambos apresentam uma percepção similar que se direciona a um uso universal da LI. Esta mesma percepção foi apontada pelos professores participantes da pesquisa de Araújo (2019, p. 72), em que a pesquisadora observou que “a visão geral que os/as docentes têm sobre Inglês Língua Franca é de um idioma universal, de uma língua muito falada e importante e que pode ser usada na comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo.

Na verdade, analisando questões práticas, esse discurso significa a LI sendo a língua dos EUA sem significado, sendo exportada, ou seja, nem sempre quando uma língua é global ela é ILF, pois ao ser exportada não pode ser modificada. Falar de uma língua universal é aceitar as modificações que trazem esta língua, não simplesmente aceitar que o inglês está em todos os lugares e por isso configura-se como universal.

Branquinho (2017, p. 61) constata também que os professores participantes utilizaram “um dos pressupostos básicos do estatuto que é a comunicação entre falantes de inglês, não importando as variedades”. Apesar de os professores que participarem das pesquisas mencionadas no Quadro 24 não se aprofundarem sobre implicações a respeito do ILF, eles/as apresentam um entendimento de que este uso da LI representa, ou seja, consideram um uso da língua que não precisa seguir determinada variedade, como também um língua em que todos possam se comunicar.

Apesar de os participantes P1 e P2 não terem uma formação direcionada ao ILF, suas respectivas concepções direcionam-se aos princípios do ILF, ao apontarem “todos serão capazes de falar e serem compreendidos” e “comunicar com pessoas, com o mundo inteiro”. Um dos principais focos do ILF é a inteligibilidade da LI que conforme indicam Smith; Nelson (1935, p. 334), é “o reconhecimento da palavra ou do enunciado” e de acordo com Walker (2010, p.15, tradução nossa), “é fundamental para a comunicação em ILF⁶¹”. Isto é, no processo de interação, o que é mais importante é o falante se fazer entendido a fim de concretizar a comunicação.

Segundo Berns (2008):⁶²

⁶¹ “is paramount to ELF communication” (SMITH; NELSON, 1935, p. 334).

⁶² “[...] [communication] is between two (or more) individuals who bring their own experiences with English, their own attitudes toward English and English speakers (whether Inner, Outer, or Expanding Circle), and their own cultural norms — all of which impact the outcome of the interaction. [...] communication is a two-way street [...]. Each [speaker and listener] carries the responsibility to be understood; each must make an effort to understand”. (BERNS, 2008, p. 329).

[...] [comunicação] está entre dois ou mais indivíduos que trazem suas próprias experiências com o inglês, suas próprias atitudes com relação à língua inglesa e seus falantes (sejam eles do círculo interno, externo ou em expansão), e suas próprias normas culturais - tudo isso impacta no resultado da interação. [...] comunicação é uma via dupla [...]. Cada [falante e ouvinte] carrega a responsabilidade de ser entendido; cada um deve fazer um esforço para entender (BERNS, 2008, p. 329, tradução nossa).

Em outras palavras, “se comunicar com pessoas do mundo inteiro” e “ser capaz de ser compreendido” são apontamentos afirmados pelos professores (P1 e P2) e que podem ser enquadrados na concepção de inteligibilidade, uma vez que este termo conforme Oliveira (2014, p. 14), “no contexto de inglês como língua franca (...) passa a ser o objetivo principal da comunicação”. Ambos os professores compreendem que a possibilidade em se comunicar torna-se uma função crucial no ILF, contrariamente a regras e formas de gramática direcionadas ao FN que normalmente é focado no ensino de ILE.

À vista disso, com o intuito de entender se os professores que ministram as aulas dentro do programa PFI acreditam haver alguma diferença entre o ILF e o ILE, trazemos a quadro 25 que nos apresenta seus olhares acerca dessa dicotomia.

QUADRO 25 - DICOTOMIA ILE E ILF

(continua)

	ILE	ILF
P1	<i>Geralmente quando a gente vai buscar a língua como estrangeira, vai pegar um material que seja voltado a um público específico, então o pessoal que pega geralmente um livro da Oxford, por exemplo, espera que seja um material britânico, tem a variedade</i>	<i>eu prefiro mais a ideia de uma língua franca, mais universal, que aceite quem você é, que aceite a sua própria identidade, e trabalhe o inglês em cima de sua identidade e não na variedade. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
	ILE	ILF
P1	<i>americana também, mas acaba sendo tendencioso, há o legítimo inglês americano ou britânico em algumas escolas. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso)</i>	

QUADRO 25 - DICOTOMIA ILE E ILF

(conclusão)

	<i>ILE</i>	<i>ILF</i>
P2	<i>Na minha concepção, a língua estrangeira, é qualquer língua que a pessoa aprenda, fora a língua materna. O que também se chama de segunda língua, né. Então pode ser algo bem geral, pode ser qualquer língua, daí a pessoa pode aprender várias línguas. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso)</i>	<i>E a franca entra como o inglês ou... pensar como o espanhol como algo assim né... mas a gente tem o inglês assim, pra se comunicar com pessoas de outros países. Então na minha concepção tem a diferença de qual é a língua que realmente tem uma questão de poder e, de certa forma de uso, que é utilizada ao redor do planeta. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Através dos excertos mencionados no Quadro 25, percebemos que os professores distinguem as diferentes perspectivas da dicotomia ILE e ILF, em que a primeira é reforçada pelo professor P1 como uma língua voltada as variações estadunidenses e/ou britânica e por P2 como “segunda língua”. Enquanto que a segunda nomenclatura refere-se a uma língua “universal, que aceite a sua própria identidade” (P1) e que também “é utilizada ao redor do planeta” (P2). Esta concepção de ILE do participante P1 se alinha com o que Jordão (2014) constatou em sua pesquisa:

Para a grande maioria daqueles envolvidos com os estudos de ILF (como SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2007; SIFAKIS AND SOUGARI, 2005; SIFAKIS, 2009), o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE, na perspectiva caracterizada pelos pesquisadores do ILF como típica do ILE. (JORDÃO, 2014, p. 19).

A concepção do ensino do ILE parece estar mais associada a uma subordinação ao FN oriundo dos EUA ou Inglaterra, consolidando-o como detentor da LI e o único modelo de proficiência perfeita, ao invés do que realmente significa, como aponta Matsuda (2010, p.24), o ILE seria um termo do uso da LI que estaria voltado exclusivamente ao “contexto de aquisição”, à situações de ensino-aprendizagem da língua. Deste modo, o ILE se refere à aprendizagem da LI em países que não a tem como língua materna, no entanto o modelo de pronúncia do FN se configura como a meta a ser atingida pelos aprendizes e estipulada por muitos MD e até mesmo professores de LI.

Já o P2 concebe o ILE como “segunda língua”, o que nos mostra um equívoco já que esta terminologia, ainda conforme Matsuda (2010), o ISL é utilizado para

contextos em que o inglês é aprendido por imigrantes que residem em países onde a língua materna é o inglês. Da mesma forma, ISL também se refere a países que utilizam a LI juntamente com a sua língua materna, estes países são representados pelo círculo externo de Kachru, enquanto o ILE é representado por países pertencentes ao círculo em expansão.

Em relação à segunda nomenclatura, conforme a visão dos professores, refere-se a uma língua “universal, que aceite a sua própria identidade” (P1) e que também “é utilizada ao redor do planeta” (P2).

Peixoto (2018, p. 202), ao questionar 32 professores participantes a respeito da diferença entre essas duas terminologias, constatou que uma pequena parcela de professores são capazes de perceber uma diferenciação entre os dois termos, segundo seus resultados, “somente 12 (doze) professores deram definições relacionando o ILE ao contexto formal de aprendizagem com foco nos padrões nativos hegemônicos e o ILF a uma língua de contato que permite a comunicação entre falantes de línguas maternas diferentes”.

Semelhante ao resultado de nossa pesquisa, ao investigar o que os professores entendem por estas terminologias (ILE e ILF), foi constatado na pesquisa de Jesus e Brawerman-Albini (2017, p. 189) que professores ainda não apresentam uma compreensão muito esclarecida sobre essas terminologias, tais conceitos “ainda não são plenamente dominados por profissionais que já atuam na área de ensino” e “certas definições, ou falta de definições, refletem o desconhecimento, parcial ou total, de questões consideradas centrais no ensino de inglês enquanto Língua Franca”.

Notamos que torna-se crucial que professores estejam atentos e preparados ao quanto a língua tem se modificado durante o tempo e que é indispensável uma formação que explique os diferentes usos para que FNNs desenvolvam um olhar mais crítico à língua a ser utilizada na comunicação e que possam se desprender da busca pela idolatria de países do centro e comecem a enxergar outras variedades e, principalmente, assumir e se orgulhar da sua própria forma de se comunicar. A pesquisadora El Kadri (2010), assinala que:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção lin-

guística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não nativo assim como de seus alunos (EL KADRI, 2010, p. 13)

Ainda existe uma resistência em prevalecer o ensino de LI voltado ao ILE, por questões de poder, já que os materiais didáticos são elaborados por países do centro. O que vincula o PFI a uma visão de ensino de LI como LE são as parcerias com empresas de países do círculo interno, uso de materiais importados, foco em testes de proficiência (TOEFL), confirmando um ensino de LI distante de um viés do ILF.

Obviamente seria impossível mudar “da noite para o dia” uma forma de ensino que há muito tempo está arraigada sobre uma visão monolítica, para uma perspectiva mais empoderadora e igualitária como o ILF. Na verdade, a conscientização deste uso da LI não implica em ensinar o que deve ou não deve ser feito ao ensinar a LI, mas refletir como abordamos o uso da LI, como corrigimos e orientamos nossos alunos para que eles se sintam livres de formas e regras padronizadas por países do centro e se sintam motivados a aprender a LI. Por isso a persistência em pesquisas sobre o ILF é indispensável para “quebrar este gelo”, já que muitos professores reconhecem este uso da língua, porém, não o expõem em suas aulas por não estarem preparados.

Por esse motivo, precisamos dar um passo de cada vez, Sifakis (2014) destaca que é preciso pensar numa prática que “alie ILE e ILF” e para isso, não podemos querer colocar essas dicotomias totalmente desprendidas, mas pensarmos em como implementar “a integração dos princípios do inglês como língua franca às aulas de inglês como língua estrangeira”. Acreditamos que esta pesquisa contribui para uma perspectiva global da LI, pois a concepção do ILF vem se fortalecendo em pesquisas, no entanto, por ainda ser um questionamento recente em se tratando de estudos voltados à linguística aplicada, “ainda há muito o que pesquisar e discutir sobre a forma como professores de língua inglesa têm se posicionado diante dessa nova realidade de comunicação global” (GIMENEZ et al., 2015, p. 611).

Sintetizando o que foi possível constatar para responder a terceira pergunta de nossa pesquisa, podemos perceber que os professores que ministram as aulas no PFI já tiveram um contato prévio sobre o ILF em disciplinas na graduação do curso de Letras e que os mesmos concebem este uso da língua como “universal” (P1 e P2), que aceite a sua própria identidade” em que “todos serão capazes de falar e serem compreendidos” (P1), e que todos possam se comunicar ao redor do planeta”

e “de forma universal” (P2). Estes apontamentos demonstram que os professores participantes desta pesquisa estão conscientes desse uso da LI, apesar de nunca terem um treinamento aprofundado sobre o tema e como inseri-lo em sua prática pedagógica.

Ambos reconhecem a importância do ILF no que concerne à inteligibilidade da LI, por meio das passagens “se comunicar com pessoas do mundo inteiro” e “ser capaz de ser compreendido”, embora não mencionado este termo explicitamente. Também foi constatado uma dificuldade em diferenciar nomenclaturas ao se referir ao ensino de ILE. Apesar de os professores demonstrarem um bom entendimento sobre o ILF, não foram detectadas menções acerca deste uso da língua nas observações efetuadas nas aulas do PFI.

Entendemos que isso possa ocorrer por falta de aprofundamento em discussões a respeito do tema, mas nada impede que futuramente ações de preparação dos professores, cogitem abordar outras variedades linguísticas da LI e que possam ser implementadas, agregando o ensino de LI oferecido pelo programa. A coordenadora pedagógica do PFI afirma que “a gente tem que mostrar aos alunos que tem essa diferença” (C2). Isso torna-se um desafio muito grande que envolverá muita persistência, além de o professor apresentar esta ânsia por conscientizar seus alunos. Gimenez (2009) salienta que:

O ensino de inglês como língua franca traz desafios para os professores, principalmente em decisões sobre o que ensinar e com quais objetivos. O inglês revela um “potencial de matéria escolar capaz de provocar maior consciência entre o que se aprende na escola e o mundo social” (GIMENEZ, 2009, p. 9)

Assim, torna-se necessário um olhar mais crítico do professor e a compreensão de que os tempos mudaram, a língua mudou e continua mudando e devemos constantemente nos atualizarmos e encararmos uma percepção de língua que empodera e valoriza a todos que a usam. Por isso, acreditamos que uma formação continuada direcionada às diferentes variedades da LI, seria muito importante para fortalecer o conhecimento prévio desses professores acerca do ILF e prepará-los para um ensino de uma língua global, conciliando com o material ofertado pelo curso, em que ILE e ILF trabalhassem juntos, conforme fora abordado Sifakis (2014).

A seguir, trazemos a perspectiva dos alunos participantes do PFI/UEPG acerca do ILF utilizando como instrumentos de dados: entrevistas e questionários.

3.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO PROGRAMA PFI SOBRE O ILF

Neste subtópico buscamos entender o que pensam os alunos do programa PFI acerca do ILF visando responder à quarta pergunta de nossa pesquisa: “Qual é a percepção dos alunos do programa Paraná fala Inglês no que se refere ao ILF?”. Esta pergunta nos possibilita atingir um dos nossos objetivos: “Averiguar se os alunos do PFI estão cientes do uso da língua inglesa em um contexto global”, para tanto, dividimos esta subseção nos temas: “3.4.1 Visão dos/as alunos/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global” e “3.4.2 Compreensão dos/as alunos/as sobre o ILF”. Ancoramos nossa análise nos seguintes instrumentos de dados: entrevista e questionário com os/as alunos/as participantes do programa.

3.4.1 Visão dos/as alunos/as do programa PFI acerca de uma língua inserida em um contexto global.

Conforme mencionado na primeira subseção de análise de dados de nossa pesquisa, o programa PFI/UEPG no momento de coleta de dados, contou com a participação de quatro alunas, das quais duas realizavam o curso de *Listening & Speaking* 125 (A1 e A2) e duas o curso de *Listening & Speaking* 120 (A3 e A4). Elas apontaram suas intenções em aprender a LI, bem como seus posicionamentos diante aos cursos ofertados pelo PFI/UEPG. Destacamos as passagens mais pertinentes das transcrições das alunas para a conclusão de nossa análise. No quadro a seguir, através de uma entrevista (Apêndice B), questionamos as alunas se, de acordo com suas opiniões, estudar no exterior proporciona uma melhor aprendizagem na LI, bem como se, estudando em seu país de origem, a aprendizagem torna-se eficaz.

QUADRO 26 - ESTUDAR NO EXTERIOR E ESTUDAR EM SEU PAÍS DE ORIGEM

	Estudar no exterior	Estudar em seu país de origem
A1	Eu acho importante ter essa experiência sim , ter esse contato no exterior, com falante nativo, eu acho que pra quem quer aprender inglês, é importante a experiência. Não acho assim essencial , “só vai conseguir falar se você for pro exterior”, não. Mas eu acho que é uma experiência que acrescenta bastante ao aprendizado .	Eu acho possível sim , eu acho que tem bastante pessoas capacitadas pra ensinar o inglês. (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso)
A2	Definitivamente não é necessário . A pessoa pode ter o mesmo nível que uma pessoa que viaja ou que mora no mesmo país. Depende dos meios em que a pessoa estuda. Mas eu acho que acarreta muita coisa né, mas não é o único jeito eu acho. Mas eu acho que é muito interessante . E principalmente pelo fato de que as pessoas ficam nervosas em falar e tal, e quando elas estão inseridas num lugar em que as pessoas não entendem se ela vai tentar falar em português porque às vezes quando você está falando com um não nativo, quando você não consegue, você deixa pra lá e começa a falar português. E quando é com um nativo você tem que dar um jeito e isso é bem benéfico.	Eu acho que sim . (mulher, 18, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso)
A3	Eu acho importante . Eu acho que há meios de você aprender a língua aqui e é por isso que eu tô fazendo o curso, né? Mas eu acho que, pra você aprimorar de verdade, querendo ou não, você tem que ter uma vivência mínima fora do país ou ser muito autodidata, enfim, no meu caso seria importante ter essa vivência fora, estudar o idioma fora.	Eu acho que é. Depende da dedicação que você tem . Eu conheço pessoas que, por exemplo, sem às vezes fazer aulas de inglês, conseguiam aprender inglês e ainda conseguiam estudar de uma maneira é... sendo muito eficiente na fala, na escrita até mesmo. Acho que nós já temos a capacidade de aprender absolutamente tudo, sem até faculdade, universidade. Depende da vontade da pessoa. (mulher, branca, 25, 08-05-2019, grifo nosso)
A4	Eu acho que é bem importante, porque você vai mergulhar na cultura deles , você vai treinar mais o seu ouvido. Eu acho essencial .	Suficiente eu acho que é uma palavra bem forte, eu acho que ela te capacita para poder viajar, entender, mas eu acho que falta um pouco mais, você precisa viajar pra entender bem de uma maneira eficiente . Eu acho que viajar te dá um norte, mas eu acho que pra você entender bem a língua, viajar é necessário. (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019, grifo nosso)

Fonte: A autora (2019)

Conforme destacado pela aluna A1, estudar no exterior não seria um quesito obrigatório para aprender a LI, embora esta experiência possa colaborar na aprendi-

zagem da língua. No entanto, ela acredita que estudar no país de origem se torna possível mesmo sem ter a necessidade de viajar.

A aluna A2, ao mesmo tempo que acredita não ser necessário a experiência de viajar ao exterior torna-se uma experiência vantajosa e em consonância com a A1, ela também considera ser possível aprender a LI no país de sua língua materna. Percebemos então uma similaridade nas visões destas alunas, lembrando que ambas são acadêmicas do curso de Letras na UEPG, deste modo apresentam uma visão mais acurada no contexto de ensino-aprendizagem de LI.

A aluna A3 pressupõe ser necessário ter uma experiência no exterior para aprender a língua com eficiência, por outro lado, acredita ser possível aprender a língua em seu país de origem, mas para que isso seja possível, a dedicação de cada aluno é um quesito crucial.

A aluna A4, da mesma maneira, considera ser importante viajar ao exterior pois estar inserido na cultura do FN pode agregar na aprendizagem da língua, de acordo com ela, estudar apenas no país de origem não é suficiente para aprender a língua com eficiência. Percebemos que esta é a única participante que considera não ser possível obter êxito na aprendizagem em casa.

Observamos que todas as alunas acreditam que a experiência em viajar ao exterior poderá agregar conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de LI, embora não se torne um aspecto necessário (com exceção de A4). Este tipo de visão das alunas coincide com os resultados obtidos por Kalva (2012, p. 143) em que a autora aponta “a vontade da inclusão do local no ensino da língua” pelos alunos entrevistados.

De acordo com Barcelos (2007, p. 112), “ir para o exterior para se aprender inglês” e “falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira” são umas das crenças no ensino de língua estrangeira mais apontadas pelos alunos, assim, somente a imersão em outro país irá lapidar a aquisição em outro idioma. O anseio pela fluência, pela comunicação, pelo sotaque nativo parece ser adquirido ao se morar no país de língua-alvo, porém sabemos que o aprendizado da “estrutura” da língua não depende do país onde se aprende, mas da abordagem utilizada e desempenho do aluno.

Este desejo pela imersão na cultura do FN está diretamente ligado ao próprio MD que, em sua grande maioria, abordam a cultura do FN, principalmente provindos dos Estados Unidos e Inglaterra, como alegado por Scheryerl (2015):

Os Livros didáticos ilustram um mundo ideal das culturas alvo”, há um “engessamento” e uma série de adesão à normatividade, com padrões linguísticos rígidos, buscando sempre a aproximação absoluta à pronúncia nativa, visto que nessa perspectiva, busca-se uma nova identidade para os estudantes. (SCHEYERL, 2015, p. 41)

Alunos desta forma, pretendem reproduzir variedades expostos nos MDs como se fossem a única forma correta de falar a LI e como muitas vezes não atingem o nível de fala/ pronúncia do FN, acreditam que ir a países de origem da LI, principalmente países do centro) é um dos meios mais eficazes em aprender a língua com exatidão, o que vai em direção contrária de estudos relacionados ao ILF.

Concebemos ser importante a introdução de várias culturas em que a LI é utilizada como meio de comunicação, bem como reforçar e valorizar a cultura do FNN no processo de ensino-aprendizagem, pois como aponta Alves (2016, p. 67) “tendo-se em mente a grande diversidade cultural que nos rodeia, não se pretende enfatizar essa ou aquela cultura, muito pelo contrário, diversos elementos culturais oriundos de diversos povos falantes da língua inglesa podem e devem ser discutidos e abordados”.

Perguntamos as alunas através de uma entrevista (Apêndice B), se elas acreditam que algum dia falarão igualmente a um FN da LI, justamente por fazerem um curso destinado à comunicação desta língua. Mostramos a seguir a posição de cada aluna:

QUADRO 27 - CRER FALAR IGUAL AO FN

(continua)

Crer falar igual ao FN	
A1	<i>Eu acho que exatamente como um nativo não tem como por causa de todas as coisas que a gente carrega, tem o nosso sotaque, tem a nossa cultura, então exatamente como um nativo não é possível. Eu não pretendo falar igual a um nativo, mas eu tenho essa preocupação com a pronúncia sabe, eu procuro aperfeiçoar cada vez mais, deixar o mais parecido possível, é uma coisa minha assim, eu procuro deixar cada vez mais parecido possível. (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>

QUADRO 27 - CRER FALAR IGUAL AO FN

(conclusão)

Crer falar igual ao FN	
A2	<i>Ai... essa é difícil, porque muita gente fala que é impossível, que muita gente que não é nativo nunca vai falar como um nativo, mas eu não sei, eu acho que talvez exatamente igual seja um pouco difícil né? Eu pretendo me aproximar, pra ser sincera. (mulher, 18, entrevista, 09-04-2019)</i>
A3	<i>Não, risos.(...) Eu acho que a maneira que eles falam, modifica até a arcada dentária.. risos.. pra ser bem sincera, então não tem assim, como falar identicamente, perfeitamente igual. Eu acho que até para imitar uma gíria ou outra, tentar tirar um sotaque aqui ou ali... mas a gente sempre vai ter..., a gente sempre consegue perceber... no Brasil, um carioca não consegue imitar a gente, a gente não consegue imitar eles com perfeição então uma hora ou outra você percebe que não tem como. (mulher, branca, 25, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Essa é a minha expectativa, eu acho que é possível, este é meu objetivo. (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Existem vários fatores que podem determinar a intenção particular de cada aluno ao utilizar a língua, alguns relacionam a língua inglesa à influência estadunidense na cultura pop e na economia, outros relacionam às experiências anteriores no ensino médio. É um tema bastante complexo, mas o bom é que essas diferentes concepções muitas vezes errôneas podem ser ressignificadas com o tempo, bastando professores e alunos se engajarem em práticas que coloquem essas representações e ideologias como pano de fundo para o ensino da língua conforme apontado por Haus (2015):

Cada aprendiz da língua inglesa, dependendo do seu contexto social, econômico e político, tem diferentes objetivos. Não podemos proibir a busca por uma competência de falante nativo, mas seguindo o conceito de ILF, é preciso evitar o preconceito com relação a possíveis interferências da primeira língua na pronúncia ao mesmo tempo em que se garanta a inteligibilidade na comunicação. (HAUS, 2015, p. 65)

Percebemos que as alunas A1 e A2, embora tenham consciência de ser impossível falar identicamente a um FN, ambas intentam se aproximar ao máximo da pronúncia idealizada crendo ser uma forma de falar a língua com mais eficiência. A aluna A3, não intenciona falar como um FN e entende que é impossível e não há necessidade. Por outro lado, a aluna A4 objetiva falar como um FN da LI como forma de falar corretamente a LI.

Em consonância com as respostas que foram apresentadas pelas alunas desta pesquisa, foram observados por Kalva (2012, p. 143) onde os alunos participantes da pesquisa “dizem que é bom que se tenha um sotaque parecido com o do

nativo, apesar de não ser essencial”. Embora acreditem não ser possível ou primordial, estudantes de LI ainda almejam falar igual ao FN como se fosse o único meio de provar proficiência na língua, o que fora provado como uma crença na pesquisa da autora. Ainda conforme os apontamentos de Kalva (2012, p. 34) “essa supervalorização do falar do nativo faz com que se queira falar o mais parecido possível com esse “sotaque padrão”, deixando muitas vezes de lado a própria identidade do falante e, envergonhado de sua própria língua, ele passa a valorizar ainda mais a língua do outro (RAJAGOPALAN, 2003)”.

Assimilar a cultura do outro ao invés de enaltece-la seria uma prática muito valiosa e enriquecedora na prática docente, já que conforme Brawerman- Albin et al (2013, p. 48): “olhar a cultura do outro é ter a possibilidade de considerar sua própria cultura através de novos olhos.

Através de um questionário (Apêndice F), fazemos a triangulação de dados entre a entrevista buscando reafirmar o posicionamento das alunas. Apresentamos seus posicionamentos no quadro Quadro 28:

QUADRO 28 - FALAR IGUAL AO FN E NÃO CONSEGUIR FALAR IGUAL AO FN

	Falar como um FN	Não conseguir falar igual ao FN
A1	<i>Identicamente não, pois sei que não é possível. Mas procuro deixar minha pronúncia a mais parecida possível, pois acredito que uma boa pronúncia faz parte do domínio da língua</i>	<i>Não, mas procuro sempre aperfeiçoar minha pronúncia. (mulher, 25, branca, questionário, 09-04-2019)</i>
A2	<i>às vezes porque é mais simples de explicar as coisas e se fazer entender além das inserções no “mundo do nativo”.</i>	<i>sim, pois às vezes, gostaria de assumir uma identidade de falante nativa de inglês. (mulher, 18, questionário, 09-04-2019)</i>
A3	<i>Não, porque o importante é se comunicar sem dar muita importância para a fala.</i>	<i>Não, porque o importante é a comunicação. mulher, branca, 25, questionário, 08-05-2019) (</i>
A4	<i>Sim, porque pretendo fazer o pos-doc no exterior.</i>	<i>Sim, porque me sinto excluída, por não dominar a língua. (mulher, 45, branca, questionário, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Podemos observar que A1 embora afirme não ser possível falar igualmente a um FN, ela busca aproximar-se mais da pronúncia, concebendo como um meio legítimo de obter o domínio da língua.

A estudante A2 reafirma ter uma grande valia aproximar-se à pronúncia do FN para poder compreender e se fazer compreendido, bem como integrar-se no contexto de vida do FN. No entanto, as palavras “às vezes” nos demonstram uma incerteza, embora a aluna afirma intencional “assumir uma identidade de FN da LI.

Diferentemente da posição das outras alunas, A3 objetiva ser capaz de se comunicar na LI, independentemente de variedades, tampouco idealizar a pronúncia do FN.

A aluna A4 assume o desejo de falar como o FN crendo ser a única forma de domínio da língua. Sua intenção em aprender a LI está diretamente ligada a fins acadêmicos em que, em sua grande maioria, a LI é predominante, configurando-se como uma língua de grande importância no âmbito comunicacional. Além disso, a aluna declara sentir-se banida em determinadas situações por não ter domínio nesta língua.

Desta maneira, consideramos ser imprescindível ensinar a LI sobre diferentes perspectivas, para que os alunos entendam que a LI não pertence apenas aos países do centro, tampouco são os únicos a falarem corretamente e apresentarem um sotaque exclusivo a ser seguido. Neste sentido, como sublinha Souza (2014, p. 210) “o inglês como língua franca desafia o mito do falante nativo e favorece espaços e identidades mais inclusivos em que “todos” podem aprender e ser parte dessa língua global.

Semelhantemente, um ensino voltado a um olhar global já foi defendido por, Matsuda (2003, p. 721), onde “[m]esmo que uma variedade seja selecionada como um modelo alvo dominante, uma conscientização das diferentes variedades ajudaria os alunos a desenvolver uma visão mais abrangente da língua inglesa”. Ou seja, esta visão mais ampla tornaria alunos e professores mais conscientes do uso da LI em que se configura como global e muitas vezes o único meio de comunicação.

Através de um questionário (Apêndice F), verificamos se as alunas apresentam preferência por determinada variedade de inglês, demonstradas no quadro a seguir:

QUADRO 29 - PREFERÊNCIA POR VARIEDADES DO INGLÊS

A1	<i>Estadunidense (mulher, 25, branca, questionário, 09-04-2019)</i>
A2	<i>estadunidense, acho que por ter tido mais contato e aprendido desde pequena o inglês dos Estados Unidos eu prefiro falar. (mulher, 18, questionário, 09-04-2019)</i>
A3	<i>Não (mulher, branca, 25, questionário, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Britânico (mulher, 45, branca, questionário, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Entendemos que as variedades estadunidense e britânica aparecem como as mais almeçadas por estar mais expostas na mídia, no cotidiano, bem como em

sala de aula através do material didático, isso nos mostra o quanto soar como um nativo é importante pra alunos brasileiros.

Apenas uma das alunas (A3) não apresentar preferência por determinada variedade. Segundo Barcelos (2007):

[...] a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto sócio-econômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade e na área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: “o mito do falante nativo”, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoção por tudo que é estrangeiro (Cf. MOITA LOPES, 1996), o mito do falante nativo (BARCELOS, 2007, pp. 118-119).

Esta visão da LI idealizada por FNs é afirmada por MDs trabalhados em sala de aula ocasionando a falta de uma preparação e incentivação de professores a trabalhar outras variedades. Segundo Silva (2018, p. 50) “nenhum livro didático está completamente pronto para uso em qualquer realidade de ensino. A experiência tem nos mostrado que haverá sempre o que melhorar e adaptar”, ou seja, aprender uma língua estrangeira envolve muitas outras habilidades que muitas vezes o MD não proporciona uma visão da LI como pertencente aos FNNs. Peixoto infere que (2018):

[...] é questionável o fato de que materiais, métodos e técnicas de ensino de inglês continuem a apresentar uma única visão de língua, tendo como objetivo preparar o aluno para estar em conformidade com o padrão nativo das classes dominantes, reproduzindo normas e regras gramaticais, desconsiderando, desta maneira, a variabilidade e a flexibilidade de um idioma que desempenha o papel de uma língua franca global (PEIXOTO, 2018, p. 79).

Os alunos apresentam esta visão de que o ideal é atingir o nível de pronúncia do FN justamente por estarem condicionados a seguirem um MD que aborda um único meio de aprender o idioma, promovendo a imitação de fala de países do centro. Por isso, insistimos em um ensino que seja possível, de acordo com Segundo Albini, Et al. (2018, p. 99) “expor os alunos a diferentes sotaques, como o britânico, australiano, africano, indiano, brasileiro ... para que assim ele entenda os diferentes modos de falar inglês no mundo e também sinta-se confiante em falar o inglês com seu ‘jeitinho brasileiro’” e tornarem-se mais confiantes ao utilizar a língua desvinculando-se da necessidade de imitações, mas sim, confiantes em suas habilidades comunicativas.

3.4.2 Compreensão dos/as alunos/as sobre o ILF

Nesta subseção verificamos quais variedades da LI estão presentes em sala de aula do PFI/ UEPG diante da percepção de cada aluna participante. Analisamos a visão delas de acordo com o material utilizado em sala de aula, bem como a forma como o professor aborda (ou não) diferentes variedades da LI.

Conforme indicado por Pederson (2011, p.73, tradução nossa), “alunos e professores devem ser capazes de interpretar a língua e a cultura em nível internacional e local”⁶³, sendo assim, torna-se impensável que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja apresentada por diferentes perspectivas, principalmente tratando-se de uma língua global como o inglês.

No Quadro 30, através de uma entrevista (Apêndice B), verificamos suas visões diante os áudios oferecidos pelo Smrt English nas atividades de *listening* e o que o professor expoe nas aulas. Igualmente às subseções anteriores, destacamos os fragmentos mais relevantes para a nossa análise:

QUADRO 30 - VARIEDADES DA LI NOS ÁUDIOS E COM O PROFESSOR

(continua)

	LI nos áudios	LI na fala do professor
A1	<i>Americano, em sua maioria.</i>	<i>Já percebi o britânico, através de material extra trazido pelo professor, acho que foi mais tipo um exemplo mostrado em sala de aula, aí foi tipo: isso é falado por um britânico e essa expressão é falado por americano... Ele mostra, a... isso aqui é mais utilizado no Canadá, isso nos Estados Unidos e isso na Inglaterra, Tem também aquela vez que ele trouxe uma música irlandesa, que tinha outras expressões que a gente não conhecia.</i> (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso)

⁶³ “Learners and teachers must be able to interpret language and culture on both an international and local level”.

QUADRO 30 - VARIEDADES DA LI NOS ÁUDIOS E COM O PROFESSOR

(conclusão)

	LI nos áudios	LI na fala do professor
A2	<i>Quanto ao material, é trazido o canadense. Mas o canadense é bem próximo do estadunidense, né? Eu não tenho certeza de quem faz os Listening, porque é tão sutil a diferença.</i>	Não são trazidas outras variedades , talvez comentadas uma vez ou outra, mas não tenho certeza, normalmente é o britânico ou o estadunidense. (...) Ele mencionou uma vez a variedade escocesa, não, irlandesa, que era difícil de entender. (mulher, 18, entrevista, 09-04-2019)
A3	<i>[...] é o inglês canadense</i>	<i>[...] quando ele traz alguma coisa, ele até aponta que: “dependendo dessa questão, essa palavra tem uma outra palavra em inglês, sei lá... não tenho um exemplo agora mas ele até cita isso, mas o que ele mais fala é o britânico, digamos assim, ou pode ter outra palavra que pode ser diferente. Mas ele fica no material didático apenas, que já é bastante conteúdo, exercício então, a gente não consegue ver tudo, então imagina... eu ainda to tentando terminar todos os exercícios, mas é difícil... depende do aluno. Tem professor que consegue aplicar tudo... (mulher, branca, 25, entrevista, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Essa é uma pergunta muito complexa. Meu contato com a língua inglesa é de apenas 1 ano e meio, então se domina todas? Eu não vou saber te responder. Mas de acordo com a minha experiência, eu acho que é o inglês mais britânico, americano. Mas assim, apenas de assistir filmes, mas assim, pra falar que eu tenho propriedade de saber que esse é um inglês diferente de outro, eu não tenho. Mas os áudios são do Canadá.</i>	O professor em sala de aula traz mais a variedade dos americanos e dos canadenses. Ele não traz outros recursos para trabalhar em sala de aula, apenas o material didático que vem lá do Canadá mesmo. (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019)

Fonte: A autora (2019)

De acordo com a percepção das alunas, o material didático apresenta duas variedades da LI: estadunidense (A1, A2, A4) e o canadense (A2, A3 e A4). A aluna A4 ainda menciona o britânico, porém não apresenta certeza por não saber distinguir uma variedade da outra. De acordo com as coordenadoras do programa, “O material é canadense, os áudios também” (C1) e “os áudios e vídeos apresentam inglês canadense, tem alguns americanos e britânicos, mas não é muito” (C2). Per-

cebemos que a percepção das alunas coincide com a afirmação das coordenadoras informadas em uma entrevista (apêndice D) onde as questionamos se o material didático apresenta alguma perspectiva acerca do ILF. Segundo Szundy (2016):

Apesar da crescente pesquisa sobre o inglês como língua franca (ILF) e das práticas transidiáticas nos campos dos estudos de idiomas aplicados, os esforços de manutenção para manter as principais variedades padrão de inglês nativo, principalmente as americanas e britânicas, como critérios de mobilidade acadêmica e profissional continuam vigorosas dentro dos mercados educacionais. ⁶⁴(SZUNDY, 2016, p. 104, tradução nossa)

Isto nos indica que ainda existe uma resistência muito grande em prevalecer variedades direcionadas aos países do centro, por mais que estudos voltados à linguística aplicada direcionem-se a um uso da língua sob uma perspectiva global, promover esta desconstrução⁶⁵ de uma língua idealizada é uma tarefa muito difícil, por isso torna-se imprescindível o engajamento de alunos e professores em uma prática de ensino que não esteja limitada ao MD, mas que possa trazer conforme De Mattos e Sanches (2019, p. 198), “melhores resultados em termos de preparo para atender aos objetivos de internacionalização das universidades”.

Em relação ao uso da LI abordada pelo professor, a aluna A1 indica que o professor (P1) apresenta materiais extras de origem britânica, como também menciona diferentes usos de variedades como estadunidense e canadense. Da mesma forma, o professor já trabalhou a variedade irlandesa, então percebemos que os alunos foram expostos a outros usos da LI.

A aluna A2 apresenta um equívoco em sua fala, pois afirma que não são trazidas outras variedades, porém menciona estadunidense, britânica e irlandesa, como apontado pela A1.

Quanto à aluna (A3), a variedade britânica é percebida em sala de aula e ela aponta que as atividades são focadas apenas no material didático, haja vista que o material apresenta bastante conteúdo. Sanches (2019, p. 97) sublinha que “o excesso de conteúdos propostos pela plataforma” dificulta a inserção de atividades extras,

⁶⁴ “Despite the growing research on English as a lingua franca (ELF) and transidiomatic practices within the fields of applied language studies, gatekeeping efforts to maintain mainstream native English standard varieties, mainly the American and British ones, as yardsticks of academic and professional mobility remain vigorous within educational markets”. (SZUNDY, 2016, p. 104)

⁶⁵ Concebemos este termo sobre a definição apontada por Spivak (1996, pp. 27-28): ““A desconstrução, se alguém quiser uma fórmula, é, entre outras coisas, uma crítica persistente do que não se pode não ser desejado”

embora o professor tenha autonomia para trabalhar outras atividades. Este excesso de conteúdo também é mencionado pelas coordenadoras em uma entrevista (Apêndice D), de acordo com C1, “é muito difícil de concluir com todas as atividades propostas por cada unidade” e C2, “o material didático já é bastante denso e eles acabam seguindo-o”.

Em relação a aluna A4, ela percebe as variedades estadunidense e britânica apresentadas pelo professor e afirma que não são trabalhadas outras atividades além do material didático. Através de uma entrevista (Apêndice C), perguntamos aos professores se eles trazem algum recurso extra em sala de aula para complementar o ensino desprendendo-se apenas do MD e que possa promover um ensino com outras variedades da LI apontadas no Quadro 31:

QUADRO 31 - RECURSOS EXTRAS EM SALA DE AULA DO PFI

P1	<i>Quase toda aula, geralmente eu trabalho com reportagens, eu seleciono bem uma reportagem do dia para eles ficarem atualizados, geralmente do BBC que traz um vocabulário um pouco mais difícil para eles exercitarem mais, eu geralmente trago músicas também para trabalhar com eles, atividades de fill in the banks para identificar sentenças gramaticas que a gente acabou de ver na aula, a questão de vocabulário, esses tipos de coisas. (homem, branco, entrevista, 11-04-2019)</i>
P2	<i>Pouco. Nas turmas de agora, eu não trago muita coisa porque acho que o material traz uma boa estrutura, tem uma boa ordem, sigo o conteúdo do livro mesmo por questões de tempo. (homem, 24, entrevista, 09-04-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

A resposta de P1 confirma o que as alunas A1 e A2 mencionaram sobre outros recursos, no entanto ao mencionar “quase toda aula” em nossas observações em sala de aula durante o período de coleta de dados, não presenciamos nenhuma aula em que recursos extras ou diferentes variedades da LI foram mencionadas, sendo as aulas focadas apenas no MD. Salientamos que os professores ministram aulas em outros cursos de LI dentro do programa PFI e possam utilizar atividades extra, porém nossa análise restringe-se ao curso de *Listening & Speaking*. Já o P2 afirma não trazer muitos recursos justamente por o MD trazer muitos conteúdos que exigem um tempo para poderem ser concluídos. Da mesma forma, não foram presenciadas em nossas observações aulas utilizando-se de meios complementares ao MD, confirmando a alegação das alunas A3 e A4.

Portanto, podemos confirmar que o inglês promovido dentro do programa PFI é pautado em um modelo monolítico restrito a países de prestígio, baseando-se

no FN como falante ideal e apontado por Gimenez; El Kadri; El Kadri (2019, p. 439) “como commodity, como bem de consumo com caráter estritamente instrumental e simbólico [...] oscilando em representações que ora valorizam o falante nativo ora o falante não nativo”. Esta constatação também foi observada anteriormente por El Kadri e Di Raimo (2017, p. 64) “o programa apóia uma ideologia monolíngue baseada na noção de falante nativo e na necessidade de ter testes padronizados como guias para o aprendizado” e que “o inglês é uma mercadoria essencial à internacionalização das universidades”⁶⁶. Percebemos que, embora o MD seja oferecido por uma empresa canadense, as variedades da LI estadunidense e britânica se fazem presentes garantindo seu espaço no processo de ensino-aprendizagem de LI em detrimento de outras variedades.

Calvo e El Kadri (2011, p. 39) destacam que o inglês como língua franca é um “foco relevante para a pesquisa e vem ganhando mais espaço dentro do escopo da Linguística Aplicada”, acreditamos ser de grande valia mencionar diferentes variedades da LI e que os alunos estejam cientes deste uso da LI que muito tem sido discutido por pesquisadores na atualidade. De acordo com Berto (2011, p. 151) “o ILF aparece como um novo modelo de comunicação baseado na inteligibilidade e não na forma, o que parece ser compatível com as novas necessidades dos NNSs em relação ao uso do inglês em escala global.”⁶⁷

Segundo Souza; Barcaro e Grande (2011), o ILF:

[...] tem seu foco voltado à inteligibilidade, fato que naturalmente abarca o afastamento do modelo linguístico do falante nativo, uma vez que uma das características deste inglês é a comunicação entre falantes de culturas e línguas diversas. Dentro deste contexto, o afastamento do inglês nativo resulta na valorização do falante não-nativo (BARCARO; GRANDE, 2011, p. 198).

Em outras palavras, assumir um uso da LI como o ILF implica uma tentativa de retirá-lo do domínio de países em que o bom uso da língua está diretamente ligado a regras estabelecidas por eles. Acreditamos que um ensino pautado em gramá-

⁶⁶ “the Program supports a monolingual ideology based on the notion of the native speaker and on the need of having standardized tests as guides for learning. It also is based on the ideology that English is a commodity essential to the internationalization of universities”. (EL KADRI; DI RAIMO, 2017, p.64).

⁶⁷ “ELF appears as a new model of communication based on intelligibility rather than on form, which seems to be compatible with the new needs of NNSs concerning the use of English on a global scale”. (BERTO, 2011, p. 151).

tica e regras faz com que os alunos não encontram "espaço" em suas vidas para o uso efetivo e real do inglês, eles percebem a língua como algo que precisam "ter" ou "dominar" para futuramente dar aulas, arrumar emprego como professores, e etc. Não percebem o valor intrínseco do processo de aquisição da LE, as possibilidades cognitivas e a produção de novos conhecimentos por meio da linguagem. Há uma visão utilitarista do inglês, e não a visão da LE como meio de interação com o mundo social. Além disso, a visão do falante nativo como modelo ideal, e a sensação da "síndrome do impostor", se fortalece tanto para professores quanto para alunos, tornando os FNNs como verdadeiros "robôs" ao tentar imitar a fala do FN.

No Quadro 32, último desta subseção, objetivando entender o que as alunas que participaram desta pesquisa entendem sobre o termo Inglês como Língua Franca. Trazemos suas respostas apresentadas através de um questionário (Apêndice F):

QUADRO 32 - COMPREENSÃO DAS ALUNAS ACERCA DO ILF

	Menções sobre ILF	Compreensão do termo
A1	<i>Tive pouco contato com o termo.</i>	<i>Acredito que tem a ver com fazer o uso do inglês sem se preocupar com sotaque e sem querer deixar a pronúncia parecida com a de um falante nativo. (mulher, 25, branca, questionário, 09-04-2019, grifo nosso)</i>
A2	<i>Já</i>	<i>Acredito que seja o inglês como língua "universal" usada para se comunicar por todos os falantes nativos ou não nativos. (mulher, 18, questionário, 09-04-2019, grifo nosso)</i>
A3	<i>Não</i>	<i>Imagino algo do tipo: "língua materna". ... (mulher, branca, 25, questionário, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Não</i>	<i>Antes de você mencionar o termo, eu não havia ouvido. (mulher, 45, branca, questionário, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Observamos que ambas alunas A1 e A2 demonstram uma familiaridade com o termo ILF, justamente por fazerem um curso direcionado ao estudo da língua. Apresentam uma percepção sobre este uso da língua ao descreverem como uma língua que não se preocupa com o sotaque, bem como uma língua universal. Em contrapartida, as alunas A3 e A4, nunca ouviram menções sobre este termo. Segundo Mauranen, (2018)

É comum presumir-se que falantes do ILF não compartilham muito, ou mesmo nenhum, histórico cultural. [...] Os materiais de ensino em inglês tendem a promover não apenas um determinado "código", mas certas in-

formações, clichês e crenças sobre a cultura britânica e norte-americana com as quais os falantes estarão familiarizados em maior ou menor grau⁶⁸ (MAURANEN, 2018, p. 150).

Acreditamos ser necessário promover discussões e reflexões de professores e instituições de ensino que proporcionem uma política linguística pautada sobre a influência que a LI apresenta atualmente e como ela se configura no processo comunicativo, para isso é essencial segundo Siqueira (2011):

[...] requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Afloram, assim, desafios importantes como o modelo a ser usado nas nossas salas de aula, o lugar da cultura e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendizes no contexto descrito. (SIQUEIRA, 2011, p. 90)

Por não se tratar de uma metodologia de ensino, nem uma abordagem, tampouco uma variedade da LI, o ILF não é ensinado, mas sim conscientizado, configurando-se como uma língua de contato justamente por ser falada entre falantes de diferentes línguas maternas em diferentes contextos. Por isso torna-se difícil para professores entenderem o que de fato o ILF significa e incorporá-lo em sua prática docente. Ensinar sobre a perspectiva do ILF implica em como abordamos a LI em sala de aula, como corrigimos e como orientamos os alunos o que pode ser considerado correto, ou incorreto.

Este uso da LI busca outras alternativas para não ficarmos aprisionados a um ensino dependente de formas, sem rótulos ou padronizações, mas que alunos sejam motivados e capazes de aprender a LI de forma significativa e que possam se fazer entender. Este é um grande desafio, mas não impossível de obter sucesso, por isso professores devem estar preparados para ensinar uma língua em que, em concordância com Assis-Peterson e Cox (2013, p. 161), “o modelo do falante nativo não pode continuar funcionando “[...] como uma camisa de força que paralisa o aprendiz, ao esboçar o menor gesto de enunciar na língua do outro”.

E a pergunta que não quer calar: No programa “Paraná fala Inglês” há possibilidade de abrir um espaço para discussões a respeito do Inglês como Língua

⁶⁸ “It has commonly been assumed that ELF speakers do not share much, or even any, cultural background. (...) English language teaching materials tend to promote not only a given ‘code’, but certain information, clichés and beliefs about British and North American culture that speakers will be familiar with to a greater or lesser extent”. (MAURANEN, 2018, p. 150).

Franca? Através de excertos das entrevistas realizadas com todos os participantes: A1, A2, A3, A4 (Apêndice B); P1, P2 (Apêndice C); C1, C2 (Apêndice D); observações em sala de aula (Apêndice A), a triangulação dos dados nos possibilita obter dados importantes para responder a esta indagação. Apresentamos no Quadro 33 o que as alunas participantes esperam ao final do curso realizado no PFI:

QUADRO 33 - EXPECTATIVA DAS ALUNAS AO FINAL DO CURSO

A1	<i>Eu espero ter melhorado as minhas habilidades de fala, de escrita também, que a gente trabalha ali, espero ter um bom desempenho nelas. (mulher, 25, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A2	<i>Que eu tenha praticado bastante o Speaking e o Listening também e me envolver mais assim no inglês porque eu acho que é incrível. Quanto a língua inglesa eu pretendo me inserir assim tipo mais globalmente, ter amigos de vários lugares, por que se tem a língua que e mais fácil, de você encontrar alguém que não seja nativo e que você pode se comunicar é o inglês né? Então eu acho que ajuda muito na socialização. (mulher, 18, branca, entrevista, 09-04-2019)</i>
A3	<i>Que eu melhore o meu inglês, que eu me sinta mais preparada pra fazer essa prova de qualificação pra poder atingir uma média suficiente pra poder ir pra fora, é isso que eu espero. (mulher, 25, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>
A4	<i>Conseguir entender, conseguir ouvir bem, falar bem e escrever bem. (mulher, 45, branca, entrevista, 08-05-2019)</i>

Fonte: A autora (2019)

Percebemos que as alunas A1, A2 e A4 mencionam um grande interesse em questões comunicativas na LI, bem como aprimorar outras habilidades linguísticas, tais como ouvir, falar, ler e escrever. Para obter êxito no ensino-aprendizagem de LI espera-se que o aluno seja apto a comunicar-se através desta oral e verbalmente de maneira apropriada nas quatro habilidades. Apenas a aluna A3 inteciona aprender a LI com a intensão de passar em um teste de proficiência que a possibilite viajar ao exterior a fazer um curso de doutorado, como ela afirmou através de uma entrevista em que demonstramos anteriormente na seção 3.1.1 de nossa pesquisa.

Perguntamos aos professores (P1 e P2) através de uma entrevista (Apêndice C) se eles consideram ser possíveis ter um espaço para uma inserção do ILF em sala de aula, demonstramos suas percepções no Quadro 34:

QUADRO 34 - POSSIBILIDADE DE DISCUSSÕES SOBRE ILF NA VISÃO DOS PROFESSORES

(continua)

P1	<i>Seria possível. Tem espaço, como professores, apesar de seguirmos o método do programa e termos determinado cronograma, a gente tem uma determinada liberdade para trabalhar em sala de aula e abordar como língua franca seria uma maneira de desenvolver melhor o programa. Eu acho, pelo menos. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso)</i>
----	---

QUADRO 34 - POSSIBILIDADE DE DISCUSSÕES SOBRE ILF NA VISÃO DOS PROFESSORES
(conclusão)

P2	Sim, com certeza. <i>Justamente porque o perfil dos alunos é tão variado e, é..., o perfil dos professores também, a gente tem total, inclusive a C2 bate nessa tecla e eu me sinto mal de não seguir isso, é que o Smart English está como um material de apoio, ela sempre fala que não te que seguir isso, a gente tem a liberdade de, como eu falei, seguir todas as unidades, eu não cumpro todas elas, então a gente tem total liberdade do que a gente vai usar e do que a gente não vai usar, então eu sinto eu deveria estar trazendo mais coisas, porque espaço tem.</i> (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).
----	---

Fonte: A autora (2019)

Ambos professores P1 e P2 afirmam ser possível abordar menções acerca do ILF nos cursos de *Listening & Speaking* ofertados pelo PFI/UEPG, apesar de não ser a proposta ofertada pelo programa, tampouco terem abordado este uso da LI em sua prática didática. Consideramos que esta possibilidade de conscientização do ILF seja sustentada na visão dos professores por terem autonomia em utilizar recursos complementares ao MD em sala de aula.

No entanto, não recebem orientação ou treinamento para este fim, que conforme Sanches (2019, p. 97) “o excesso de conteúdos propostos pela plataforma”, dificulta o professor concluir todas as atividades estabelecidas pelo MD. Porém, não é impossível, pois a autonomia do professor em trabalhar outras atividades no programa, o possibilitou trabalhar a língua como discurso em sua pesquisa, que, como o ILF, não faz parte da proposta do programa. Segundo Sanches (2019):

[...] comprovo que é possível desenvolver um trabalho envolvendo a concepção de língua como discurso, planejando aulas para as quais seja possível ensinar LI por meio de alguns momentos que permitam um trabalho com a estrutura da língua, mas como um espaço para que os estudantes se sintam livres por meio de atividades que os deixem falar de si próprios, ouvir sobre o que o outro tem a dizer, construindo sentidos sobre si e sobre o mundo. (SANCHES, 2019, p. 118).

Embora o programa continuar seguindo um modelo monolítico da LI, focando-se na gramática e no FN, que conforme o autor (ibidem, p. 65), “como se essa fosse a única maneira de aprender língua”, percebemos que é possível expor diferentes variedades da LI e atividades que vão além da gramática seguidas pelo MD, afinal, ensinar através de uma perspectiva internacional não condiz apenas seguir uma regra ou variedade da LI, mas sim, preparar alunos a não tornarem-se dependentes das mesmas e reconhecerem seu potencial comunicativo.

Posto isso, questionamentos acerca do ensino-aprendizagem de LI neste curso que possibilitem uma visão mais consciente tornam-se pertinentes, pois embora os professores evidenciem dificuldades em completar todos os conteúdos propos-

tos pelo MD devido ao excesso de conteúdo, eles são permitidos a trabalhar diferentes atividades, porém não possuem preparação para tal finalidade. Por conseguinte, através de uma entrevista com as coordenadoras do PFI/UEPG (Apêndice D), trazemos suas considerações acerca desta conscientização do ILF dentro do programa, visando identificar se há espaço para esta discussão.

QUADRO 35 - VISÃO DO PFI ACERCA DO ILF E TREINAMENTO ACERCA DO ILF

	Visão do PFI acerca do ILF	Treinamento visando o ILF
C1	<i>Essa é uma das preocupações que nós não temos tido discutido e tentado de forma organizada trabalhar. O que os professores fazem, porque o material utilizado nas aulas é canadense, só que os professores, como eles utilizam materiais complementares, então volta e meia eles trazem materiais de outras nacionalidades. O professor tem autonomia de trazer materiais extras que contemplem essas variedades linguísticas da língua inglesa. (mulher, 52, entrevista, 04-04-2019, grifo nosso).</i>	<i>Então, quem vai te falar isso e a C2, as ETAs participam do treinamento com os professores, ela tem reuniões semanais com os professores, pra trabalhar os planejamentos, mas quanto ao ILF, eu acho que não tem essa preocupação. (mulher, 52, entrevista, 04-04-2019, grifo nosso).</i>
C2	<i>Nunca discutimos isso como programa, todo mundo junto e até porque eu lembro que uma vez que alguém que falou, acho que foi um professor que não está mais no programa, ela falou o consenso e que não tem como a gente trabalhar todas as modalidades, por que é impossível, a gente tem que mostrar aos alunos que tem essa diferença, mas a gente tem que focalizar em uma. Por exemplo a Smart English apresenta o inglês americano e o canadense, não tem como eles fazerem diferente. E isso é uma questão mais de formação, eu não tenho informação para isso. (mulher, 59, entrevista, 29-04-2019, grifo nosso).</i>	<i>Não, até porque eu não tenho isso.. Imagino há espaço sim, porque não é uma metodologia né, é uma conscientização, é uma exposição aos alunos das diferentes variedades, acho que haveria sim, teria que ver onde e como, mas haveria. Mas não do material, teria que trazer um recurso extra, mas essa não e a proposta do programa, não e aqui na UEPG pelo menos, eu pelo menos não tenho essa preocupação. (mulher, 59, entrevista, 29-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: A autora (2019)

Mediante afirmações das coordenadoras (C1, C2), nunca houve preocupações em incluir discussões acerca do ILF no programa PFI, justamente por não ser a proposta do programa. No entanto, por ser um projeto recente, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois não existem muitos trabalhos realizados a este programa. Aliás, identificamos mudanças no programa em cada fase direcionando-se à proposta de internacionalização, objetivo do programa. A primeira fase apre-

sentou uma preocupação com testes de proficiência do TOEFL, que não foi satisfatório a todos os alunos participantes, como apontado por Marson (2017).

Na segunda fase houve a inserção de novos cursos além dos que eram direcionados a testes de proficiência. No entanto, o programa, de acordo com Marson (2017, p. 87) “manteve o foco numa perspectiva monolíngue, aproximando-se, assim, de uma concepção equivocada de internacionalização do ensino superior como ensino de inglês”. Ou seja, ainda há muito o que ser questionado e aprimorado em questões de internacionalização através dos cursos ofertados.

Sanches (2019, p. 133) demonstrou a possibilidade de ensinar a LI pelo viés da língua como discurso através de um esforço em conciliar atividades extras elaboradas por ele por ter autonomia o possibilitou criar uma característica mais “local” nas discussões dos temas propostos no MD do programa que é sustentado por muito conteúdo gramatical e que não oferecem este tipo de reflexão.

Constatamos a importância de uma formação continuada, pois cursos de graduação direcionadas à LI ainda estão pautadas a um modelo monolíngue, portanto, coordenadores e professores ainda seguem rigidamente um ensino proposto pelo MD restrito a países do centro, embora reconheçam a importância de expor diferentes usos da LI.

Neste sentido, questões acerca das políticas linguísticas direcionadas à internacionalização precisam ser discutidas, repensadas e adaptadas conforme Marson (2017, p. 64)” com base no que os atores envolvidos e suas percepções apontam, para que o programa se realize nas próximas etapas como o esperado” e de acordo com Sanches (2019, p. 6) “envolvendo aqueles que estão interessados nessas ações, assim como nos processos de ensino de LI que fazem parte desse contexto”.

Sintetizando o que pudemos observar nesta seção através dos instrumentos de dados, para podermos responder à quarta pergunta de nossa pesquisa, todas as alunas participantes acreditam ser importante viajar para o exterior para aprimorar a aprendizagem da LI. Duas alunas (A1 e A2) acreditam ser possível aprender a LI em seu país de origem, enquanto que A3 acredita que o esforço dos alunos que determinará a sua aprendizagem e A4 acredita não ser possível.

No tocante a necessidade de falar como um FN, apesar de reconhecerem ser inalcançável falar identicamente ao FN, ambas alunas A1 e A3 anseiam por se

aproximar ao máximo da pronúncia do FN. A aluna A3, não intenta falar igual ao FN, mas saber se comunicar, enquanto que a aluna A4 almeja falar igualmente a um FN considerando ser a forma mais correta de falar a LI. As variedades mais almejadas são a estadunidense e a britânica.

Em relação as variedades observadas em sala de aula, foram apontadas pelas alunas a canadense, estadunidense, britânica e irlandesa. As coordenadoras do programa confirmam aparecer variedades direcionadas a países do centro. Não foram evidenciadas menções de outras variedades da LI ou uso de recursos extras que pudessem complementar o ensino proposto pelo MD. Por tratar-se de um material didático muito denso, com muito conteúdo, o professor tem dificuldade de trabalhar atividades extras, justificando o impedimento deste exercício.

Lembramos que os professores não apresentam uma preparação direcionada ao ensino da LI sobre uma perspectiva global, por isso acreditamos ser necessário uma formação continuada para os professores rdtaem mais preparados a ensinar a língua em diferentes contextos.

No que concerne a compreensão do ILF, apenas as alunas A1 e A2 apresentavam um conhecimento prévio deste uso da língua por serem graduandas do curso de Letras, enquanto as alunas A3 e A4 nunca tiveram menções antes do momento da pesquisa. Concordamos quando Diógenes Lima (2012, p. 151), postula que “o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas”. Ou seja, possibilitar um ensino que seja capaz de explorar as habilidades comunicativas dos alunos.

Com relação à possibilidade de conscientização do ILF no PFI, embora seja muito favorável pela autonomia do professor utilizar diferentes recursos em sala de aula, o excesso de conteúdo do MD os limita a utilizar este único meio. Além disso, coordenadores e professores não estão preparados a inserir este uso da LI, apesar de reconhecerem a importância desta conscientização em suas práticas docente. Ademais, as alunas objetivam ter um bom desempenho em suas habilidades comunicativas em LI, fator essencial em contextos de ILF.

Apesar de muitas pesquisas acerca do ILF serem muito discutidas no âmbito da linguística aplicada, ainda assim o inglês ofertado pelas universidades continua seguindo um modelo monolítico da LI propostos pelos MD. Sendo assim, concorda-

mos com Prebianca; Finardi e Cardoso (2015, pp. 98-99) haver a necessidade de “propor políticas que considerem uma visão de educação condizente com os desafios da sociedade atual que reconhece a necessidade de maior investimento no profissionalismo docente” para professores estarem preparados a ensinar a LI em contextos globais e locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais pretendemos responder as perguntas norteadoras desta dissertação. Trazemos os resultados obtidos para responder quatro as quatro perguntas objetivadas: 1) Qual é o propósito dos estudantes do programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?; 2) Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa? e 3) Qual a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF?; 4) Qual a percepção dos alunos do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF? Para responder à pergunta número um, contamos com a participação de quatro alunas (A1, A2, A3 e A4), as quais se dispuseram a participar como voluntárias desta pesquisa, após elas serem informadas sobre a nossa proposta em sala de aula. Foram utilizadas observações, diário de campo, entrevista e questionário com alunos e coordenadores do programa como instrumentos para a geração de dados, com o propósito de alcançarmos a esse objetivo. As alunas demonstraram que, além de apresentarem certo prazer e afinidade com a LI, elas também mencionaram a necessidade e/ou interesse pessoal (ensinar a LI e ser aprovada em teste de proficiência) como justificativas para aprender a LI.

Isso nos mostra o quanto a língua inglesa assume um papel muito importante neste mundo globalizado, onde majoritariamente essa língua é bastante utilizada como meio de comunicação, o que a consagra uma das protagonistas no meio acadêmico. Constatamos também que as aulas ofertadas pelo PFI tiveram 100% de aprovação pelas alunas, as quais tiveram suas expectativas alcançadas no que concerne à aprendizagem da LI.

As aulas *de Listening & Speaking* promovem a comunicação entre os/as alunos/as, as quais são consideradas pelas alunas participantes, o momento mais interessante da aula; o formato da aula oferecida pelo ambiente virtual também foi aprovado pelas estudantes. Portanto, isso comprova que o programa PFI está sendo satisfatório para as alunas e os cursos ofertados estão sendo atraentes, posto que, das quatro participantes, três já concluíram outros cursos anteriormente dentro do programa e todas desejam continuar com o aprendizado da LI em outros cursos no PFI.

Já para responder à pergunta dois “Qual é a perspectiva do Programa Paraná Fala Inglês no que diz respeito ao uso da língua inglesa?”, como participantes da pesquisa tivemos dois sujeitos: a coordenadora institucional (C1) e a coordenadora pedagógica (C2). Utilizamos os seguintes instrumentos para a geração de dados: análise documental, entrevista e questionário com a coordenação do programa, observações e diário de campo.

Por meio da análise dos documentos Projeto Estratégico da UEPG com a UGF (Unidade Gestora do Fundo Paraná) e da diretriz estabelecida pela SETI (Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), verificamos que a proposta do programa é promover a internacionalização do meio acadêmico “possibilitando aos alunos entrarem em contato com falantes (nativos e não-nativos) de língua inglesa em situações variadas como forma de aprimoramento de suas competências em Língua Inglesa de maneira global”.

As aulas direcionadas ao inglês geral (*Listening & Speaking*) utilizam a plataforma *Smart English* como material didático. Estas aulas são projetadas a partir de uma abordagem sociocultural em que o professor desempenha um papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, o qual oferece andaimes para a aquisição de novos conhecimentos, como também o trabalho colaborativo em pares que auxiliam na autonomia do aprendiz.

Para a terceira pergunta “Qual é a percepção dos professores do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF?”, contamos com a participação dos professores do programa (P1 e P2) em que, por meio de entrevistas e questionários, pudemos verificar suas respectivas concepções acerca do Inglês como Língua Franca. Ambos apresentam uma visão de língua universal, como também fora apontado “uma língua que seja possível se comunicar” e que “aceite a sua própria identidade”, “sem medo de errar” e seja “capaz de ser compreendido”. Posto isto, percebemos que os professores têm consciência sobre este uso da língua, apesar de não terem uma formação aprofundada sobre o tema.

Constatamos também alguns equívocos em relação às terminologias relacionadas ao ILE. Embora os professores estejam cientes do ILF e validem este uso da língua, não foram percebidas menções em sala de aula em nossas observações. O pesquisador Sanches (2019, p. 10) em sua dissertação de mestrado propõe “pensar em um ensino de LI que propicie um trabalho mais igualitário e que possa realizar a

diferença na vida dos sujeitos envolvidos em ações de internacionalização, tais como o PFI”. Apesar de o autor não mencionar o ILF em sua pesquisa, concordamos com esta sugestão e acreditamos que reflexões acerca do ILF poderiam ser consideradas em futuras reuniões pedagógicas para auxiliar na formação de um professor consciente sobre suas práticas pedagógicas ao ensinar uma língua, que hoje assume um papel global e que é uma das peças-chave no processo de internacionalização.

A pesquisadora Finardi (2017, p. 609) propõe uma visão de internacionalização crítica que consiga questionar os caminhos e interpretações que esse processo tem tomado no Brasil. Em suma, como constatado anteriormente na proposta do projeto do programa, possibilitar aos alunos o contato com FNs e FNNs de LI de uma maneira global é o objetivo dos cursos de *Listening & Speaking*, foco de nossa pesquisa.

Sendo assim, consoante a Albin *et al.* (2018, p. 82), “é inegável que a língua inglesa funciona no mundo como uma língua franca global”. Estudos voltados a este uso da LI tornam-se pertinentes especialmente por proporcionar a comunicação entre os falantes (nativos ou não) de LI de forma global em que ninguém ocupa um espaço privilegiado, muito pelo contrário, a LI pertence a todos que dela fazem uso para se comunicarem.

No que se refere à quarta pergunta “Qual é a percepção dos alunos do curso Paraná Fala Inglês, em relação ao ILF?” foi essencial a participação das alunas (A1, A2, A3 e A4) que se dispuseram a colaborar com a nossa pesquisa em que, através de questionários e entrevistas pudemos compreender suas visões da LI inserida em um contexto global, bem como suas percepções acerca do ILF.

Nesta análise percebemos que na concepção das alunas a vivência em um país estrangeiro possibilita desenvolver com mais exatidão as habilidades comunicativas na língua. Acreditamos que isso está ligado às questões de afetividade, do estímulo, do conteúdo, da transformação da experiência e da integração com a realidade de uma nova comunidade linguística, as quais um intercâmbio é capaz de promover. E para falar bem a língua, acreditam que precisam pertencer ao contexto cultural/identitário do FN, aprendendo o modo de vida e peculiaridades por eles apresentadas.

Essas características também podem ser trabalhadas em sala de aula para promover essa integração e experiência na língua estrangeira, no entanto, o que ainda falta é a preparação de professores para assumirem esta mudança, por isso ainda se baseiam no MD.

O que os estudantes precisam, de acordo com Shor (1992, p. 10, tradução nossa), é “uma educação desafiadora de alta qualidade que os empodere como pensadores, comunicadores e cidadãos”⁶⁹. Como professores de inglês, acreditamos que as nossas crenças e muitas vezes inseguranças diante ao FN perpassam toda a nossa experiência de formação e se materializam nos diferentes âmbitos da operação global de ensinar uma língua, desde os níveis mais teóricos até os mais práticos. Concepções sobre linguagem, ensino e aprendizagem experienciadas ao longo da formação ainda são pautadas a um ensino monolíngue da língua focado em regras gramaticais estabelecidas por países do centro.

Deste modo, abordagens que professores utilizam em sala de aula são diretamente moldadas a partir dessas construções que, por sua vez, perpassam a seus alunos. Além disso, a nossa própria experiência como aprendizes nos mais variados contextos também molda as nossas percepções da língua, seja ela materna ou estrangeira.

Percebemos também que, embora as alunas tenham consciência de não poderem falar identicamente a um FN da LI, elas anseiam por alcançar a pronúncia do FN o mais próximo possível, concebendo como uma prova de eficiência da língua em que as variedades estadunidense e britânica são as mais cobiçadas. Por toda via, estas são as variedades que são representadas em sala de aula através do MD, corroborando com o posicionamento das participantes. A falta de domínio da LI foi apontada por uma das alunas como uma forma de exclusão, isso nos mostra o quanto a aquisição desta língua torna-se primordial em nossa contemporaneidade principalmente tratando-se de uma língua atribuída a um status global e utilizada em contextos internacionais.

Jenkins (2011) problematiza a palavra internacional, visto que, em diversos contextos, “internacional” parece indicar o inglês falado pelo nativo, para a autora:

⁶⁹ “a challenging education of high quality that empowers them as thinkers, communicators, and citizens”. SHOR (1992, p. 10).

Uma abordagem acadêmica genuinamente internacional significaria acomodar (para) as diversas populações multilíngues e multiculturais que habitam universidades de médio inglês em vez de esperar que essas próprias populações acomodem (para) um modelo assimilacionista estreito de inglês ⁷⁰ (JENKINS, 2011, p. 927, tradução nossa).

Neste sentido, internacionalização envolve sujeitos com diferentes propósitos de usos da LI e em diferentes contextos envolvendo muitos fatores com interesses globais. A primeira fase focou apenas a preparação para um curso de proficiência em LI, porém a internacionalização vai além de testes e foi comprovado a insatisfação de alunos por não atingirem seus objetivos dentro do programa.

A segunda fase apresentou uma diferente visão proporcionando outros cursos que possibilitassem a comunicação, bem como outros fins para a aprendizagem de LI. Ainda não foram constatadas propostas pela SETI voltadas a um uso da LI sobre uma perspectiva global ou que apresente uma preocupação de pensar em estratégias em que uma conscientização de uso da LI não seja pautada na imitação do FN. Porém, pesquisas direcionadas ao PFI mostram uma preocupação em considerar um ensino que não seja direcionado apenas em testes de proficiência ou na gramática, mas considerando outros meios de comunicação e reflexão sobre outras variedades da LI.

Reconhecemos que o programa não apresenta uma preocupação voltada ao ILF, tampouco professores e coordenadores estão preparados para esta conscientização da LI, embora manifestem a importância em contextos de ensino-aprendizagem. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para futuras reflexões acerca do uso da LI e que, em futuras etapas do programa o ILF possa ser incorporado na prática docente.

Devido ao pouco tempo de implementação deste programa nas universidades paranaenses, pesquisas realizadas até o momento desta dissertação foram poucas, o que dificultou fazer uma análise comparativa entre a perspectiva de diferentes autores.

Sugerimos como pesquisas futuras mais discussões acerca do programa, justamente por ser recente, possibilitando ofertar um ensino que favoreça todos os

⁷⁰ "A genuinely international academic approach would mean accommodating (to) the diverse multilingual and multicultural populations that inhabit English-medium universities instead of expecting these populations themselves to accommodate (to) a narrow assimilationist model of English" (JENKINS, 2011, p. 927).

alunos em questões de objetivos em aprender a LI, bem como desenvolver uma política linguística direcionada as necessidades dos alunos.

Da mesma forma, pesquisas relacionadas ao ILF precisam continuar a serem desenvolvidas para que possamos fortalecer uma visão da LI em que todos sejam representados, mas que ainda pouco tem sido reconhecida.

REFERÊNCIAS

- ALBINI, A. B. *et al.* A oralidade na era do inglês como língua franca: percepções de professores de inglês em formação. *In: DIÁLOGOS PERTINENTES – ONLINE: revista científica de Letras / Marilurdes Cruz Borges; organizadora.* v. 14 n.2, 2018. Franca, SP: Universidade de Franca; Curso de Letras, pp. 80-108, jul/dez.2018.
- ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence *In. ELT. ELT Journal*, Oxford University Press, v. 56, n. 1, pp. 57- 64, jan. 2002.
- ALTBACH, P. G. **The international Imperative on Higher Education.** Rotterdam, Sense Publishers, p. 24, 2013.
- ALTBACH, P.G. **Globalization and the university:** Realities in an unequal world. *In:* P.G. 2006.
- ALVES, P. C. R. **O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural:** a visão de professores formadores, 230f., Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2015.
- ALVES, A. M. D. Cruz G. O repensar de crenças sobre o aprendizado da língua inglesa à luz da interculturalidade: um estudo de caso com alunos cotistas da Universidade Federal da Bahia. *In: SCHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio (Org.) Nas trilhas da interculturalidade: retratos de prática e pesquisa.* Salvador: UFBA, pp. 53-75, 2016.
- ALVES, P.C.R.; SIQUEIRA, S. A visão de professores formadores sobre o ensino de inglês como língua franca. **Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia - Brasil, v. 1, n. 2, pp. 172-192, jul./dez. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A., **Etnografia da prática escolar**, Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANJOS, Flavius Almeida. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma Pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, pp. 95-117, 2016.
- ARAÚJO, J. M. **A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2019.
- ASSIS-PETERSON, A. A de; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, pp. 153-166, maio/ago. 2013.
- BALZANELLO, D.; SENEFRONTE, F. H. R. Percepções de professores sobre o ensino de língua inglesa como língua franca em Sertanópolis. **Claraboia**, Jacarezinho, v.6, pp. 115-140, jul./dez., 2016.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, pp. 109-138, 2007.

BERNS, M. Expanding on the expanding circle: Where do WE go from here? **World Englishes**, v. 24, n. 1, pp. 85–93, 2009.

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

BERTO, P. L. English language teaching in Brazil: pursuing a pluricentric approach. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 139-161, 2011.

BERTO, P. L. English Language teaching in Brasil: Pursuing a pluricentric approach. *In*: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michel e Salles (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 139-162, 2011.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**. n. 17, v. 1, pp. 10-43, 2014.

BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no programa ciência sem fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá. Canoas**, v. 16, n. 1, pp. 72–101, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BLOOM, D. E. Globalization and Education: An economical Perspective. *In*: M.M. SUÁREZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). **Globalization: Culture and Education in the new Millennium**. Berkeley, University of California Press, pp. 56-77, 2004.

BRANDERBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalization. *In*: **International Higher Education**, n. 62, pp. 15-17. Center for International Higher Education, Boston College, 2011. Disponível:<https://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>. Acesso em: 30 abril. 2018.

BRANQUINHO, D, B.; **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2017.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Mundo Afora: políticas de internacionalização de universidades**. Brasília, 2012b.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; DE JESUS, S. C. A visão dos professores de uma escola de inglês sobre o ensino de pronúncia e a dicotomia inglês como língua estrangeira versus inglês como língua franca. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, pp. 177-201, 2017.

BRAWERMAN-ALBINI, A. *et al.* O papel do falante nativo no ensino do inglês como língua franca. **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas, San Pablo: Pontes, pp. 41-60, 2013.

BRUMFIT, C. **Individual Freedom in Language Teaching**: Language Education and Applied Linguistics. Oxford University Press, 2001.

CALVO, L., C., S.; EL KADRI, M., S., Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, pp. 17-44, 2011.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice: **Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. NY, Routledge, 2013.

CELANI, M. A. A., Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & ensino**, v. 8, n.1, pp. 101-122. 2005.

CHAN, W. W. Y; DIMMOCK, C. The internationalization of universities: Globalist, internationalist and translocalist models. *In*: **Journal of Research in International Education**. v. 7, n.2, pp. 184-204, 2008.

COGO, A.; PITZL, M. L. **ELF Ren.ELF**. 2014. Disponível em: <http://www.english-lingua-franca.org/about/elf-ren>. Acesso em: 05 maio 2018.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: CUP, p. 224, 2003.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language – Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. Emerging Englishes. **English Teaching Professional**. v.14, pp.3- 6, 2000.

CRYSTAL, D. English Worldwide. *In*: HOGG, R.; DENISON, D. (eds). **A history of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, p.420-444, 2006.

DÉA, C. M. **GLOBAL ENGLISH**. Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático. 2018. 122 f. Dissertação (mestrado em Linguística e língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018.

DE ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora, 2005.

DE MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro; SANCHES, Gabriel Jean. Inglês para quê (m)? políticas de internacionalização, seus percursos e as práticas de

sala de aula do programa paraná fala inglês. **Revista X**, v. 14, n. 5, pp. 181-202, 2019.

DEWEY, M. Pedagogic criticality and ELF. **Atlantis**, Zurich, v. 36, n. 2, pp. 11-30, 2014.

DEMO, P. **PESQUISA**: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEZIN, K.; LINCOLN, S. Y. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. International and professional Publisher, Sage publications, London, 1996.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo, **Cadernos de pesquisa**, n. 115, pp. 139-154, mar., 2002.

EDGE, J. 1988. 'Natives, Speakers, and Models.' **JALT Journal** 9/2: 153-7. Ferguson, C. A. 'Introduct, 1982.

EL KADRI, M. S. Atitudes de futuros professores em relação ao estatuto do inglês como língua franca. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G; SILVA, K. A. da (Orgs.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**: Uma homenagem à professora Telma Gimenez. Coleção: Educação & Linguagem, vol. 5, Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 229-264, 2013.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Rev. Entretextos**. Londrina, PR, v. 10, n. 2, pp. 64- 91, 2010.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum: Language & Culture**, v. 35, n. 2, pp. 125-133, Abril/Jun., 2013.

EL KADRI, A.; DI RAIMO, V. Globalization and the teaching of foreign languages: The case of Paraná Speaks English Program. *In*.: GIMENEZ, T. *et al.* **Language Issues in a Global World: Insights from Brazil**. Londrina: Edição do autor, pp. 64-73, 2017.

FERNANDEZ, C. M, FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. *In* **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 12, n.1, jan/jun, pp. 195-225, 2009.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, pp. 67-92, 2011.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, pp. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, pp. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, *rankings* e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos Avaliação em Educação**, São Paulo, v. 28, n. 68, pp. 600-626, mai./ago. 2017.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The modern language journal**, v. 81, n. 3, pp. 285- 300, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e terra, 1979.

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, n. 1, pp.20-30, 2010.

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

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 52, pp. 73- 93, 2015.

GIMENEZ, T; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, pp. 115- 126, 2016.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T.; EL KADRI, A. Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas–Inglês” sob as lentes do Ciclo de Política e da Análise do Discurso Crítica. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, pp. 421-441, 2019.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GRADDOL, D. **The future of English?** A guide to forecasting the popularity of English language in the 21st century. London: British Council, 1997.

GRADDOL, D. **English Next**. London: The British Council, 2006.

HALU, Regina Celia. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada** (NAP-UFPR). 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

HAUS, C. **Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do CELIN – UFPR**. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de ciências humanas, programa de pós-graduação em letras, Curitiba, 2018.

HAUS, C. O ensino-aprendizagem da pronúncia no programa inglês sem fronteiras (iSf) na universidade federal do Paraná (UFPR): análise da perspectiva dos professores. **BELT**, Porto Alegre, v. 6, n. suppl., pp. 62-75, dez. 2015.

HOLEC, H. **Autonomy in Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in the International University: the politics of academic English language policy**. Abingdon, England: Routledge, 2014.

JENKINS, J. Accommodating (to) ELF in the international university. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 4, pp. 926- 936, 2011.

JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)Intelligible? ELF Speakers' perceptions of their accents. *In*: MAURANEN, A. and RANTA, E. (Ed.). **English as a Lingua Franca: Studies and Findings**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p.10-35, 2009.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes as an English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**. Sydney, vol. 40, no. 1. marc. 2006.

JENKINS, J. Points of view and blind spots: ELF and SLA. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 16. n. 2. 2006.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, v.44, n.3, p.281-315, 2011.

JOHNSON, K., MORROW, K., **Communication in the classroom**. Essex: Longman, 1981.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, pp. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 221-252, 2011.

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, pp. 26-32, 2006.

KACHRU, B. B. **The alchemy of English**: the spread, models and functions of non-native Englishes. Oxford, UK: Pergamon Press, 1990.

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

KALVA, J. M.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma 124 questão de form ação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, pp. 165-176, jul./dez., 2011.

KIRKPATRICK, A. Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's universities. **CGC working paper series**, 1(3): pp. 1-18. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. A modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. *In*: Moita Lopes, Luis Paulo da. **Por uma lingüística Indisciplinar** - São Paulo Parábola Editorial, 2006.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil**: The Changing World of Internationalization. Coleção: Global Perspectives in Higher Education, v. 13, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publication, 2008.

LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. **Language Teaching**. n. 42, v. 4, pp. 459-475, 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas (RS): Educat, 2001.

LEFFA, Vilson José. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, v. 10, n. 1, pp. 29-53, 2002.

LIMA, J. R; CRUZ, G. F. da. Correção da pronúncia e a identidade do aluno de Letras. *In*: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagens de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 69-78, 2009.

LIMA, Ana Carolina Albuquerque de. **O livro didático de Língua Inglesa produzido in-house e o sujeito aprendiz**: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição 125 identitária. 2017. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, USP, 2017.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakaatos, ed. 2, São Paulo: Atlas, 1990.

MARSON, I.C.V; BORGES, E. F. V. “Paraná fala inglês” na UEPG: experiência extensionista com foco na mobilidade internacional. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 12, n. 20, pp. 73- 89, 2015.

MARSON, M. Z. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL**. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

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

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. *In: Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, pp. 176-185, 2018.

MAZZAROTTO, J. **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, 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Paraná. 2018.

MEDGYES, P. **The non-native teacher**. London: Macmillan, 1994.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, p. 355-378, 2012.

MIRANDA, F. D. C.; **Análise de coleções didáticas indicadas pelo programa nacional de livros didáticos para o ensino médio**, sob a perspectiva do inglês como língua franca. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, pp. 589-613, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

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

NOGUEIRA, M. A. **Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos**: o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior. Belo Horizonte, 100f. (Relatório final de pesquisa CNPq), 2006.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.103, pp. 355- 376, 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

NUNES, Z. A. A. Afinal, que história é essa de Inglês internacional. **Caderno Semical Digital**, Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 6, n. 6, pp. 95-198, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/caderno_seminal.htm. Acesso em: 22 nov, 2018.

OLIVEIRA, G. R. N. O. **Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala**: um estudo com usuários brasileiros. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Salvador, 2014.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, pp. 913-934, set./dez. 2017.

ONO, F. T. P.; GOMES, J. P. F. Internacionalização, letramento crítico e extensão: a experiência democrática do English Club na UFMS/CPTL. **Leitura**, v. 2, n. 61, pp. 76-91, 2018.

O PARANÁ FALA INGLÊS. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – Primeira Etapa – O Paraná Fala Inglês – UEPG**. Projeto estratégico da SETI – Fundo Paraná. Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Paraná, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo, Parábola, 2014.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística**: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 278f. Dissertation (Ph.D. in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: a north american perspective. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**, v. 14., Campinas, SP, ed. Pontes, pp. 59- 85, 2011.

PEIXOTO, R.P. **Inglês como língua do mundo**: um olhar sobre escola pública baiana. 277 f. Tese (doutorado- programa de pós-graduação em língua e cultura) Universidade Federal da Bahia, Instituto de letras, Salvador, 2018.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, pp. 16.1-16.16, 2010.

PEREIRA, T.; SOUZA, M. Política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto no programa de mobilidade acadêmica Ciências sem Fronteiras. **Salto para o Futuro – Revitalização do ensino de francês no Brasil**, Rio de Janeiro, n. XXIV, pp. 15-23, maio 2014.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PHILLIPS, D. **Longman Introductory Course for the TOEFL Test iBT**. New York: Longman Pearson Education, 2009.

PHILLIPS, D. **Longman preparation for the TOEFL Test iBT**. New York: Longman Pearson Education, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014.

RAJAGOPALAN, K. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, v.22, n.3, pp.374-391, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O ‘world english’ – um fenômeno muito mal compreendido. *In* GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**, v. 14., Campinas, SP: ed. Pontes, 2011.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como Língua Internacional na prática docente. *In*: **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. Diógenes Cândido de Almeida (org). Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROBSON, C. **Real world research**: a resource for social scientists and practitioners researches, Black well publishers, Oxford, UK, 2002.

SANCHES, G. J. **O programa Paraná fala inglês: uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula.** 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2019.

SALLES, M. R; GIMENEZ, T. Inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal.** Porto Alegre. v.1. janeiro/julho, pp.26-33, 2010.

SANTOS, B. E. **Inglês como língua franca: a percepção dos futuros professores de língua inglesa na universidade estadual de Ponta Grossa.** 70 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2017.

SCIENCE WITHOUT BORDERS: The Brazilian scientific mobility program at CNPQ/MCT. June, 2011. Disponível em: http://www.access4.eu/_media/2011_science_without_borders.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

SCORTEGAGNA, B. **A implementação do programa inglês sem fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Monografia Licenciatura em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, 2013.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca-Oxford Applied Linguistics.** Oxford University Press, 2011.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca: Why is it so controversial? **JACET International Convention Selected Papers**, v. 5, pp. 2- 24, 2017.

SENEFONTE, F. H. R. Research on the Paraná Speaks English Program: a bibliographic analysis. **Claraboia**, v. 12, pp. 89-98, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2016.

PARANÁ - SETI. **O Paraná Fala Inglês:** Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SIFAKIS, N. C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. **Journal of English as a Lingua Franca.** v. 3, pp. 317–335, Ago. 2014.

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

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 360 fls. 2v. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A.; & BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, pp. 225-253, 2010.

SIQUEIRA, S. World Englishes, World English, Inglês como língua internacional, inglês como língua franca: qual é o nosso inglês? *In*: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado, *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores, v.14, Campinas, SP, ed. Pontes, 2011.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. **Inglês como língua franca**: ensino aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SIQUEIRA, S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca (For an intercultural teaching of English as a Língua Franca). **Estudos Linguísticos e literários**, v. 2, n. 48, 2013.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 52, pp. 231-256, ago./dez. 2015.

SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education - A Brazilian Perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 87-114, 2018.

SILVA, B. E. **Materiais didáticos e aprendizagem de inglês sob um olhar crítico**: potencialidades e subversões. 161 f. Dissertação (Mestrado – Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2018.

SILVA, J. S. da. **BRAZILIAN ACCENTS OF ENGLISH**: An international attitude study'. 132 f. Dissertação (Mestrado em Língua E Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SMITH, L. E; NELSON, C. L. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes 4**, pp. 333-342, 1985.

SOUZA, J. A., **Questionando o falante nativo**: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação, 336 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

SOUZA, A. G. F.; BACARO, C. F.; GRANDE, G. C. As representações de alunas-professoras de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franca. *In*:

Inglês como língua franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores/ Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo, Michele Salles El Kadri – (Orgs.) Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 14, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SZUNDY, P. T. C. A Comodificação Do Inglês Em Universidades Públicas Brasileiras: Ideologias Linguísticas Entextualizadas no Âmbito Do Programa Inglês Sem Fronteiras. **Revista da Anpoll**, n. 40, pp. 101-114, Florianópolis, 2016.

TELLES, A. J. É Pesquisa. É? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & ensino**, v. 5, n.2, pp. 91-116, 2002.

VIÉGAS, M. R. O. **Inglês como língua franca e a publicação acadêmica**: uma análise de diretrizes para autores de periódicos internacionais. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WALKER, R. **Teaching pronunciation of English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

WIDDOWSON, H. G. **ELF and the Pragmatics of Language Variation**. Palestra ministrada na 7th International Conference of Lingua Franca, Atenas, Grécia, 04 set. 2014.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **TESOL Quaterly**, v. 28, n. 2, pp. 377-389, 1994.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of Language and Ability for Use. **Applied Linguistics**, vol. 10, n. 2. Oxford University Press, 1989.

WOLCOTT, H. F. **Transforming qualitative data**. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications. 1994.

YIN, R. K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Data: _____ Professor(a): _____ Turma: _____ Nº de
alunos presentes _____ Horário: _____ Sala: _____

QUESTÕES	IMPRESSÕES/COMENTÁRIOS
1 - Como o espaço físico está organizado?	
2 - Quais recursos estão disponíveis para a aula?	
3 - Quais recursos são utilizados pelo/a professor/a?	
4 - Quais atividades são propostas?	
5- Que estratégias/argumentos o/a professor/a utiliza para engajar seus alunos nas atividades?	
6 - Há a menção de outras variedades de língua inglesa?	
7 - Há um esforço do/a professor/a em querer que os alunos “copiem” a pronúncia de um falante nativo?	
8 - O/a professor/a utiliza materiais autênticos em sala de aula?	
9 - Como a professora reage às questões/dificuldades dos alunos com relação a pronúncia em inglês?	
10 - É mencionado o uso de Inglês como Língua Franca em sala de aula?	

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNO

1. Qual seu nome?
2. Você trabalha ou estuda na UEPG? O que você estuda e/ou trabalha?
3. Há quanto tempo estuda inglês?
4. Qual curso ofertado pelo PFI você faz?
5. Você gosta das aulas de inglês proporcionadas pelo programa PFI? Por quê?
6. Qual atividade mais lhe agrada dentro de sala de aula? Por quê?
7. Você acha importante estudar no exterior para aprender uma língua? Por quê?
8. Estudar no país de origem é suficiente para aprender uma língua com eficiência?
9. Quem é mais apto a ensinar uma língua estrangeira? Justifique.
 nativo
 não nativo
10. Quanto ao *listening* feito em sala de aula, você acredita que ele aborda todas as variedades de inglês?
 sim. Quais?
 não. Por quê?
11. Quais variedades aparecem em sala de aula?
12. Você acredita que poderá falar como um nativo de língua inglesa algum dia? Justifique
13. O que te motivou a estudar inglês? Qual o seu propósito para a aprendizagem desta língua?
14. Você gostaria de conhecer outras variedades?
15. O que você espera ao final do curso?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR

1. Qual seu nome?
2. Há quanto tempo você leciona a língua inglesa?
3. Por quê decidiu ser professor/a de inglês?
4. Você já ouviu os alunos perguntarem se você estudou no exterior? Se sim, como você se sentiu ou interpretou esta pergunta?
5. Você acha importante estudar com nativos de LI? Por quê?
6. Na sua opinião, há necessidade de viajar para o exterior para ser um bom professor? Justifique.
7. Você segue alguma variedade da língua inglesa? Qual?
8. Você já ouviu falar em Inglês como Língua Franca? Se sim, de que forma?
9. No seu ponto de vista, há diferença entre inglês como língua estrangeira e inglês como língua franca? Justifique.
10. Você utiliza diferentes variedades da língua inglesa em sala de aula? Se sim, quais?
11. Você acha que seus alunos sentem a necessidade de falar como um nativo? Justifique.
12. São abordadas diferentes variações da língua inglesa no programa? Se sim, como?
13. Você acredita que o material didático utilizado no programa PFI é eficiente? Por quê?
14. Você traz recursos extras em sua prática docente? Se sim, quais?
15. Você acha que o programa tem espaço para abrir discussões a respeito do ILF em sala de aula? Justifique.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- COORDENAÇÃO

1. Qual seu nome?
2. Há quanto tempo você coordena o programa PFI?
3. Quais são suas funções dentro do programa PFI?
4. Quais atividades você exerce dentro do programa PFI?
5. Quais são as maiores dificuldades em coordenar um programa que tem como objetivo proporcionar a internacionalização no meio acadêmico?
6. Como está sendo a aceitação dos alunos em relação ao programa? Há muita evasão?
7. Com relação ao ILF, qual é a visão do programa PFI diante a esse uso da LI?
8. Qual é a sua percepção a respeito do ILF?
9. O material utilizado nas aulas do PFI apresenta alguma perspectiva do ILF?
10. No processo de treinamento dos professores do PFI, há uma preocupação em que os professores estejam preparados para o uso do ILF? Discorra sobre isto.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO- COORDENAÇÃO

1. Existe algum processo de formação de professores dentro do programa?
2. Quais são os cursos de língua inglesa mais procurados? E os menos?
3. O professor tem autonomia para trazer materiais extras e discutir questões em que a língua inglesa é usada em um contexto global?

() Sim

() Não
4. Se a sua resposta à pergunta interior foi “sim”, descreva de que maneira esta questão é abordada em sala de aula. Se a sua resposta foi “não” à pergunta 3, justifique o motivo da impossibilidade de utilizar outros recursos em sala de aula.
5. Como você concebe a questão de internacionalização entre o meio acadêmico?
6. Como as questões sobre as diversas variedades do uso da língua inglesa são abordadas em sala de aula? Justifique.
7. Na sua opinião, para possibilitar a internacionalização da língua inglesa no meio acadêmico, é necessário que o uso da língua seja exclusivamente ancorada em modelo de uso da língua de países hegemônicos (como Estados Unidos e Inglaterra)? Justifique.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO- ALUNO

1. Nome completo
2. Idade
3. Qual o seu vínculo com a UEPG?
4. Profissão
5. Quanto tempo estuda inglês?
6. Qual o seu propósito em aprender a língua inglesa?
 obrigação
 prazer
 necessidade
 interesse profissional
7. Você tem preferência por alguma variedade de inglês?
8. Se sim, por qual?
 estadunidense
 britânico
 canadense
 outros _____
9. Em que contexto você utiliza a língua inglesa?
10. Qual é a sua maior dificuldade em aprender a língua inglesa?
 não atingir o nível do falante nativo
 falta de tempo para se dedicar aos estudos
 conteúdo muito complexo
 outros _____
11. Qual é a variedade enfatizada na sua aprendizagem de língua inglesa no local onde você estuda?
12. Você sente a necessidade de falar identicamente a um falante nativo? Por quê?

13. Você se sente incomodado/a em não falar igual a um falante nativo? Justifique.
14. Você já ouviu falar em Inglês como Língua Franca?
15. Se sim, o que você entende por isso?

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

1. Nome completo
2. Idade
3. Qual a sua formação acadêmica?
4. Quando foi o seu primeiro trabalho como professor(a) de língua inglesa profissionalmente?
 antes da graduação
 durante a graduação
 após a graduação
5. Você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula? Se sim, como?
6. Como você considera a sua prática docente? (em uma escala de 1 – 5, onde 1 representa insatisfatório e 5 muito satisfatório)
 1
 2
 3
 4
7. Qual variedade de língua inglesa você acredita reproduzir? E lecionar?
8. Você acredita que seja importante contextualizar em sala de aula outras variedades?
9. Se a sua resposta para a pergunta anterior foi sim, de que modo é possível esta contextualização? Você menciona em suas aulas outras variedades?
10. Você acredita que seus alunos entendem os áudios disponíveis pelo material didático?
11. Qual reprodução os alunos apresentam melhor compreensão? Justifique.
 do professor
 do material didático
12. Você incentiva seus alunos a falarem “igual” a um falante nativo?
13. O que é necessário para ser um bom professor de inglês?
14. Na sua opinião, qual é a maior dificuldade em ensinar a língua inglesa?
15. Você acha que seria possível fazer o uso do ILF em sala de aula do PFI?

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Perspectiva de alunos e professores do programa Paraná fala Inglês sobre o uso do Inglês como língua franca". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar se há um espaço para a conscientização do Inglês como língua franca dentro do programa Paraná fala inglês. Nesta pesquisa pretendemos entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa e compreender suas respectivas intenções do uso da língua inglesa, assim como verificar a concepção dos professores a respeito do uso do inglês em um contexto global.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você : Faremos uma entrevista semi estruturada a qual será gravada e posteriormente transcrita para podermos fazer a análise dos dados e aplicaremos um questionário, o qual também será analisado para obtermos o resultado da pesquisa. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: constrangimento com alguma questão presente na entrevista e desequilíbrio no ambiente de sala de aula entre professor e alunos devido a presença do pesquisador. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o/a participante poderá desistir a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo e tendo suas identidades preservadas. Assim como a presença do pesquisador em sala de aula será intermediada pelo professor regente e não haverá interferência do pesquisador na prática pedagógica. A pesquisa pode ajudar a promover a conscientização do uso do inglês como língua franca com o propósito de valorizar o falante não nativo de língua inglesa e contribuir com estudos nesta área.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa , _____ de _____ de 2019 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Beatrice Elaine dos Santos
Fone: (42) 99975-7423
E-mail: beatricesantos@hotmail.com

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido dos coordenadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS COORDENADORES

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Perspectiva de alunos e professores do programa Paraná fala Inglês sobre o Inglês como língua franca". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar se há um espaço para a conscientização do Inglês como língua franca dentro do programa Paraná fala inglês. Nesta pesquisa pretendemos entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa Paraná fala inglês sobre suas respectivas intenções do uso da língua inglesa, assim como verificar a concepção dos professores a respeito do uso do inglês em um contexto global.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você : Realizaremos uma entrevista semi estruturada a qual será gravada e posteriormente transcrita para podermos fazer a análise dos dados e aplicaremos um questionário, o qual também será analisado para obtermos o resultado da pesquisa. Esta pesquisa tem o risco de constrangimento com alguma questão presente na entrevista. Mas, para diminuir a chance desse risco, acontecer, o/a participante poderá desistir a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo e tendo sua identidade preservada. A pesquisa pode ajudar a promover a conscientização do uso do inglês como língua franca com o propósito de valorizar o falante não nativo de língua inglesa e contribuir com estudos nesta área.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa , _____ de _____ de 2019 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Beatrice Elaine dos Santos
Fone: (42) 99975-7423
E-mail: beatriceasantos@hotmail.com

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Perspectiva de alunos e professores do programa Paraná fala Inglês sobre o Inglês como língua franca". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar se há um espaço para a conscientização do Inglês como língua franca dentro do programa Paraná fala inglês. Nesta pesquisa pretendemos entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa Paraná fala inglês sobre suas respectivas intenções do uso da língua inglesa, assim como verificar a concepção dos professores a respeito do uso do inglês em um contexto global.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Faremos observações de algumas aulas que, através de um diário de campo será registrado informações necessárias para contribuir com os resultados da pesquisa; Realizaremos uma entrevista semi estruturada a qual será gravada e posteriormente transcrita para podermos fazer a análise dos dados e aplicaremos um questionário, o qual também será analisado para obtermos o resultado da pesquisa. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: constrangimento com alguma questão presente na entrevista e desequilíbrio no ambiente de sala de aula entre professor e alunos devido a presença do pesquisador. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o/a participante poderá desistir a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo e tendo suas identidades preservadas. Assim como a presença do pesquisador em sala de aula será intermediada pelo professor regente e não haverá interferência do pesquisador na prática pedagógica. A pesquisa pode ajudar a promover a conscientização do uso do inglês como língua franca com o propósito de valorizar o falante não nativo de língua inglesa e contribuir com estudos nesta área.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2019 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Beatrice Elaine dos Santos
Fone: (42) 99975-7423
E-mail: beatriceasantos@hotmail.com

ANEXO D - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.146.954

Outros	ENTREVISTA_PROFESSOR_doc.docx	10/02/2019 16:10:25	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
Outros	ENTREVISTA_QUESTINARIO_coorden a_doc.docx	10/02/2019 16:09:33	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
Outros	ENTREVISTA_ALUNO_doc.docx	10/02/2019 16:08:08	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2_doc.docx	10/02/2019 16:07:24	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_maor_docdoc.docx	10/02/2019 16:03:57	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_menor_docdoc.docx	10/02/2019 15:55:03	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
Outros	documento_termo_bea_pdf.pdf	13/12/2018 20:24:09	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folharosto_bea_pdf.pdf	13/12/2018 20:13:37	BEATRICE ELAINE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 14 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br