

TENSÕES ENTRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) E INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE): INVESTIGANDO REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Jeová Araújo Rosa Filho¹
Ivo Camargo André Alves²
Ítalo Carlos Alencar³

Resumo: este artigo investiga como representações de professores e alunos, quanto a suas práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa, se orientam pelos paradigmas de inglês como língua franca (ILF) e/ou inglês como língua estrangeira (ILE). O estudo de natureza qualitativa fundamentou-se na análise interpretativa de dados advindos de questionários. Os resultados revelam tensões entre ILE e ELF quando consideradas as práticas linguageiras dentro e fora da escola. As representações dos professores apontam, em sua maioria, para o paradigma do ILF. Por outro lado, as narrativas dos alunos ilustram contradições entre práticas comunicativas que apontam para o ILF e um sistema de crenças fundamentado em aspectos constituintes do paradigma do ILE.

Palavras-chave: Inglês; Ensino; Aprendizagem; Língua Franca; Língua Estrangeira.

Tensions between English as a Lingua Franca (ELF) and English as a Foreign Language (EFL): investigating teachers' and students' representations

Abstract: this article investigates how teachers' and students' representations of their English language teaching and learning practices are guided by the paradigms of English as a Lingua Franca (ELF) and/or English as a Foreign Language (EFL). The qualitative study was based on an interpretative analysis of data from questionnaires. Results reveal tensions between EFL and

¹Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9334-4747>; E-mail: jcova.araujo@ufersa.edu.br

²Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1579-2551>; E-mail: ivocamargo250@gmail.com

³ Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5613-0966>; E-mail: carlositalo2314@gmail.com

ELF when considering language practices inside and outside school. Teachers' representations mostly point towards ELF paradigm. On the other hand, students' narratives illustrate contradictions between communicative practices that point towards ELF and a system of beliefs foregrounded on aspects that make up the EFL paradigm.

Keywords: English; Teaching; Learning; Lingua Franca; Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Durante a segunda metade do século XX, o paradigma do inglês como língua estrangeira esteve em foco no cenário de ensino e aprendizagem, contudo, ele parece estar progressivamente cedendo espaço para uma nova ortodoxia, consonante com as exigências do inglês global contemporâneo (Graddol, 2006). Essa transição é impulsionada por mudanças na vida social e nas formas de comunicação da era pós-moderna, as quais estão sendo aproveitadas para fomentar a valorização de códigos, identidades, saberes e novas práxis educacionais orientadas por um olhar contextual local (Canagarajah, 2005).

No contexto da educação básica no Brasil, essa discussão ganhou novos contornos em 2018 com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em suas diretrizes converge com tendências epistemológicas pós-modernas ao compreender o inglês como uma língua franca. O posicionamento assumido pelo referido documento orientador demarca a passagem do paradigma do inglês como língua estrangeira (ILE) - que por várias décadas orientou o ensino de língua inglesa no Brasil - para o paradigma do inglês como língua franca (ILF).

Essa transição paradigmática repercute na formação inicial de professores de língua inglesa, uma vez que acentua a necessidade de profissionais preparados para lidar com as agendas formativas contemporâneas dos aprendizes de inglês. Ao transformar o ponto de vista do ILE para o ILF, são modificadas também as perspectivas quanto aos processos e as práticas pedagógicas, bem como a percepção sobre os alunos. Eles não são mais vistos como aprendizes lutando para alcançar um padrão idealizado do inglês nativo, mas sim como comunicadores proficientes e criativos em suas práticas linguageiras locais (Dalben; Siqueira, 2016). Consiste, portanto, em uma redefinição da identidade, tanto do professor quanto de seus alunos (El Kadri, 2010).

Tendo em vista esse panorama, neste trabalho, buscamos analisar representações⁴ de professores e alunos quanto a suas práticas de ensino e aprendizagem de inglês, tensionando os paradigmas de ILE e ILF. Para tanto, nos orientamos a partir da seguinte pergunta de pesquisa: *O que podemos observar sobre as práticas linguageiras narradas por alunos e professores do curso Letras/Inglês (UFERSA), quando analisadas à luz dos paradigmas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Língua Franca (ILF)?*

A pesquisa teve como cenário de realização a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e contou com a colaboração de dez alunos e três professores do curso de licenciatura em Letras/Inglês da instituição.

LÍNGUA FRANCA (ILF) *VERSUS* LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE): COMPREENSÕES SOBRE INGLESES GLOCAIS

A busca por termos que deem conta de descrever a proporção global da língua inglesa no mundo tem resultado em uma grande diversidade terminológica na área da linguística aplicada. De acordo com Rosa Filho, Volpato e Gil (2016), "muitos são os termos usados para nomear o amplo uso do inglês em escala mundial. Inglês como língua internacional, ingleses globais ou inglês global são alguns dos exemplos" (Rosa Filho; Volpato; Gil, 2016, p. 226). Entretanto, autores como Jordão (2014), Jenkins (2007, 2011) e Seidlhofer (2011) têm preferido o termo inglês como língua franca (ILF) para se referir à língua inglesa quando esta é utilizada para intercambiar situações comunicativas entre falantes multilíngues em contextos intra/internacionais.

Na tentativa de tecer o sentido de ILF, ao longo deste estudo, nos fundamentamos em Friedrich e Matsuda (2010), os quais apontam que o ILF pode ser definido como uma função social do inglês. Isso significa compreender o ILF como práticas linguageiras plurais e glocalizadas⁵, as quais ora conformam, ora subvertem os contornos normativos do inglês como uma

⁴ Utilizamos o termo "representação" como referência a um sistema simbólico de compreensão de sentidos mediado pela linguagem e compartilhado pelos indivíduos em contextos socioculturais (Hall, 2016).

⁵ Neologismo criado no campo da sociologia e utilizado neste estudo para enfatizar as tensões globais e locais que influenciam as práticas sociais em língua inglesa nos mais variados contextos (Sharifian, 2016).

língua nacional, escapando da possibilidade de serem compreendidas exclusivamente sob a ótica de uma variedade linguística.

Outra perspectiva de definição conceitual do ILF reside na elaboração de um esquema paradigmático em oposição ao que compreendemos como inglês como língua estrangeira (ILE). Jenkins, Cogo e Dewey (2011) sintetizam brevemente três pontos de distinção entre ambos, em relação ao paradigma em que esses conceitos se elaboram; à ótica de compreensão dos ingleses locais; e às teorias que sustentam o ILF e o ILE.

Em primeiro lugar, os autores pontuam que o ILF faz parte do paradigma do inglês global, segundo o qual grande parte dos falantes de inglês não são nativos e todas as variantes do inglês, sejam elas nativas ou não, são legitimadas a partir de uma perspectiva *ad hoc*⁶. O ILE, por outro lado, faz parte do paradigma das línguas modernas (estrangeiras), segundo o qual a maioria das interações envolvendo falantes não nativos acontece com falantes nativos e o objetivo dos aprendizes de língua é aproximar-se da variante nativa. Nota-se, portanto, que o conceito de natividade é central para o ILE, como sinônimo de normatividade, e dispensável para o ILF, visto como um mito essencialista de mapeamento linguístico a partir de estruturas político-geográficas.

Em segundo lugar, o ILF descreve as particularidades dos ingleses locais em relação aos ingleses nativos como características emergentes e potenciais do ILF e não como aspectos que deflagram incompetência linguística dos falantes.

Quanto ao terceiro ponto de distinção, os autores apontam as teorias que sustentam os dois paradigmas. Enquanto o ILF é fundamentado por teorias de contato e evolução da linguagem, o ILE se sustenta em teorias de interferência da L1 e fossilização.

Lopes e Baumgartner (2019) salientam que a postura adotada pelo ILF representa um posicionamento crítico diante da situação de desigualdade estabelecida no cenário de ensino de inglês. Para os autores, na pedagogia proposta pelo ILF, há uma preocupação em reavaliar as relações unilaterais e unidimensionais, o que resulta na atribuição de características multiculturais e locais à língua inglesa. Isso, portanto, implica em um rompimento perante um discurso de língua que conserva condições de assimetria de poder em relação a um centro normativo.

⁶ Termo oriundo do latim, utilizado no que diz respeito ao ILF para representar como determinadas normas podem ser (re)vistas conforme as necessidades comunicativas contextuais.

A essa discussão, Jordão (2014) acrescenta que entre os dois termos, ILF e ILE, o primeiro tem sido o preferido por suscitar as discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizado de inglês no mundo, considerando as necessidades de remodelação das relações de poder entre falantes nativos (vistos como donos do idioma) e os demais usuários de diferentes países cuja primeira língua não é o inglês.

Para além de uma discussão conceitual sobre ILE e ILF, nos interessa, de igual modo, compreender as diferentes repercussões pedagógicas que essas duas perspectivas fazem emergir. Em relação a isso, Rosa Filho, Volpato e Gil (2016) apontam que a noção de ILF trata-se da “(...) constituição de um novo paradigma de uso do inglês que extrapola as normas de um centro normativo e desafia a ideia de propriedade da língua pela desconstrução do mito do falante nativo como um modelo-alvo a ser seguido” (p. 229). Os autores defendem que é urgente pensarmos em uma reorganização dos modelos de ensino, tanto no âmbito de orientações legais como das práticas pedagógicas, de modo que o ensino de língua inglesa nas escolas seja orientado pelas agendas contemporâneas dos aprendizes.

Ao transitar de um modelo de ensino de língua focado na cultura e normas de falantes de países hegemônicos para um modelo de ensino descentralizado que valoriza a diversidade de usos e formas do inglês, o ILF desconstrói a arquitetura de poder vinculada à ideia de um centro normativo. Desse modo, o inglês se desprende daqueles que são apresentados como seus proprietários e se democratiza para todos os falantes que o utilizam pelo mundo (Rosa Filho; Volpato; Gil, 2016).

Assim, as interações entre diferentes usuários são legitimadas como práticas linguísticas glocalizadas, promovendo o fortalecimento da noção de que os falantes devem aprender uma língua para o contato com o mundo e com suas próprias comunidades locais, não necessariamente devendo estar orientada pela busca de pertencimento a um determinado grupo de ditos falantes nativos.

De forma mais sistemática, Seidllhofer (2011) organiza as diferenças conceituais entre os paradigmas ILE e ILF a partir de aspectos concernentes a normas linguístico-culturais, objetivos e processos de aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Comparação entre ILF e ILE

Aspectos comparativos	ILE - Língua Estrangeira	ILF - Língua Franca
Normas linguístico-culturais	Pré-existentes; reafirmados	<i>Ad hoc</i> , negociadas
Objetivos	Interação, parceria entre uma comunidade de falantes "nativos"	Inteligibilidade, comunicação tanto entre "não nativos" como entre estes e "nativos"
Processos	Imitação, adoção	Acomodação, adaptação

Fonte: adaptado de Seidlhofer (2011).

Na síntese elaborada por Seidlhofer (2011), observa-se que as normas linguístico-culturais do ILE se fundamentam a partir de convenções sociopolíticas que estruturam as línguas e identidades nacionais e são apresentadas aos falantes estrangeiros como prerrogativas de aprendizagem. O objetivo em se aprender uma língua, nesse paradigma, é se integrar a uma comunidade de falantes nativos, os quais avaliam a aprendizagem do outro (estrangeiro) a partir do cumprimento de normas linguísticas convencionalizadas. Desse modo, o processo de ensino acontece por mecanismos de imitação do falante nativo e adoção de suas normas e características comunicativas.

Quanto ao ILF, o quadro mostra que as normas da comunicação são negociadas localmente. Sua disseminação ocorre em uma multiplicidade de formas, ajustando-se às exigências comunicativas de contextos culturalmente diversos. Seus objetivos, desse modo, são delineados a partir da necessidade de entendimento entre falantes de diferentes origens linguísticas, que preconizam a inteligibilidade em detrimento a adoção de padrões linguísticos e aspectos culturais predeterminados. Nestes cenários, operam-se normas locais, em que os falantes se engajam em processos de acomodação e adaptação para viabilizar a comunicação naquele contexto.

METODOLOGIA

A presente investigação se enquadra como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como *corpus* de dados as narrativas de professores e alunos

participantes. O estudo teve como contexto de realização a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas-RN. A instituição conta com sete cursos de graduação, sendo um deles o curso de Letras com habilitação em Inglês.

Quanto aos participantes, estes estão divididos em dois grupos, professores e alunos. Colaboraram com a pesquisa três professores do curso de Letras Inglês do eixo de língua. A escolha desses docentes se deu pelo interesse de investigar como eles abordam suas práticas de ensino de inglês em relação aos paradigmas ILE e ILF. Por esse motivo, foram selecionados apenas professores que atuam ou que já atuaram especificamente nas disciplinas de Língua Inglesa.

No Quadro 2, a seguir, ilustramos detalhadamente algumas informações a respeito dos professores investigados. As informações foram repassadas pelos próprios participantes:

Quadro 2: Perfil dos professores

Nome	Idade	Formação acadêmica	Tempo de ensino
Professor 1	27	Mestrado	De 5 a 10 anos
Professor 2	37	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 3	39	Doutorado	Mais de 10 anos

Fonte: elaborado pelos autores

O outro grupo de participantes está dividido em dois níveis: alunos do primeiro nível e alunos do último nível do componente curricular de Língua Inglesa. Juntos, os participantes somam um total de 10 alunos, sendo estes aqueles que concordaram em participar da pesquisa. Abaixo, no Quadro 3, apresentamos algumas informações cedidas pelos alunos participantes desta pesquisa:

Quadro 3: Perfil dos alunos

Nome	Idade	Nível de proficiência	Tempo de estudo de inglês
Aluno 1	19	Iniciante	De 6 a 10 anos

Aluno 2	20	Iniciante	De 6 a 10 anos
Aluno 3	20	Avançado	De 6 a 10 anos
Aluno 4	24	Avançado	De 1 a 5 anos
Aluno 5	21	Iniciante	Mais de 10 anos
Aluno 6	23	Avançado	Mais de 10 anos
Aluno 7	22	Iniciante	Menos de 1 ano
Aluno 8	29	Avançado	De 6 a 10 anos
Aluno 9	28	Avançado	Mais de 10 anos
Aluno 10	26	Iniciante	De 1 a 5 anos

Fonte: elaborado pelos autores

Como estratégia para a geração de dados, elaboramos dois questionários diferentes, um aplicado aos professores e outro aos alunos, ambos divididos em 3 seções. A primeira seção do questionário dos professores investiga o perfil dos participantes. A seção seguinte refere-se às experiências de uso e ensino da língua inglesa. A terceira seção tem a finalidade de abordar conhecimentos teóricos.

Em algumas partes, o questionário dos alunos se assemelha ao dos professores. Assim como o questionário dos professores, o dos alunos também possui uma seção que busca investigar o perfil dos participantes (seção 1). As seções seguintes, entretanto, divergem da dos professores por estarem interessadas nas experiências dos alunos com a aprendizagem e uso da língua inglesa. Ambos os questionários contêm questões objetivas e subjetivas, foram elaborados pela ferramenta *Google* Formulário e seus links foram enviados para os participantes via *WhatsApp* e e-mail.

Ao utilizar o questionário, buscou-se alcançar o maior número possível de alunos dos dois níveis do componente curricular de Língua Inglesa. No entanto, além do fato de haver apenas uma turma por nível, também houve uma baixa adesão ao formulário, como indicado no Quadro 3. Ainda assim, consideramos que essa limitação não comprometeu a investigação, pois, através das narrativas dos alunos que concordaram em participar, foi possível obter

uma amostra rica e significativa sobre as representações de suas práticas languageiras em inglês.

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

A noção do ILF propõe o afastamento da ideia de que há um país dono da língua e desconstrói a concepção de que há um grupo de pessoas privilegiadas que detém a normatividade linguística. Nessa perspectiva, perguntamos aos professores se eles associam o uso do inglês a um país específico. A essa pergunta, os professores apresentaram as seguintes respostas⁷:

O primeiro país a vir à minha mente são sempre os Estados Unidos. Estou muito mais inserido na cultura norte-americana e consumo materiais produzidos/que se passam lá (professor 1)

Não associo a língua inglesa a nenhum país em específico. (professor 2)

Não associo a língua inglesa a nenhum país porque o mundo inteiro usa a língua inglesa como uma língua franca/internacional. A língua inglesa não está mais associada a nenhum território específico. Em estudos mais recentes há uma tendência em deixar a visão tradicional de pertencimento no passado. (professor 3)

Evidenciamos, nas respostas dos professores acima, que existem divergências de visões. O professor 1 faz uma associação direta entre a língua inglesa e os Estado Unidos, dando como justificativa o contato maior que tem com os produtos culturais produzidos naquele país. Sua resposta se alinha com o paradigma do ILE por alguns indícios de sua narrativa. Primeiramente, o professor 1 parte da associação essencialista “cultura-nação” para configurar aquilo que compreende como cultura americana. A partir de uma perspectiva orientada pelo ILF, pensar em uma cultura nação seria uma construção

⁷ Utilizamos a convenção de fonte itálica para as respostas dos participantes ao longo do artigo, como uma estratégia de diferenciação de citações diretas longas.

generalista que visa priorizar um grupo particular de pessoas em detrimento de outros. Em segunda instância, o professor 1 sustenta o traçado hegemônico que relaciona a língua a países específicos, nos mostrando como o seu sistema de crenças se fundamenta a partir da lógica das línguas nacionais.

Já o professor 3 demonstra conhecimento acerca das discussões sobre a função do inglês como uma língua franca e converge com os pressupostos teóricos elaborados por Jenkins, Cogo e Dewey (2011) quando apresentam o ILF como múltiplas práticas languageiras que se desenvolvem de maneira independente das normas centralizadoras e que, portanto, se distanciam de territórios e de donos específicos.

O professor 3 também menciona o esforço feito por teóricos para ultrapassar visões tradicionais que sustentam a ideia de pertencimento da língua inglesa a um território. O docente, desse modo, se alinha às visões pós-estruturalistas por não associar uma língua a fronteiras físicas, fazendo um contraponto com o paradigma do ILE, o qual se fundamenta em um mapeamento do inglês global a partir de uma dinâmica de centralidade *versus* periferização, a exemplo dos famosos círculos concêntricos de Kachru (1985)⁸.

Perguntamos aos professores se eles, ao ensinarem inglês na graduação, focam em alguma variante específica do inglês. Suas respostas vão ao encontro do que abordamos neste estudo sobre a necessidade de um ensino culturalmente sensível. As respostas dos professores podem ser observadas abaixo:

Não. Procuo focar nas dificuldades que brasileiros têm em aprender inglês. Assim, busco utilizar características de pronúncia/gramática de certas variedades do inglês que julgo mais fáceis/mais práticas para os alunos. (professor 1)

Geralmente mostro aos alunos que não se fala inglês só nos Estados Unidos ou Inglaterra e que sotaque e outras características são aceitáveis. Os livros focam no inglês americano ou britânico, mas considero importante

⁸ Kachru (1985) propõe uma classificação dos países usuários de inglês em três círculos concêntricos: círculo interno (países onde o inglês é falado como L1), círculo externo (países onde o inglês é falado como segunda língua oficial) e o círculo em expansão (países que usam o inglês como língua estrangeira). O princípio de classificação, portanto, relaciona status de língua inglesa com fronteiras geográficas, centralizando e periferalizando países ricos e pobres respectivamente.

mostrar aos alunos, por meio de materiais autênticos, que há outras formas de se expressar. (professor 2)

Não há variedade linguística de nenhum código linguístico. [...] Por isso, é importante lembrar que não há uma tendência de privilegiar uma norma específica, mas deixar os alunos cientes das mais diversas variedades possíveis da língua. O que quero dizer com isso? Que ensino tudo? Não. O papel do professor é fornecer o conhecimento básico para seus alunos e deixá-los caminhar com suas próprias pernas. "Engessar" os alunos em uma "variedade linguística" de uma língua é um equívoco, na minha percepção. (professor 3)

Ao examinarmos as respostas dos professores, evidenciamos uma preocupação em proporcionar um ensino de inglês focado na diversidade linguística. Há, na fala dos docentes, um direcionamento para o ILF, uma vez que os professores propõem a legitimação das diversas formas que a língua inglesa apresenta quando utilizada por falantes de diferentes partes do mundo. Desse modo, eles minimizam as crenças tradicionais em relação ao estrangeiro, nas quais "o diferente era visto como opressor, destruidor, inimigo" (Jordão, 2014, p. 27).

Embora os professores defendam o uso de variantes linguísticas diferentes, os livros didáticos utilizados pela instituição abordam geralmente uma específica. Notamos isso na resposta do professor 2, quando a pergunta do questionário o interroga se o livro didático usado na graduação privilegia alguma variante linguística específica ou representa formas de falar de vários povos:

Não utilizo o livro atual. Minha experiência com ele foi ruim. (professor 1)

Nos livros que tenho utilizado dá para notar mais variedade, acho. O New English File prioriza o inglês britânico, que já dá a deixa para falar sobre as diferenças entre inglês americano e britânico e outras variedades. (professor 2)

Não irei responder porque não faço uso apenas de um material. (professor 3)

Assim como o professor 3, o professor 2 revela que também não utiliza o livro disponibilizado pela instituição e menciona que os materiais de sua escolha têm mais variedade que o *New English File*. Entretanto, ainda prioriza o inglês britânico como uma variedade modelo. Com base na resposta dada pelo professor 2, observamos que o livro didático adotado pela instituição está atrelado à noção do ILE, uma vez que esse material aborda, exclusivamente, uma variedade linguística britânica de prestígio, também conhecida como *received pronunciation*. A esse respeito, Graddol (2006) esclarece que uma característica da educação na sociedade pós-moderna é a sua tendência à fragmentação. A homogeneidade das salas de aula está abrindo espaço para uma crescente diversidade. O ensino de língua estrangeira, nesse contexto, tem substituído a expectativa de uniformidade de nível de proficiência e da escolha da língua estrangeira por abordagens mais personalizadas. Essa tendência ressalta a necessidade de autonomia dos alunos e, sobretudo, da diversificação dos materiais de aprendizagem.

A pergunta seguinte continuou com foco no livro didático. Interrogamos se os professores teriam alguma crítica a fazer ao material:

O livro toma como base um público que não é semelhante à nossa realidade. Nossos aprendizes são, na sua maioria, alunos que nunca tiveram contato com a língua inglesa. Porém, o livro assume que os estudantes já têm um conhecimento prévio de vocabulário e gramática do inglês que é irreal [...] mesmo em níveis iniciais, não são semelhantes ao nível dos alunos. (professor 1)

Não tenho nenhum problema em utilizar livro didático, não importa qual. Já usei vários. Como sempre, trago muita coisa de fora do livro, além de estimular as discussões em sala de aula. (professor 2)

Temos liberdade de trazer nossas próprias experiências para sala de aula [...] Assim, além do livro base, outros materiais servem para ajudar os alunos no desenvolvimento/aquisição/aprendizagem da língua. (professor 3)

As críticas do professor 1 se referem ao fato do livro não ser adequado à realidade dos alunos da instituição, com um nível linguístico avaliado como

não compatível com o dos estudantes. As críticas dizem respeito também às atividades do livro e sua organização. Os professores 2 e 3 relatam o uso de materiais extras para complementar o livro, demonstrando uma preocupação em adaptar o material ao contexto de suas salas de aulas e aproximar a língua à realidade dos alunos.

É importante mencionar que livros didáticos produzidos para escalas globais são, em sua maioria, elaborados justamente por países reconhecidamente nativos e pertencentes ao círculo interno. Isso significa dizer que os livros didáticos podem deliberadamente propagar o paradigma do ILE, uma vez que essa perspectiva beneficia aqueles países produtores e os mantém em uma posição de superioridade e centralidade normativa. O esquema de adaptação ou negação desses materiais por parte dos professores é, portanto, um comportamento subversivo à lógica de perpetuação do ILE.

Para investigar a quais paradigmas correspondem suas práticas de ensino de oralidade, perguntamos aos professores quais as estratégias que eles utilizam para promover a participação dos alunos de forma oral em suas aulas:

Gosto muito de colocar os alunos para praticarem durante as aulas, seja através de atividades simples, como leitura de textos, até atividades de role play, como inventar cenários e situações para os alunos praticarem os tópicos estudados nas aulas. Também gosto muito de apresentações sobre temas variados. (professor 1)

Eu estimulo a participação dos alunos nas discussões em sala de aula e geralmente incluo apresentações orais nas minhas disciplinas. (professor 2)

O ensino da oralidade é um foco da minha prática. (professor 3)

Notamos que muitas são as formas através das quais os professores desenvolvem a prática da oralidade em suas aulas. O professor 1 propõe situações diversas, cria cenários e traz diferentes tópicos para proporcionar uma variedade maior de situações de uso. O professor 2 também nos dá indícios de que suas estratégias para promover a prática de oralidade em sala de aula não pretendem fazer com que seus alunos falem como nativos. O professor 3 relata apenas a natureza prática da oralidade.

A atividade de *role play*, informada pelo professor 1, na grande maioria das vezes, se dá através da criação de um cenário fictício. Nessas atividades, os alunos fazem uso da língua ao performar cenas cotidianas, como uma ida ao supermercado, uma noite em um restaurante ou uma viagem. A inclusão de apresentações orais nas disciplinas, conforme mencionado pelo professor 2, permite que os alunos utilizem a língua para apresentação de conteúdos acadêmicos relacionados às disciplinas cursadas na graduação. Essas estratégias proporcionam momentos em que os alunos podem utilizar a língua de forma autêntica para trocas comunicativas com os colegas.

Notamos que os professores focam em produções de oralidade que façam sentido para o contexto local dos aprendizes, criando cenários lúdicos para o desenvolvimento de práticas linguísticas que façam sentido para suas realidades.

As atitudes dos professores repercutem princípios do ILF abordados por Jordão e Marques (2018). Esses autores veem o ILF como práticas situadas em um contexto específico de utilização do idioma, no qual surgem expressões linguísticas e padrões de comunicação que se distinguem significativamente das esperadas em contextos de interação tradicionais. Neste sentido, ILF se refere a utilização do inglês como uma língua franca por indivíduos multilíngues em situações locais. Contexto, para os autores, não se resume a simples situação de uso da língua, ele vai além de espaço físico e grau de formalidade cultural e inclui também dimensões como afetivas, históricas, cognitivas, perceptuais, materiais e representacionais, que moldam as interações comunicativas dos falantes.

Por fim, perguntamos se os professores acham importante conscientizar os alunos sobre a pluralidade de variantes do inglês ao redor do mundo:

Com certeza. A disciplina de fonética e fonologia ajuda muito a entender que há formas diferentes de se pronunciar os "inglês" do mundo e, principalmente, que nunca vamos alcançar aquele modelo ideal de inglês americano ou britânico. Somos aprendizes brasileiros de língua inglesa, com nossas dificuldades e idiosincrasias. (professor 1)

É algo relevante a ser feito, sim. Eu geralmente converso sobre isso em alguma disciplina de Língua Inglesa, mas não é um trabalho sistemático. Quando a questão aparece,

quando um aluno fala algo sobre ou quando algo me vem à cabeça, eu abordo no ato. Também depende da disciplina. Já lecionei Fonética e mostrava muitos vídeos e áudios com sotaques diferentes. Quando leciono História e Cultura da Língua Inglesa, o material que uso já aborda outras variantes do inglês. (professor 2)

Sim, considero. Infelizmente o espaço seria curto demais para uma resposta bem mais elaborada. (professor 3)

Os professores 1 e 2 relatam o quanto a disciplina de fonética e fonologia contribui com a promoção de conhecimento acerca da diversidade de variantes linguísticas. Ao afirmar que os alunos nunca alcançarão o modelo ideal britânico e americano, o professor 1 reconhece a diversidade linguística e cultural presente no contexto de ensino de língua inglesa.

Além disso, ao reconhecer e respeitar as dificuldades e idiossincrasias dos aprendizes, o professor lança luz para a necessidade de adaptabilidade e compreensão recíproca na comunicação, que são processos fundamentais para elaborarmos aquilo que compreendemos como compreensão mútua ou inteligibilidade (Seidllhofer, 2011).

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

Iniciamos nossa investigação sondando os contextos em que os alunos fazem uso da língua inglesa fora da sala de aula. Ao analisarmos as respostas, foi possível notar que todas as situações de uso do idioma em contextos extraclasse se dão em ambiente virtual. A maioria dos participantes informou que o contato com a língua inglesa vem por meio de aplicativos de filmes, séries e músicas, seguido de jogos e outros espaços virtuais. Através dessas respostas, temos indícios de que as práticas languageiras em inglês acontecem, por excelência, em espaços virtuais inter ou intranacionalmente. Nesse sentido, é possível observar como os contextos virtuais potencializam práticas linguísticas glocalizadas.

Segundo Canagarajah (2005), muitos autores (a exemplo de Murray, 2000; Warschauer, 2000) têm argumentado que a internet e a comunicação mediada por computadores podem ser vistas como meios de legitimar a utilização do inglês por falantes não nativos, capacitar alunos que não tem o inglês como língua materna e democratizar as interações sociais.

Na pergunta seguinte, apresentamos aos participantes algumas proposições e perguntamos quais delas representam suas motivações para aprender a língua inglesa. Constatamos que a maioria das respostas está relacionada à noção do ILF. Isso porque dentre as opções de maior escolha, os participantes decidiram aprender um novo idioma para fins de comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades, enquanto outros marcaram a opção de trabalho e/ou currículo, comprovando que seu interesse em aprender a língua está relacionado à comunicação no mundo dos negócios. Ao analisarmos as informações, percebemos uma menor inclinação dos alunos para as opções que estão mais associadas ao ILE, pois uma pequena parcela dos informantes disse ter como motivação compreender uma cultura específica.

Em seguida, buscamos investigar se os alunos participantes associavam a língua inglesa a algum país específico. Ao analisarmos suas respostas, evidenciamos que todos os alunos relacionaram a língua inglesa aos Estados Unidos e a Inglaterra, sendo que o primeiro é aquele que aparece com mais frequência. Destacamos a resposta de um dos alunos:

Aos Estados Unidos, considero o inglês o coração da cultura americana. (Questionário aluno 7)

Sim. Os Estados Unidos. Sempre achei mais interessante o sotaque norte-americano, e também fui influenciado por músicas, filmes e livros que vejo a bastante tempo. (Questionário aluno 8)

O aluno 7 faz uma associação língua-cultura. O aluno 1 justifica sua resposta relatando sua preferência por uma variante reconhecidamente americana e descrevendo a influência cultural que recebeu dos Estados Unidos. Com essa resposta, podemos perceber que associação de uma língua a um determinado território está intimamente relacionada ao quão influente esse território é econômica e culturalmente. Como mencionado, as respostas de todos os participantes tiveram como foco dois países hegemônicos. Assim, com base nessas respostas, suas representações sobre questões relacionadas à propriedade do idioma parecem estar em concordância com o paradigma do ILE.

Percebemos, assim, que enquanto o uso que os alunos fazem do inglês se aproxima do ILF, suas representações estão enraizadas em crenças que relacionam a língua inglesa a países específicos.

Esse é um dado contrastante curioso observado na relação entre a prática de uso do inglês dos alunos e seus esquemas de representações simbólicas. Se, por um lado, os aprendizes usam o inglês como uma língua franca, por outro, ainda relacionam o inglês a países nativos específicos, o que comprova como a hegemonia dos discursos que nos cercam exerce poder sobre as nossas representações discursivas, como em nosso sistema de crenças, por exemplo.

A associação da língua a países específicos é uma visão que, segundo os alunos, está presente em seus materiais didáticos do curso de graduação. Quando perguntamos se eles conseguem notar algum sotaque específico nos programas de áudios ouvidos em sala de aula, os alunos relatam que os sotaques britânico e americano estão comumente presentes:

Geralmente, os áudios possuem um sotaque mais britânico (Questionário aluno 4).

Sotaque do inglês britânico (Questionário aluno 9).

Sim, os mais comuns são o britânico e o americano (Questionário aluno 10).

Diante disso, observa-se que nesses materiais há a predominância das variantes linguísticas americana e britânica. Segundo Rosa Filho, Volpato e Gil (2016), esses materiais são geralmente produzidos em larga escala para um mercado global e não para comunidades específicas e, por poucas vezes, são notadas referências a outras variantes da língua inglesa. Nesse sentido, o foco em uma única comunidade, representada miticamente como homogênea em termos linguísticos, contribui para que os alunos façam uma associação direta da língua a países específicos, propagando o paradigma ILE e distanciando os alunos de uma percepção da pluralidade de variantes da língua inglesa.

Buscamos identificar com que frequência os alunos se expressam oralmente em sala de aula. Diante das respostas, notamos que a participação dos alunos é muito baixa. Muitos participantes deram como justificativa o medo que sentem de errar ao falar. Abaixo, destacamos a fala de três participantes:

É mais a timidez e o grande medo de cometer algum erro. Apesar de estarmos na sala de aula para aprender, se expor publicamente é um problema muito grande pra mim. (Questionário aluno 5)

O medo de julgamentos alheios, mesmo não sendo externados. (Questionário aluno 6)

Geralmente o medo de errar as pronúncias das palavras é o maior receio. (Questionário aluno 9)

O medo de errar é um fator que, em muitas situações, impede que os alunos se engajem em atividades de prática oral na sala de aula. Ur (1996) explica que os aprendizes são frequentemente inibidos em tentar se expressar oralmente em língua adicional na sala de aula, porque sua fala os expõe a uma audiência, bem como desperta uma preocupação em cometer erros.

Krashen (1985) nomeia como filtro afetivo esse bloqueio que os alunos sentem ao pôr em prática o input que recebem de uma língua adicional. Isso parece fazer sentido em relação ao paradigma do ILE, quando a expectativa dos aprendizes em relação à prática da oralidade é atravessada pela avaliação de aspectos como gramaticalidade e acurácia.

O medo de errar pronúncia ou de cometerem desvios gramaticais, tal como mencionado pelo aluno 9, está associado ao paradigma do ILE, por haver um modelo ideal de desempenho, o qual corresponde a parâmetros de normatividade específicos. A tensão decorrente dessa posição de subalternidade em relação ao falante nativo situa os aprendizes locais em uma condição perpétua de errante em potencial (Jenkins, Cogo e Dewey, 2011).

Também buscamos investigar se os alunos se espelham ou se tentam imitar alguma variante linguística específica. Para isso, perguntamos se, ao falar, eles buscam reproduzir algum sotaque ou se ter traços de sua L1 é algo considerado esperado para eles:

Eu falo o inglês com minha própria voz, acho que ter um sotaque estrangeiro não é uma das minhas preocupações. (Questionário aluno 1).

O sotaque não é uma preocupação. (Questionário aluno 10).

Nas duas respostas acima, os alunos se posicionaram indiferentes à questão do sotaque. No início de sua fala, o aluno 1 diz usar o inglês de forma autêntica, deixando transparecer traços de sua identidade como falante.

Ao dizer que fala com sua *própria voz*, o aluno demonstra autonomia como falante, sugerindo estar em conformidade com a perspectiva do ILF, já que esse paradigma pressupõe maior liberdade para a aceitação de características individuais de produção de linguagem, sendo a inteligibilidade uma experiência de negociação de sentido localizada em cada prática comunicativa (Seidllhofer, 2011). No entanto, outros alunos responderam que procuram falar e/ou imitar o sotaque de um país específico:

Particularmente, tento assemelhar minha fala ao sotaque norte-americano por uma questão de inteligibilidade. (Questionário aluno 4)

Sim, por consumir muito conteúdo em inglês americano, acabo por querer "imitar" como eles falam. (Questionário aluno 5)

Sempre tento adaptar a fala a um determinado sotaque, de um determinado país. (Questionário aluno 9)

Esse outro grupo de participantes, diferentemente do supracitado, demonstra preocupação em tentar reproduzir o sotaque de falantes de outros países. Os alunos 4 e 5 mencionam a tentativa de imitar os falantes nativos norte-americanos, já o aluno 9 não faz referência direta a um país.

Seidllhofer (2011) menciona que o processo de imitação é uma característica presente no paradigma do ILE. Para a autora, enquanto o ILF se vale de processos de adequação e acomodação, o ILE se baseia em processos de adoção e imitação. Portanto, os alunos que aprendem inglês no viés do paradigma do ILE adotam a prática de reprodução dos padrões linguísticos e culturais dos falantes nativos por acreditarem ser esse o caminho para se tornar falantes proficientes do idioma.

O relato do aluno 4 nos mostra também que para algumas pessoas, falar com o sotaque de alguns destes dois países, Estados Unidos e/ou Inglaterra, seria sinônimo de inteligibilidade. Isto se dá em virtude de uma crença de que o nativo não comete erros, tal como aponta Rajagopalan (2005) ao explicar que o falante nativo, por natureza, é considerado infalível (um atributo que pode ser considerado de ordem divina), graças à crença axiomática

de que ele é considerado como a única fonte legítima de todas as estruturas gramaticais da língua em discussão.

Diante da discussão dos dados apresentados e considerando os campos de aprendizagem de língua inglesa no Brasil, foi possível observar que: 1) nos contextos analisados nesta pesquisa, as tensões entre ILE e ILF parecem estar mais voltadas para a oralidade do que para escrita; 2) as representações dos alunos alinhadas ao ILE parecem estar ligadas à aprendizagem formal e não ao uso cotidiano da língua, sendo que determinados tipos de ensino escolarizado/formal parecem propagar o ensino das representações de ILE. No entanto, isso não impede os alunos de utilizarem a língua inglesa de acordo com seus interesses; 3) os alunos tendem a imitar/preferir o sotaque (fonética) a que estão mais expostos, portanto, é importante compreender o que contribui para que essa exposição continue sendo direcionada ao sotaque americano ou britânico.

O primeiro ponto pode ser explicado com base na importância que os aprendizes atribuem a oralidade. Entre as quatro macro-habilidades linguísticas — ler, escrever, ouvir e falar — a fala é frequentemente considerada a mais relevante. Segundo Ur (1996), tal relevância decorre do fato de que os indivíduos que conhecem uma língua são geralmente identificados como “falantes” dessa língua, como se a capacidade de falar englobasse todas as demais formas de conhecimento linguístico. Além disso, o autor destaca que a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras tem como principal objetivo a aquisição da habilidade oral. Essa percepção pode contribuir para que os sistemas de representação dos aprendizes estejam mais focados na oralidade.

O segundo ponto pode estar relacionado aos contextos nos quais os alunos tiveram contato com a língua inglesa ao longo de suas trajetórias de aprendizado. Uma das perguntas do questionário perguntou aos participantes em quais contextos eles mais interagiram com o idioma. A essa pergunta, 90% dos alunos responderam que o maior contato ocorreu por meio da escola, no ensino regular formal, enquanto 10% mencionaram cursos de idioma. O fato de o ensino escolar no Brasil, até 2018, ter sido orientado pelo paradigma do ILE, somado à hegemonia dos materiais didáticos, que, conforme observado por Rosa Filho, Volpato e Gil (2016), deliberadamente propagam o ILE, pode ter contribuído para que as representações dos alunos relacionadas a contextos formais de ensino estejam alinhadas ao ILE.

Quanto ao terceiro ponto, é importante analisar como as atitudes em relação à pronúncia e ao sotaque refletem as tensões entre o ILE e o ILF em contextos locais. Em sua investigação sobre as atitudes de professores de inglês

em relação ao uso do ILF e suas identidades, Jenkins (2007) observou que muitos participantes tendem a priorizar a conformidade com normas nativas de pronúncia e gramática. Esse achado converge com os resultados desta pesquisa, que mostram que os alunos tendem a preferir ou imitar os sotaques a que estão mais expostos, frequentemente os de falantes nativos de inglês americano ou britânico.

Jenkins (2007) também identificou que as experiências pessoais e profissionais dos professores, somadas às percepções sobre o impacto de seus sotaques em suas carreiras, influenciam significativamente suas atitudes em relação à pronúncia. Isso reflete um dilema comum: embora muitos queiram promover uma identidade linguística própria e façam uso do ILF — mesmo sem se darem conta — eles ainda enfrentam tensões internas e externas devido à persistente valorização de sotaques nativos, como o *Received Pronunciation* (RP), e à estigmatização de variações não nativas, que são frequentemente vistas de maneira pejorativa como "interlínguas".

Além disso, Jenkins (2007) aponta que essas atitudes não são apenas resultado do imperialismo linguístico, mas também de pressões locais e até correntes de racismo implícito, que reforçam a hegemonia do inglês nativo em determinados contextos. Assim, a análise de Jenkins (2007) nos ajuda a compreender o terceiro ponto apresentado anteriormente, evidenciando que o fator que pode contribuir para que a exposição dos alunos seja direcionada ao sotaque americano ou britânico está associado a uma complexa combinação de fatores sociais, educacionais e ideológicos, comuns ao círculo em expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar representações de professores e alunos quanto a suas práticas de ensino e aprendizagem de inglês, tensionando os paradigmas de ILE e ILF. Para tanto, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *O que podemos observar sobre as práticas linguageiras narradas por alunos e professores do curso Letras/Inglês (UFERSA), quando analisadas à luz dos paradigmas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Língua Franca (ILF)?*

Para responder essa pergunta, aplicamos um questionário a três professores e dez alunos do Curso de Letras Inglês da UFERSA e analisamos suas respostas.

Em relação às práticas narradas dos professores de inglês investigados, evidenciamos como suas representações e usos do inglês dentro e fora do contexto de sala de aula apontam majoritariamente para a noção do ILF.

Ademais, as narrativas desses participantes convergem como o ILF quando os professores apresentam estratégias de subversão de estruturas pedagógicas que sustentam a normatividade do falante nativo, por exemplo, em materiais didáticos de uso global, os quais são comumente adaptados para os contextos locais de ensino e aprendizagem.

Quanto às narrativas dos alunos de inglês investigados, evidenciamos que suas práticas correspondem, tanto ao paradigma do ILE quanto ao paradigma do ILF. Isso porque o uso que os alunos fazem da língua inglesa fora da sala de aula está atrelada a noção do ILF, mas os seus sistemas de crenças estão fortemente fundamentados no paradigma do ILE, havendo, portanto, uma tensão contraditória entre representações e práticas.

Constatamos que os professores fazem uso de recursos diversificados para mostrar aos alunos outras variantes linguísticas do inglês. Mesmo com esse esforço, no entanto, os estudantes apontam que conseguem perceber um maior foco dos recursos pedagógicos utilizados nas variantes dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Observamos também que a influência da L1 na pronúncia do inglês é um ponto de desencontro entre as narrativas dos participantes, pois os alunos veem o nativo como um modelo de falante ideal, já os professores demonstram se preocupar em minimizar tais ideias, embora a falta de diversidade cultural e linguística dos materiais utilizados na instituição dificulte esse trabalho.

As representações dos professores no que concerne ao ensino de oralidade apontam para o paradigma do ILF. Quanto aos alunos, foi constatada uma contradição, pois embora as suas práticas comunicativas apontem para o uso do inglês como língua franca, suas representações e sistemas de crenças ainda revelam uma fundamentação que se aproxima do ILE.

A partir da triangulação dos dados provenientes de ambos os grupos de participantes e considerando que os alunos investigados são professores de inglês em formação, consideramos que os dados alcançados são relevantes para o planejamento curricular de cursos de graduação que possam vislumbrar a constituição de uma práxis docente fundamentada em perspectivas contemporâneas sobre o ensino de língua inglesa a partir de uma (re)consideração pós-moderna de línguas estrangeiras como práticas sociais globalizadas.

É importante mencionar que, embora esta pesquisa tenha gerado dados relevantes para a compreensão de tensões entre ILE e ILF a partir de narrativas de professores e alunos, reconhecemos que o uso de questionários como único meio de geração de dados traz alguma limitação ao estudo. Nesse sentido, consideramos urgente o desenvolvimento de pesquisas que também levem em consideração as práticas atuadas nos mais diversos contextos de uso de línguas, sejam eles formais ou informais.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Routledge, 2005.

DALBEN, Tatiany Pertel Sabaini; SIQUEIRA, Sávio. A PRÁTICA DA TRADUÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ILE E ILF: DEFINIÇÕES, DIFERENÇAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS. *fólio-Revista de Letras*, v. 8, n. 1, 2016.

EL KADRI, Michele Salles. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como Língua franca em um curso de formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When five words are not enough: A conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313150903500978?casa_token=pjoFPy2LGDsAAAAA%3AH8PT37cKbMFuUxeYpilhGADaQbDAzEHIHUU7wlaLXgecL_GeqCImTl0gIh_iG_cvkwpKe3LkPZ3g5gwI3dg. Acesso em 29 abr. 2024.

GRADDOL, David. **English next**. London: British council, 2006.

HALL, Stuart. Cultura e representação. *PUC-Rio: Apicuri*, v. 10, p. 24, 2016.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language teaching**, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Eds.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective**. 1st ed. De Gruyter Mouton, 2018. p. 53-68.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/>. Acesso em 29 abr. 2024.

KACHRU, Braj Bihari. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry George (Eds.) **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis. issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

LOPES, Rodrigo Smaha; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The ESpecialist**, v. 40, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/37053>. Acesso em 29 abr. 2024.

ROSA FILHO, Jeová Araújo; VOLPATO, Mayara; GIL, Gloria. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÓRSKI, Edair Maria (Org.). **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. São Paulo: BLUCHER, 2016, v. 1, n. 1, p. 225-243, cap. 11. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/inglescomo-lingua-franca-19939> . Acesso em: 29 abr. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. *In*: LLURDA, Enric



(Ed.). **Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession**. Boston, MA: Springer US, 2005. p. 283-303.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2011

SHARIFIAN, Farzad. " Glocalisation" of the English language: A cultural linguistics perspective. **KEMANUSIAAN: The Asian Journal of Humanities**, v. 23, n. Suppl. 2, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://research.monash.edu/en/publications/glocalisation-of-the-english-language-a-cultural-linguistics-pers> . Acesso em: 21 ago. 2024

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge university press, 1996.

Recebido em 30/04/2024

Aprovado em 25/11/2024