

Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo

Cristina Mott-Fernandez
Francisco Carlos Fogaça
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O objetivo principal deste trabalho é analisar as crenças dos alunos de primeiro e último anos do curso de Letras em duas instituições de ensino superior – UNI 1 e a UNI 2 – acerca do ensino da língua inglesa como língua internacional. São discutidos alguns conceitos relacionados ao papel hegemônico da língua inglesa no mundo globalizado, tais como o imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992), a perspectiva pós-modernista (Pennycook, 1994) e as idéias de Holborow (1999). Trazemos também as noções de países periféricos e países do centro (Kachru, 1985) e perspectivas educacionais que contemplam a expansão da língua inglesa no mundo (McKay, 2002; Canagarajah, 1999, 2005). Os resultados apontam para 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.

Palavras-chave: globalização; língua franca; ensino de inglês; imperialismo lingüístico; língua internacional.

INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, a língua inglesa é a língua mais falada no mundo, entre nativos e não-nativos, o que lhe confere um *status* singular entre as línguas existentes. De acordo com Smith (1976 apud McKay, 2002), que foi um dos primeiros a definir o termo, uma “língua internacional” é aquela usada por pessoas de diferentes nações para se comunicarem, não necessariamente com falantes nativos. Segundo Crystal (2005), a estimativa do número de falantes da língua inglesa pode chegar a um bilhão e quatrocentas mil pessoas, contando os falantes nativos (em torno de 400 milhões), os que a usam como segunda língua (cerca de 400 milhões) e os que a estudam como língua estrangeira (aproximadamente 600 milhões). Para Graddol (2006), dentro de 10 ou 15 anos, haverá mais de dois bilhões de pessoas aprendendo essa língua.

A língua inglesa está sendo denominada por alguns como língua internacional e, por outros, como língua franca. Mais relevante do que a denominação é o que ela significa. Canagarajah (2005) destaca que a língua inglesa é mais utilizada hoje em

contextos multilingües, 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.

Para que uma língua adquira o *status* de língua *global*, algumas condições são necessárias: primeiro, é preciso que ela seja estabelecida em um número expressivo de países como uma língua oficial e, segundo, que os governos de outras nações dêem uma atenção especial a ela e criem as condições necessárias para que, obrigatoriamente, seja ensinada como língua estrangeira. É possível verificar essa realidade em muitas ex-colônias de países falantes da língua inglesa que a adotam como uma de suas línguas oficiais, bem como em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, onde o inglês tem *status* de língua estrangeira (Crystal, 1997 apud McKay, 2002).

A grande expansão da língua inglesa no mundo globalizado, conferindo-lhe o *status* de língua global ou internacional, torna necessário repensarmos nossas práticas pedagógicas à luz dos novos desafios e conflitos que surgem entre o global e o local e entre concepções de ensino que emanam dos países do centro (EUA e integrantes do Reino Unido) e as necessidades locais de países cujos nativos aprendem o inglês como língua internacional. É necessário também entendermos melhor o que pensam os alunos, seus desejos, receios e crenças em relação ao papel da língua inglesa no mundo atual.

O objetivo principal deste trabalho é verificar as crenças dos alunos de primeiro e último anos do curso de Letras, em duas instituições de ensino superior do Paraná, acerca do ensino da língua inglesa como língua internacional. Buscamos verificar as percepções dos alunos sobre a ocorrência ou não do ensino de inglês como língua internacional nessas instituições e sobre o modo como deveria se dar tal ensino, caso concordassem com essa orientação. Procuramos também comparar as crenças dos alunos de primeiro ano às dos alunos de último ano para examinar até que ponto elas se modificam longitudinalmente.

Na primeira parte deste trabalho, discutimos alguns conceitos relacionados ao papel hegemônico da língua inglesa no mundo globalizado, abordando autores como Phillipson (1992) e o conceito

de imperialismo lingüístico, Pennycook (1994) e a perspectiva pós-modernista e Holborow (1999), que questiona as visões de ambos os autores. Trazemos também as noções de “inner circle”, “outer circle” e “expanding circle” (Kachru, 1985), apontando a forma como se relacionam com a expansão da língua inglesa no mundo.

A seguir, abordamos algumas perspectivas educacionais e alternativas propostas por autores como Canagarajah (1999, 2005) e McKay (2002) para resolver alguns conflitos inerentes ao aprendizado da língua inglesa por estudantes de países periféricos. Gimenez (2006) trata de políticas educacionais no Brasil e do caráter de língua estrangeira que é dado ao inglês pelas autoridades governamentais. Na terceira parte do trabalho, apresentamos detalhes da pesquisa realizada, o contexto, informantes e instrumentos de coleta de dados. Na quarta parte, analisamos os dados coletados, buscando identificar as crenças dos alunos de Letras de duas instituições (Uni 1 e Uni 2) acerca do ensino de inglês como língua internacional, e identificamos algumas contradições e conflitos. Finalmente, discutimos os resultados da pesquisa, que indicam, sobretudo, as necessidades de debatermos amplamente o papel hegemônico da língua inglesa no mundo, de buscarmos soluções locais para tentarmos resolver algumas tensões enfrentadas pelos nossos alunos e de oferecer um ensino que os prepare para um mundo multicultural.

HEGEMONIA LINGÜÍSTICA

A disseminação do inglês preocupa autores como Phillipson (1992), Pennycook (1994), Canagarajah (1999, 2005) Holborow (1999), Graddol (1997, 2006), McKay (2002) e Gimenez (2006), que consideram que tal fato não pode ser aceito como neutro. Para eles, a língua está estreitamente ligada ao poder, à política e a privilégios. Na maioria dos países, o domínio desse idioma representa tanto a possibilidade de ascensão pessoal e profissional, quanto uma forma de se criar a exclusão social e econômica daqueles que não tenham acesso a ele. Os autores relatam ser essa a realidade da maioria das ex-colônias de países anglófonos, onde a educação, principalmente a superior, dá-se na língua do ex-colonizador, tornando o conhecimento da língua fator decisivo para o acesso a essa educação.

Para compreender melhor os papéis que a língua inglesa assume no momento, nas diferentes regiões do mundo, adotamos a divisão dos países, proposta por Kachru (1985), em três círculos concêntricos:¹ 1) o “inner circle”, que comporta os países onde a língua inglesa tem o caráter de língua materna (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá); 2) o “outer circle”, do qual fazem parte os países que adotam a língua inglesa como segunda língua em contexto multilíngüe (Singapura, Índia, Filipinas e Nigéria, por exemplo); 3) o “expanding circle”, que engloba os países onde a língua inglesa é amplamente ensinada como língua estrangeira (como o Japão, a China e o Brasil).

Graddol (1997) salienta que a língua inglesa expandiu-se do “inner circle” para o “outer circle” em grande parte por conta do processo de colonização. Conforme Leith (1996 apud Graddol, 1997), em países como a Nigéria e a Índia, a língua inglesa tornou-se a segunda língua da elite, enquanto em lugares como a Jamaica e Barbados, o tráfico de escravos deu origem a diversos dialetos. Para Graddol, muitos países do “expanding circle” estão numa fase de transição no uso da língua inglesa, cujo *status* de língua estrangeira está passando para o de segunda língua. Como exemplos, o autor cita a Dinamarca, o Panamá e a Suécia, entre outros.

Phillipson (1992) identifica a influência da língua inglesa como “imperialismo lingüístico”, representando uma nova forma de domínio exercido pelos países do centro sobre os países da periferia (“inner circle” e “expanding circle”), o que resultaria necessariamente na ameaça à existência das línguas nacionais. Outro termo apresentado pelo autor é “lingüicismo”, que significa a imposição de normas e valores culturais, econômicos, emocionais e lingüísticos por parte do *dominador* sobre os *dominados*. Tal domínio explica-se pelo fato de que toda informação científica e tecnológica está acessível por meio da língua inglesa, e que o ensino dessa língua deve pressupor a idealização dos valores e da cultura do contexto dos países de onde ela deriva - entenda-se aqui Inglaterra e Estados Unidos.

¹ Preferimos manter os termos em inglês. Em uma possível tradução, “inner circle” poderia ser entendido como “círculo central”, “outer circle”, como “círculo periférico” e “expanding circle”, como “círculo expansivo”. No trabalho, referimo-nos aos “países do centro” quando mencionamos o “inner circle” e aos “países periféricos” quando nos referimos aos outros dois círculos.

Tal visão é apoiada por Pennycook (1994) quando discorda da idéia de que a disseminação do inglês como língua estrangeira (ILE) tenha um caráter natural, neutro e benéfico. Para o autor, essa é uma atitude alienada e alienante, e o ensino da língua inglesa, principalmente nas ex-colônias, não é uma opção – ou seja, livre de pressões econômicas, políticas ou sociais. Pennycook segue analisando que o ensino da língua está sujeito a influências políticas e culturais, não se podendo afirmar que, apenas por seu caráter de língua internacional, a língua inglesa seja mais neutra do que outras.

Para Sukumane (2000 apud Schmitz, 2004), a valorização da língua inglesa tem um caráter ideológico, pois proporciona, à elite, obtenção de uma vida mais confortável, acesso ao mercado de trabalho e ingresso nas melhores escolas, excluindo, do processo decisório, aqueles que não tenham esse privilégio. A valorização do inglês, em alguns casos, implica a desvalorização da língua materna, das línguas regionais e da própria cultura nacional.

Por sua vez, Chew (1999) declara que nem sempre existe a imposição do centro sobre a periferia. Na maioria das ex-colônias, a LI é adotada como uma decisão tomada de baixo para cima, ou seja, uma decisão tomada internamente a partir dos anseios da sociedade de proporcionar, às próximas gerações, o acesso a um futuro mais promissor. Além disso, viabiliza a inclusão do país na economia mundial, podendo este assim participar de forma efetiva e eficiente no fenômeno da globalização. Para reforçar sua posição, o autor cita o caso de Singapura, onde o inglês era visto como a língua que tornaria possível atrair investimentos externos, além de abrir o caminho para a educação superior, o comércio exterior e o mundo dos negócios para uma sociedade empobrecida e dividida.

Holborow (1999) questiona a perspectiva adotada por Phillipson, autor que analisa o domínio dos países da periferia pelos países do centro, e a visão pós-modernista de Pennycook, segundo a qual a realidade é uma construção discursiva, portanto, a desconstrução dos discursos hegemônicos e globalizantes seria o caminho para a emancipação dos povos oprimidos. Para Holborow, a perspectiva de Pennycook coloca o discurso no centro do processo de dominação e desloca, para os professores, a enorme responsabilidade de transformar a sociedade, produzindo e disseminando conhecimentos alternativos que evitem o desaparecimento das culturas locais. Segundo a autora, tampouco

se pode reduzir a hegemonia da língua inglesa à influência dos países do centro para a periferia, uma vez que, mesmo dentro dos países periféricos, existem diferenças sociais que asseguram um *status* privilegiado a quem domina a língua inglesa. Holborow assevera que a disseminação da LI no mundo tem raízes sócio-históricas profundas, não sendo apenas um fenômeno pós-moderno, mas uma conseqüência da globalização. Sua história inicia-se com as colonizações e com o fortalecimento das economias de países como Estados Unidos e Inglaterra. A língua inglesa tornou-se “uma ferramenta de opressão e também um instrumento útil de revolta”² (ibid., p.92). Para Holborow, a língua do opressor pode tornar-se a língua do oprimido.

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

Dentro do contexto apresentado, torna-se necessário questionarmos que tipo de ensino seria o mais apropriado para o ensino da LI como língua internacional. Para McKay (2002, p. 12),³ com base em Smith (1976), alguns aspectos devem ser considerados no ensino de uma língua internacional:

- 1) O inglês é usado tanto no âmbito global, para comunicação entre os países, como no âmbito local, como uma língua de comunicação mais ampla em sociedades multilíngües.
- 2) O uso da língua inglesa não se restringe mais às culturas dos países do “inner circle”.
- 3) Num sentido local, o inglês faz parte da cultura do país onde é usado.
- 4) Num sentido global, uma de suas funções principais é possibilitar aos falantes compartilharem suas idéias e suas culturas. (tradução nossa).

² No original: “a tool of oppression, it was also a useful instrument of revolt.”

³ No original: “1) As an international language, English is used both in a global sense for international communication between countries and in a local sense as a language of wider communication within multilingual societies. 2) As it is an international language, the use of English is no longer connected to the culture of Inner Circle countries. 3) As an international language in a local sense, English becomes embedded in the culture of the country in which it is used. 4) As English is an international language in a global sense, one of its primary functions is to enable speakers to share with others their ideas and culture.”

Leffa (2005) defende que o ensino de LI como língua estrangeira no Brasil deva ir além de questões metodológicas, sendo fundamental considerar as questões políticas implicadas. Por sua vez, Canagarajah (1999) salienta ser preciso que os alunos questionem-se *como* a língua deveria ser aprendida em vez de *se* ela deveria ser aprendida. O autor argumenta que a negociação crítica leva ao empoderamento, mas a decisão por não aprender o idioma, como uma atitude de repulsa ao que ele pode representar, resulta na exclusão do indivíduo.

De acordo com Gimenez (2006), a decisão pelo ensino da língua inglesa é política, e o primeiro ponto a considerar é o caráter que se lhe confere ao adotá-la no sistema de ensino de um país. No Brasil, segundo a autora, o caráter dado pelas autoridades governamentais é o de língua estrangeira, apesar de a sociedade, ao decidir-se pela língua inglesa, justificar sua escolha por vê-la como língua franca. As autoridades governamentais demonstram não atentar à importância dessa aprendizagem, pois somente mencionam que deva ser ensinada *uma* língua estrangeira na educação básica, ficando a critério dos governos estaduais a opção pelo idioma.

Considerar, como muitos, que o ensino da língua inglesa é simplesmente alienante, já não tem mais lugar na sociedade contemporânea. O aluno deve conscientizar-se de que o aprendizado da língua pode ser tanto uma ameaça para a “colonização da mente”, como ser libertador, na medida em que o capacita a resistir às idéias impostas pela cultura do dominador, tornando-o um ser crítico que conhece sua identidade e não precisa assimilar a forma de ser do outro ao aprender a língua (Leffa, 2005).

McKay (2002) afirma que é a inteligibilidade entre os interlocutores o que deve ser assegurado no ensino da língua inglesa como língua internacional. Isso significa enfatizar os aspectos da língua que possam criar problemas de compreensão e aqueles que possam conduzir a atitudes negativas, ou seja, gerar mal-entendidos e desconfortos. Os aprendizes devem desenvolver a tolerância com relação à cultura do outro e simultaneamente valorizar a sua própria, sentindo-se confortáveis com a diversidade. Ao mesmo tempo, os alunos devem adquirir uma competência pragmática, não necessariamente buscando o modelo do falante nativo. McKay é favorável ao uso de materiais didáticos cujos

conteúdos refiram-se à cultura dos aprendizes,⁴ por julgar que isso os motiva a conhecê-la melhor e permite-lhes compartilhá-la com indivíduos de outras culturas. Além disso, o professor não se coloca na difícil posição de ensinar a cultura do outro, da qual talvez tenha pouco conhecimento. A autora salienta que todo e qualquer conteúdo deve ser tratado reflexivamente, ou seja, “os alunos devem ser estimulados a pensar por que o conteúdo foi escolhido, como foi escrito e de que outras maneiras poderia ter sido escrito”⁵ (McKay, 2002, p.128).

Da mesma forma, Canagarajah (2005) argumenta que deveríamos abandonar o ensino de uma gramática uniforme e propiciarmos, a nossos alunos, o desenvolvimento de estratégias de negociação que dessem conta da pluralidade lingüística e do contexto global. O autor alia-se à noção de um ensino pragmático e de língua como prática social, manifestando-se a favor do conhecimento de diferentes variantes da língua inglesa - inclusive do aprendizado de outras línguas além do inglês. Canagarajah (*ibid.*, p.32) salienta ainda que “a sociedade do conhecimento exige o trânsito entre diferentes comunidades e contextos, com a habilidade de negociar os diferentes discursos que marcam cada contexto”,⁶ pois “a sociedade do conhecimento floresce na celebração de diversas identidades, valores e culturas pertencentes a diversos povos”.

Para o autor, é necessário evitarmos os extremos tradicionais de rejeitar a língua inglesa, por seu imperialismo lingüístico, ou simplesmente aceitá-la, pelos benefícios econômicos e profissionais. O autor propõe uma terceira alternativa, segundo a qual é importante o desenvolvimento de estratégias que explorem diferenças interculturais. Os professores devem pensar em formas de os métodos e materiais existentes poderem ser usados para “negociar culturas” e utilizar as situações e diálogos propostos pelos livros como um trampolim para reflexão crítica (Canagarajah, 1999, p.188).

⁴ A autora nomeia esses materiais de “source culture materials” (McKay, 2002, p. 88).

⁵ No original: “learners should be encouraged to consider why the topic was chosen, how it is written about, and what other ways the topic could have been presented”.

⁶ No original: “the knowledge society requires shuttling between different communities and contexts, with the ability to negotiate the different discourses marking each context. The knowledge society thrives on the celebration of diverse identities, values, and cultures belonging to diverse people.”

Esse professor reflexivo e crítico não surge ao acaso. Ele é formado em nossas instituições de ensino superior, onde chega com suas crenças sobre o aprendizado da língua inglesa, as quais, na maioria das vezes, são tomadas pela visão alienada da importância de se aprender a língua. Então, é fundamental o papel desempenhado pela formação inicial no posicionamento dos futuros professores de línguas com relação ao modo de ensinar idiomas, principalmente a língua inglesa.

DADOS SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo geral verificar as crenças que os alunos de Letras de duas instituições do Norte do Paraná têm sobre o ensino de inglês como língua internacional. Crenças e representações são termos usados como sinônimos neste trabalho, sendo que adotamos o conceito de *crenças* conforme Barcelos (2006, p.151), que as define

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação, (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

O estudo foi realizado na UNI1 e na UNI2. O curso de Letras da UNI2 tem cinco anos de duração, e o curso da UNI1 tem quatro anos. As perguntas que norteiam a pesquisa são: 1) quais as crenças que os alunos de Letras têm sobre o ensino que é praticado na universidade em relação ao inglês como língua internacional? 2) quais as crenças que os alunos de Letras têm sobre como deveria ser o ensino de inglês voltado para a internacionalidade? 3) quais as diferenças entre as crenças dos alunos dos primeiros e as dos últimos anos do curso de Letras?

Os informantes

A pesquisa foi realizada com alunos de primeiro e último anos dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas de duas instituições de ensino superior do Paraná. Foram selecionadas duas turmas de cada instituição, uma de primeiro ano e uma de

último ano do curso. A turma de último nível da Uni 1 corresponde ao quarto ano do curso, enquanto a turma de último ano da Uni 2 corresponde ao quinto ano do curso. Não houve um critério específico para a seleção das turmas, apenas a facilidade de os pesquisadores entrarem em contato com os alunos. Duas dessas quatro turmas são lecionadas por um dos pesquisadores, o que tornou mais fácil a coleta de dados. O Quadro 1 expõe alguns dados das turmas de alunos de primeiro e último anos, contemplando a idade e o tempo de estudo em cursos de línguas antes do ingresso na universidade.

Quadro 1 – Perfil dos alunos

Primeiro ano - 31 alunos		Último ano - 20 alunos	
Média de idade	Anos de estudo em cursos de idiomas	Média de idade	Anos de estudo em cursos de idiomas
20,8	4,6	24,6	1,7

O *corpus* totaliza cinquenta e um alunos, sendo trinta e um de primeiro ano e vinte alunos de quarto/quinto ano. A média de idade dos alunos de primeiro ano é de 20,8 enquanto a média de idade dos alunos de quarto/quinto ano é de 24,6 anos. O tempo de estudo em institutos de idiomas dos alunos que ingressaram em 2007 é de 4,6 anos contra apenas 1,7 ano de estudo dos alunos de último ano.

O Quadro 2 exhibe o código utilizado para identificar os informantes das quatro turmas das duas instituições. Por exemplo, o aluno 2B03 é o aluno de número 3, do último ano do curso de Letras da UNI 2; o aluno 1A05 é o aluno de número 5 do primeiro ano do curso de Letras da UNI 1.

Quadro 2 – identificação dos informantes

Ano do curso	Instituição	Identificação
1 = 1º ano	A = aluno da UNI 1	Por ano do curso e por instituição
2 = último ano (4º ou 5º)	B = aluno da UNI 2	

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário com perguntas abertas e um questionário com perguntas fechadas (Apêndice A). As perguntas abertas foram: 1) Em sua opinião, o curso de letras contempla o ensino de língua inglesa como língua internacional? Se afirmativo, como? Se negativo, deveria? Por quê? 2) Como deve ser o ensino voltado para a internacionalidade?

As perguntas fechadas foram direcionadas: a) ao ensino da língua estrangeira; b) ao uso da LE; c) ao material didático (livros, CDs, textos trazidos pelo professor, atividades de áudio etc.) e aspectos culturais. Buscamos verificar as diferenças das representações entre alunos de primeiro e quarto anos quanto ao ensino de inglês como língua internacional. Em outras palavras, investigamos se, ao longo do curso de Letras, os alunos modificam suas crenças em relação ao ensino da língua inglesa na universidade.

Nas perguntas fechadas, os alunos deveriam classificar algumas afirmações, em uma escala de 1 a 5, em relação a: a) como o que é afirmado em cada uma delas ocorre no curso de Letras (1 - acontece totalmente; 5 - não acontece); b) o que seria desejável em um curso de formação de professores de inglês (1 - deveria acontecer totalmente; 5 - não deveria acontecer). Tais afirmações estavam organizadas em três grupos distintos, relacionados ao ensino da LE (seis questões), ao uso da LE (cinco questões) e aos materiais didáticos e aspectos culturais (cinco questões), em um total de dezesseis perguntas fechadas. As afirmações utilizadas tanto para “como acontece no curso de Letras” como para “o que seria desejável” foram as mesmas.

As categorias de análise das crenças dos alunos, expressas nas perguntas abertas, emergiram dos dados. O estudo situa-se no paradigma interpretativista, cujos resultados devem ser relativizados. A análise dos dados procurou contemplar o perfil dos alunos, as perguntas abertas e as fechadas.

Uma limitação do estudo foi a utilização de apenas dois instrumentos (um questionário com perguntas abertas e um questionário com perguntas fechadas). Sabemos que estudos atuais, que adotam uma perspectiva contextual, utilizam diversos instrumentos, os quais são triangulados para que possíveis crenças sejam inferidas. Ainda assim, acreditamos que este estudo possa

contribuir para a compreensão de algumas crenças relacionadas ao ensino de inglês na universidade.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dos questionários aplicados aos alunos da UNI 1 e da UNI 2 foram analisados de duas formas: a) análise das perguntas abertas; b) análise das perguntas fechadas. Até onde os dados nos permitiram, comparamos os alunos de primeiro e últimos anos entre as instituições, mas, de maneira geral, restringimo-nos à comparação de forma mais ampla, somando os alunos das duas instituições. Salientamos que os questionários não foram aplicados à totalidade dos alunos de primeiro ano e de último ano das duas instituições, apenas às quatro turmas pesquisadas.

Perfil dos alunos

Os alunos das duas instituições apresentaram perfis um pouco diferentes. A média de idade, tanto para alunos de primeiro ano, como para alunos de último ano do curso, é menor na UNI 2. No primeiro ano, os alunos da UNI 1 têm uma média de idade de 21,1 anos contra 19,8 dos alunos da UNI 2. Em relação ao tempo de estudo em institutos de línguas antes de ingressar na universidade, os alunos da UNI 2 têm uma média de 6,1 contra 4,2 dos alunos da UNI 1. Da mesma forma, os alunos de último ano da UNI 2 são um

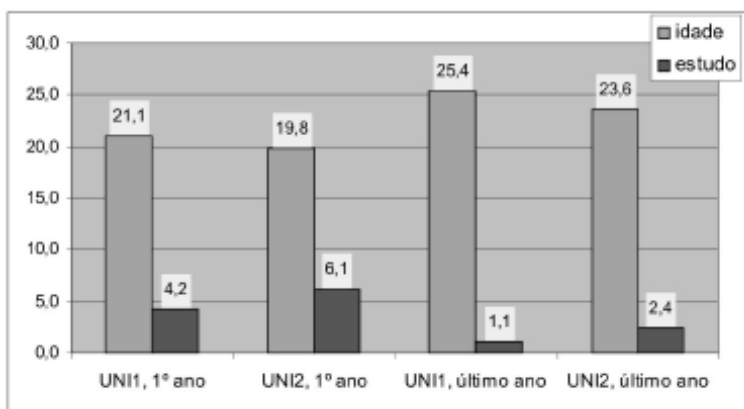


Gráfico 1 - perfil dos alunos.

pouco mais jovens que os da UNI 1 – mesmo se considerarmos o fato de já estarem estudando no quinto ano do curso, enquanto que, na UNI 1, os alunos estão no quarto ano. Os estudantes da UNI 2 têm também mais tempo de estudo em institutos de línguas (2,4 anos contra 1,1 dos alunos da UNI 1).

Nas duas instituições, os alunos parecem estar ingressando no curso com mais anos de estudo de língua inglesa em escolas de idiomas. Esse dado precisaria ser confirmado com o restante dos alunos das duas instituições.

O ensino de inglês como língua internacional na universidade

Em relação à primeira pergunta, se o curso de Letras contempla o ensino de língua inglesa como língua internacional, as respostas foram um pouco diferentes nas duas instituições pesquisadas. No caso da UNI 1, há uma percepção maior dos alunos de 1º ano quanto ao curso de Letras dar um enfoque para o ensino de inglês como língua internacional: 12 respostas (75%) “sim”, 2 (12,5%) “não” e 2 (12,5%) “não sabe”. Os alunos de 4º ano da UNI 1 estão mais divididos: 5 respostas (45%) “sim” e 6 (55%) “não”. Os alunos de 1º ano da UNI 2 registraram 7 respostas (46,7%) “sim” contra 8 respostas (53,3%) “não”, “em parte” e “não sabe”. Os alunos do último ano do curso da UNI 2 apresentam um predomínio de respostas com restrições ou negativas (88,9%), e apenas uma positiva (11,1%), como podemos observar no Gráfico 2.

No geral, se somamos os alunos das duas instituições, temos 25 alunos entendendo que o ensino de inglês é voltado para a internacionalidade (49%) e os restantes 26 (51%) repartidos entre “não”, “em parte” e “não sabe”.

A seguir, analisaremos as representações dos alunos em relação às perguntas abertas: a) Em sua opinião, o curso de letras contempla o ensino de língua inglesa como língua internacional? Se afirmativo, como? Se negativo, deveria? Por quê? 2) Como deve ser o ensino voltado para a internacionalidade?

1. Os que acham que sim

Estes são alunos que concordam com a perspectiva do ensino de inglês como língua internacional e suas principais justificativas. As respostas foram agrupadas e categorizadas de acordo com as idéias que expressam.

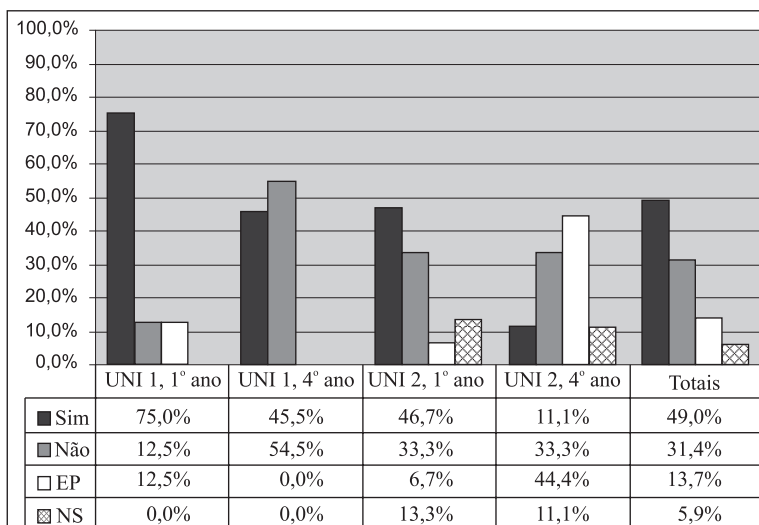


Gráfico 2 – ensino de inglês como língua internacional no curso de Letras.

a) Variantes lingüísticas e aspectos culturais não-específicos

Alguns alunos apontaram que o inglês ensinado é internacional porque não há ênfase em qualquer variante lingüística específica, tampouco em aspectos culturais dos países do “inner circle”.

[...] o inglês ensinado é multicultural e não de uma única variação lingüística. [1A02]

[...] além de aprender a língua, adquirimos conhecimentos sobre aspectos culturais dos países não só falantes de língua inglesa (embora haja predomínio de aspectos culturais desses países) mas às vezes sabemos algo sobre a cultura de outros países que não necessariamente são de língua inglesa. [2A03]

Alguns alunos apontaram que a língua inglesa tem um enfoque internacional porque a ênfase é dada não apenas às variantes americana ou britânica, as quais ainda servem como parâmetro aos alunos quando o assunto é qual inglês deve ser ensinado na universidade.

Não é voltado apenas ao britânico ou americano, por exemplo, apesar de termos professores com sotaque carregadamente britânico. [1A 07]

b) Variantes americana e inglesa

Para alguns alunos, o fato de o inglês ensinado abordar as pronúncias americana e britânica torna o ensino voltado para a internacionalidade. Aqui, ao contrário do item anterior, no qual a ênfase recaiu sobre a multiplicidade de variantes lingüísticas e aspectos multiculturais, internacionalidade é sinônimo do ensino das duas variantes principais, aos olhos desses alunos.

Ele não é uma variante específica, mesmo a matéria sendo ministrada na maioria no inglês americano, o inglês britânico é mencionado e é discutido. [1A08]

c) Ênfase na comunicação

Para alguns alunos, a internacionalidade da língua relaciona-se a um enfoque pragmático em sala de aula. Para esses alunos, o importante é saber se comunicar na língua inglesa, não sendo relevante a assimilação de uma determinada variante da língua, pronúncia e aspectos culturais. A seguir alguns exemplos:

Sim, a universidade prioriza o ensino do inglês como um idioma internacional ou uma língua franca. O foco é a comunicação e não a fluência nativa britânica ou americana. [1A05]

[...] pois demonstra que o uso da língua inglesa nos ajuda em diversos modos. Estudamos o inglês como língua franca. O curso dá valor para a expressão oral e não somente leitura. [1A06]

Pode-se dizer que sim, pois visa capacitar o aluno para a comunicabilidade. [1A12]

d) Materiais autênticos e variados

Alguns alunos ressaltaram o fato de o material didático ser autêntico e variado, abordando assuntos relacionados a diversos países. A autenticidade do material é vista como um fator

importante, ligado à questão do inglês como língua internacional, conforme os seguintes excertos:

[...] o material utilizado tem um conteúdo autêntico. [1A14]

Sim, pois na aula são incorporados vários materiais internacionais como ferramenta de estudo, como, por exemplo, áudios de programas de rádio americanos, artigos e reportagens de jornais e revistas, tanto americanos como britânicos (ou seja, na língua inglesa) mas que tratam de assuntos diversos que abordam todos os países. [1A15]

2. Os que acham que não, ou apontam restrições

São muito variadas as razões apontadas pelos alunos para afirmarem que o inglês no curso de Letras não é tratado como língua internacional. Algumas delas são contraditórias, o que demonstra diferentes representações sobre o conceito. Para alguns, por exemplo, deveria haver a preocupação com o ensino da cultura dos povos onde o inglês é falado como língua nativa, enquanto, para outros alunos, isso não deveria acontecer. Os alunos do último ano do curso indicaram que o ensino da língua inglesa varia conforme o professor e suas crenças. Para um aluno, essa deveria ser uma questão explorada durante o curso, para que os estudantes tivessem mais consciência de seu papel como professores de inglês:

[...] acho que não temos tanto essa visão crítica do ensino de língua inglesa nas aulas de LE, a não ser que o aluno participe de algum projeto onde essas questões são levantadas. Isto deveria acontecer para que os alunos saiam da universidade com mais consciência de seu papel como professores de inglês. [2A11]

A seguir, enumeramos algumas das razões mais apontadas pelos alunos que acham que o curso de Letras não os prepara para o uso de inglês como língua internacional.

a) Mais ênfase no modelo do falante nativo

Ao contrário do grupo que pensa que o inglês para fins internacionais deveria ter certo distanciamento de questões culturais

e variantes lingüísticas específicas dos países do “inner circle”, estes alunos acreditam ser importante que o curso de Letras aborde aspectos culturais desses países. Um aluno mencionou que a ausência de mais contato com falantes nativos por meio de áudio e vídeo faz com que o inglês seja tratado como língua estrangeira, e não internacional. Seguem alguns excertos das respostas dos alunos.

O professor não dá muita ênfase às variantes lingüísticas, ou de pronúncia dos diversos países. O inglês acaba sendo uma matéria incompleta, pois é voltada para os brasileiros negligenciando a cultura dos países que falam inglês, ou mesmo suas variações. [1A09]

No entanto, poderia haver um incremento no sentido de expor o aluno a diferentes culturas, particularidades e variantes para expandir o conhecimento do aluno assim como sua visão acerca do idioma. [1A 12]

b) Menos ênfase no modelo dos países do “inner circle”

Estes alunos, ao contrário dos anteriores, pensam haver demasiada ênfase na cultura e na variante lingüística dos países do “inner circle”. Para eles, o ensino do idioma deveria contemplar a cultura de outros países de língua inglesa, e não privilegiar apenas a cultura inglesa ou a americana.

[...] na literatura, por exemplo, privilegiam-se os britânicos e não se faz alusão a outros tipos de literatura de países falantes do inglês. [2A05]

Não. Na universidade, bem como em todo ensino regular, o inglês ensinado é britânico desde a adoção de livros até a pronúncia do professor, que muitas vezes exige que se fale desta ou daquela forma e que se use este ou aquele vocabulário. [2B02].

Relativamente. No último ano tivemos acesso a conteúdo relacionado a esse ponto. Porém ao longo do curso não tivemos essa “consciência”. São feitos eventos de aculturação como “thanksgiving”, etc. [2B06]

[...] deveríamos aprender a língua inglesa como um todo e não somente a americana ou britânica, e isso não é feito no curso, pois a ênfase é principalmente no americano, em sua cultura e costumes. [1B03]

c) Inglês para ser professor

Dois alunos mencionaram, como um aspecto negativo, o fato de o inglês ensinado no curso ser voltado à docência. Em suas representações, esse enfoque faz com que a língua seja abordada de forma superficial na universidade. Seguem os depoimentos dos alunos:

O curso de Letras ensina a língua inglesa voltada para a docência, principalmente para ser professor de escola pública e não para o aluno aprender a se comunicar com falantes nativos. [2A06]

[...] aqui em nossas aulas somos mais voltados a aprender o inglês para usá-lo em nossas regências. Nós entramos em contato com um inglês muito superficial. [2A02]

d) Gramática básica, muita ênfase na comunicação

Ao contrário daqueles que entendem que a língua deveria ser trabalhada em seus aspectos pragmáticos, com ênfase na oralidade e situações uso, estes alunos esperam mais aprofundamento gramatical no estudo do inglês. Não ficou muito claro até que ponto esse aspecto relaciona-se à questão do ensino de inglês como língua internacional, mas há indícios de que esses alunos esperam o aprendizado da norma padrão culta de países do “inner circle”.

A forma que o curso de letras aborda a língua inglesa é basicamente gramática básica. Na UNI 2, no curso novo de Letras [...] o inglês é trabalhado na oralidade, comunicação e entendimento, pois os alunos já estudaram o suficiente, e então é apenas aperfeiçoamento. [1B02]

[...] a gramática normativa da língua inglesa deve ser mais aprofundada, principalmente nos dois primeiros anos. [1B03]

e) Modelo do professor (alunos de último ano)

Estes alunos afirmam que o ensino de alguma variante da língua inglesa ou o ensino voltado para a internacionalidade depende muito do professor. Esses são alunos do último ano do curso, que passaram por vários professores e abordagens de ensino. Fica evidente haver falta de uma mesma visão de ensino por parte do corpo docente. Entendemos que esta questão deveria pelo menos ser discutida no departamento e na área da Língua Inglesa nas duas instituições. Assim, diferentes perspectivas poderiam ser confrontadas e questionadas. Seguem alguns depoimentos de alunos.

Durante os quatro anos de graduação, a cada novo professor de língua inglesa pude perceber uma perspectiva diferente de ensino. Alguns se prendiam no ensino da língua em si: sotaques, cultura dos povos nativos, etc. Outros abordavam uma perspectiva mais ampla, trazendo o inglês como língua internacional. Estes últimos, em minha opinião, conseguiam atingir melhor seu objetivo. E, em minha visão, essa deveria ser a prioridade do ensino da língua inglesa: como língua internacional. [2A01]

Em partes, pois isso depende da cada professor. Na verdade há uma mistura de sotaques e objetivos. [2B04]

Em 5 anos de curso a resposta para essa pergunta seria um tanto quanto relativa. Desde o primeiro ano a informação que tivemos foi que o estudo seria voltado para o inglês britânico. Mas, no decorrer do curso a variedade de professores fez com que a língua fosse direcionada à formação e conhecimento do professor. Professores com formação americana faziam questão de passar o seu conhecimento, assim como professores de formação britânica. [2B05]

3. O ensino voltado para a internacionalidade: o que pensam os alunos

A grande maioria manifestou-se a favor de um ensino voltado para a internacionalidade da língua inglesa no curso de Letras, embora, conforme demonstrado anteriormente, as representações do que isso venha a ser sejam muito variadas. Apenas um aluno

manifestou-se contrário, justificando que a língua inglesa não é neutra, a exemplo das perspectivas discutidas na primeira parte deste artigo. Assim, entende que o ensino não deveria contemplar o inglês como língua internacional.

O termo internacional não é neutro, mas influenciado pela nação atualmente que busca tornar a sua cultura universal, em detrimento das demais. O ensino não deve ser voltado para a internacionalidade. [2A04]

Algumas opiniões expressas pelos alunos são contraditórias entre si, sobretudo no que se refere ao “modelo nativo” e à questão cultural. Nesse sentido, os aspectos mais mencionados foram:

- o curso deveria oferecer mais aulas de inglês e mais idiomas, possivelmente com um curso integral; e
- o curso deveria proporcionar ao aluno contato com todas as culturas, não só as dos países dominantes (12 de 51 alunos), inclusive a própria cultura do aluno. O importante, nessa perspectiva, é que o contato com as diferentes culturas não implique a assimilação da cultura do outro.

Deve abranger todas as culturas e não só as dominantes. Deve fazer o aluno pensar no uso do inglês em sua própria cultura. Deve proporcionar ao aluno a oportunidade de expressar seus pensamentos construídos em sua própria cultura e não assimilados a partir da cultura de outros, somente porque são culturas dominantes. [2A11]

Deve valorizar a cultura nacional [2B08].

• “As aulas deveriam abordar melhor as culturas dos países onde se fala a língua inglesa, com todas as variações lingüísticas, sotaques e diversidades entre os países” foi um aspecto mencionado por quatorze alunos (14/51). Essa perspectiva é contrária à anterior, que valoriza a cultura de todos os países, não somente as que têm o inglês como língua nativa. Alguns desses alunos demonstraram também a preocupação com o aprendizado da “pronúncia correta” da língua, embora não tenham dito qual seria ela. Os seguintes depoimentos ilustram essa visão:

Devemos ter a visão do mundo e estudar o inglês como parte, ferramenta fundamental, para essa compreensão. Deveríamos ter uma matéria chamada “Unidade e diversidade da língua inglesa” É importante ter um conhecimento mais aprofundado da cultura dos países falantes da língua inglesa. [1A03]

Abranger aspectos culturais e sociais dos falantes em questão, apresentar todas as variantes e enfatizar principalmente a pronúncia correta. [2B06]

- O ensino deveria ser pragmático, voltado para a comunicação foi um tópico mencionado por sete alunos (07/51). Para esses alunos, o importante é aprender a se comunicar, sem haver a preocupação de assimilar determinado sotaque ou a variante lingüística de uma determinada região. Os alunos apontaram que o curso deveria desenvolver mais a oralidade.

O ensino não deve se apegar muito ao modo de falar desta ou daquela região. O mais importante é saber se comunicar, então saber falar o inglês “global” – isto é, entendido pelas mais diversas regiões do mundo – é essencial. Claro, não podemos deixar de lado a maneira formal e o padrão da língua, mas saber se comunicar é um foco importante, tanto ortograficamente quanto oralmente. [1A16]

- As aulas deveriam ser ministradas com diferentes recursos didáticos e textos de diferentes mídias e gêneros. Para os alunos que assim se expressaram, o professor deveria fazer uso de filmes ou áudio a fim de que os alunos habituassem-se ao inglês falado em diversas partes do mundo.

Deve dar uma visão da língua utilizada nos diferentes veículos de comunicação e nos diversos gêneros. [2A07]

4. Diferentes percepções

Aqui, discutiremos as questões fechadas. Por questões de espaço neste texto, exploraremos apenas as representações dos alunos sobre como deveria ser o ensino de inglês na universidade em relação à questão da internacionalidade. Não abordaremos, nos próximos gráficos, suas representações em relação ao *status* atual da língua inglesa nas duas instituições.

O Gráfico 3 compara alunos de primeiro ano aos de quarto/ quinto ano do curso de Letras da UNI 1 e da UNI 2 em relação a como deveria ser o ensino de LI na universidade. Por questões de limitação de espaço neste trabalho, não exploramos as comparações entre as duas instituições nas perguntas fechadas. Trazemos aqui uma comparação das médias dos dois primeiros anos e das duas turmas de último ano dos cursos, em relação a como os alunos pensam que o curso deveria abordar a questão do ensino do inglês como língua internacional.

Lembramos que utilizamos uma escala de respostas que vai de 1 a 5, sendo 1 o mais desejável e 5 o menos desejável. Os alunos classificaram as afirmações de acordo com o que esperavam que deveria ocorrer no ensino de língua inglesa no curso de Letras.

Por meio do Gráfico 3, podemos notar que os alunos de último ano do curso têm uma expectativa maior quanto ao aprendizado da norma padrão culta que os de primeiro ano, bem como à aproximação do falante nativo. Os alunos de primeiro ano parecem dar menos valor à norma padrão culta e ao modelo do falante nativo, expressando o desejo um pouco maior de que o ensino seja voltado para a interculturalidade.

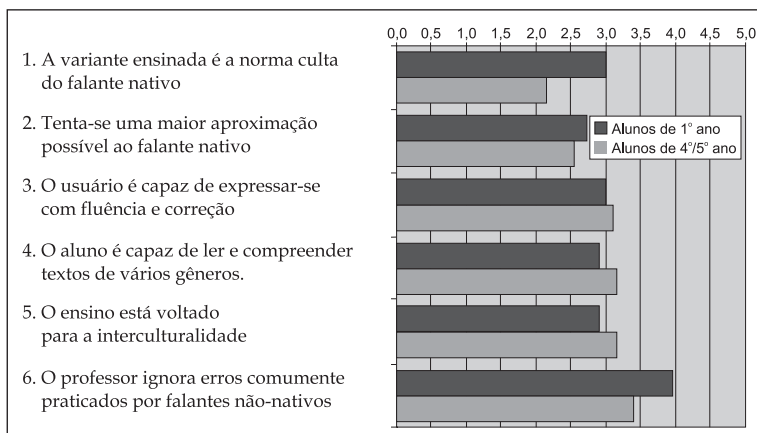


Gráfico 3 - Ensino da língua inglesa.

No que se refere ao uso da língua, os alunos de quarto ano parecem ter uma perspectiva mais pragmática do que os alunos de primeiro ano, o que não deixa de ser um pouco contraditório com

os dados do Gráfico 3. Eles parecem querer um ensino que se aproxime mais da norma padrão culta do falante nativo, mas ao mesmo tempo valorizam mais o uso da língua em situação de comunicação do que a assimilação do modelo nativo. Os alunos de primeiro ano parecem ter mais expectativa quanto ao modelo do professor.

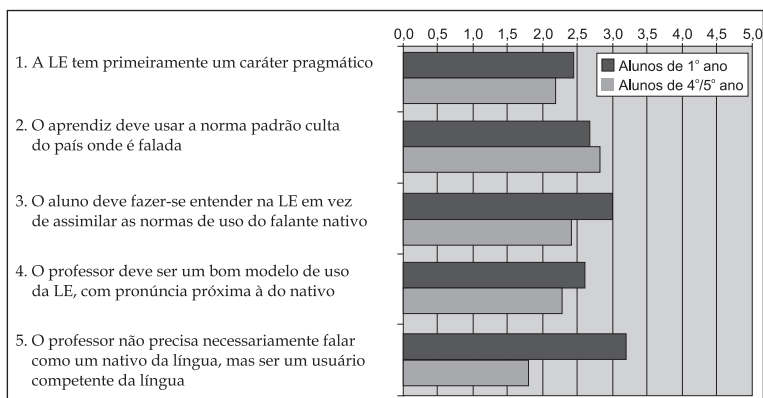


Gráfico 4 - O uso da língua inglesa.

No Gráfico 5, temos as respostas dos alunos em relação ao material didático a ser utilizado nas aulas e a aspectos culturais que tais materiais possam trazer à sala de aula. Os alunos de último ano do curso parecem ter mais expectativa quanto aos materiais contemplarem diversas variantes lingüísticas, que favoreçam uma visão crítica do uso da LE no mundo e mesmo da própria cultura do aluno. A esse respeito, propõe McKay (2002) que o ensino voltado para a internacionalidade deveria utilizar materiais que contemplassem a própria cultura do aprendiz ou fossem relacionados à cultura de países que não falassem inglês como língua nativa (os países do "inner circle"). Na escala utilizada, de 1 a 5, todas as respostas situaram-se abaixo da metade. Tanto os alunos de primeiro ano quanto os de último ano manifestaram expectativa de que o professor utilize recursos e materiais variados.

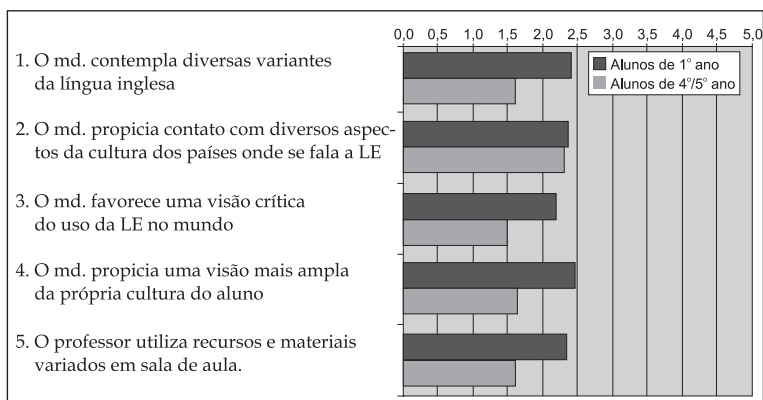


Gráfico 5 – Materiais, recursos e aspectos culturais.

A análise dos dados revela haver diferentes entendimentos sobre o que venha a ser uma língua internacional, ou língua franca. Os alunos parecem oscilar entre a valorização de um ensino pragmático que os prepare para a comunicação em diferentes contextos e o desejo de aprenderem a norma padrão culta do falante nativo, com o aprofundamento de aspectos lingüísticos e gramaticais.

Uma outra contradição expressa-se na necessidade da valorização da própria cultura (e identidade) acompanhada pelo desejo de aprender o máximo possível sobre a cultura dos países do centro. Para alguns alunos, a língua inglesa deveria servir para a compreensão de sua própria cultura, enquanto, para outros, aprender o idioma está intimamente ligado ao contato com a cultura do outro.

Conforme salienta Canagarajah (1999), os alunos tanto querem aprender a língua padrão culta e as convenções comunicativas da língua culta, como também práticas de letramento para propósitos instrumentais nos domínios educacional e profissional. O inglês é considerado um capital lingüístico importante no mundo contemporâneo, que lhes permite o acesso a bens materiais e sociais.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada tem algumas limitações. Em primeiro lugar, as turmas pesquisadas não compõem a totalidade dos alunos de primeiro e último anos dos cursos da UNI 2 e da UNI 1. Em segundo lugar, a investigação não traçou comparações aprofundadas sobre a forma como o ensino de inglês se dá nos dois contextos e sobre as crenças dos alunos das duas instituições. Questões relacionadas ao perfil dos alunos, como condições socioeconômicas e turno em que estudam, não foram exploradas. Acreditamos que esses poderiam ser temas a ser investigados em futuras pesquisas nessa área.

Não obstante, como vimos, a pesquisa trouxe importantes revelações. As contradições e conflitos observados levam-nos a questionar, por exemplo, o tipo de ensino praticado na universidade e possíveis alternativas a ele. Como escreve Canagarajah (1999, p.174), “qualquer pedagogia pensada para esses alunos terá que considerar seu desejo de dominar o idioma, mas também seus medos da hegemonia lingüística e ideológica, e terá que sugerir uma maneira de reconciliar esses conflitos”.⁷

Concordamos que o ensino deva ser mais pragmático, no sentido de preparar o aluno para a interação com outras culturas, e também voltado à valorização da identidade cultural do estudante. Acreditamos igualmente ser necessário o conhecimento das culturas dos países do centro e de suas variantes lingüísticas. Em outras palavras, não cabem nem a negação da língua inglesa, pelo seu poder hegemônico, nem a supervalorização das variantes lingüísticas e das culturas dos países do centro. Acompanhamos o

⁷ No original “any pedagogy designed for these students will have to take account of their desire to master the language, their fears of ideological/linguistic hegemony, and suggest a way of acquiring English with a satisfactory reconciliation of the conflicts posed.”

pensamento de McKay (2002) e Canagarajah (1999, 2005) quanto a ser importante que os conteúdos utilizados para o ensino sejam pertinentes à realidade sociocultural dos alunos e possibilitem a reflexão sobre a cultura do aprendiz (mas também sobre as demais culturas) como forma de criar condições para que ele possa interagir de modo intercultural na sociedade do conhecimento.

Essa orientação requer que os materiais utilizados sejam adaptados, modificados ou completamente reformulados, para que tais condições existam de fato. As instituições pesquisadas utilizam livros didáticos que funcionam como uma “espinha dorsal” para o ensino da língua inglesa no curso de Letras. Em alguns casos, é possível que tais materiais (livros didáticos oferecidos no mercado, publicados por conhecidas editoras internacionais) tragam temas muito distantes da realidade dos alunos, ou que os conteúdos sejam propostos de forma a valorizar a cultura dos países do centro. Nesse caso, pensamos ser preferível a elaboração de materiais pelos próprios professores que dêem conta das realidades locais e das condições de ensino existentes. Ressaltamos também a importância de fazer os alunos refletirem desde o primeiro ano sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, sobre questões de ideologia e de identidade cultural. Entendemos que esse deva ser um esforço conjunto do corpo docente e destacamos a importância da discussão do grupo de professores sobre diferentes perspectivas do papel da língua inglesa no mundo, bem como da elaboração de um projeto pedagógico reflexivo que explore a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n.2, p.145-175. 2006.

CANAGARAJAH, A. Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

———. From Babel to Pentecost: postmodern glottoscapes and the globalization of English. In: FAAP CONFERENCE, 30th, Argentina, Sep. 2005. *Towards the knowledge society: making EFL education relevant*. Argentina: British Council, 2005. p. 22-33.

CHEW, Phyllis Ghim-Lian. Linguistic imperialism, globalism, and the English language. In: GRADDOL, David; MEINHOF, Ulrike H. (Org.). *English in a changing world*: AILA review. Oxford: Catchline; AILA, 1999. p. 37-47.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GIMENEZ, Telma. English in a new world language order. In: MACHADO, Loreni T.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; FURTOSO, V. (Org). *Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas*. Londrina: UEL, 2006. p. 59-72.

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

_____. *The future of English*. London: British Council, 1997.

HOLBOROW, Marnie. *The politics of English*. London: Sage, 1999.

KACHRU, Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (Ed.). *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

McKAY, Sandra L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PENNYCOOK, Alstair. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SCHMITZ, John Robert. O inglês como língua internacional, globalização e o futuro de outras línguas e culturas: uma reflexão. *Investigações*, Recife, v. 17, n. 2, p. 223-242, jul. 2004.

Recebido em outubro de 2007
e aceito em novembro de 2008.

Title: *English as an international language at the university level: a controversial object of desire*

Abstract: *The main objective of this study is to analyze the beliefs of first and last years students of the Languages and Literature Course at two universities – UNI 1 and UNI 2 – concerning the teaching of English as an international language. We discuss concepts regarding the hegemony of the English language in the globalized world, such as the linguistic imperialism (Phillipson, 1992), the post-modern perspective (Pennycook, 1994), and the ideas of Holborow (1999). We also bring forward the concept of “inner circle”, “outer circle” and “expanding circle” (Kachru, 1985) and educational approaches that take into account the expansion of the English language in the world (McKay, 2002; Canagarajah, 1999, 2005). The results show that students have conflicting perceptions; they crave for an education that prepares them for globalization but at the same time they fear the loss of their cultural identity.*

Keywords: *globalization; lingua franca; English teaching; linguistic imperialism; international language.*

APÊNDICE A

Os dados coletados neste questionário serão usados na pesquisa sobre como os cursos de Letras estão abordando o tema “língua inglesa como língua internacional/língua franca”, na visão de alunos no início e no final do curso de Letras.

Idade: _____

Anos de estudo do idioma antes da graduação: _____

Onde estudou: _____

Aluno do () 1º ano de graduação () último ano de graduação

1 - Responda às seguintes questões:

- a) Na sua opinião, o curso de Letras contempla o ensino de língua inglesa como língua “internacional”? Se afirmativo, como? Se negativo, deveria? Por quê?

- b) Como deve ser o ensino voltado para a internacionalidade?

2 - Classifique (de 1 a 5) as afirmações a seguir em relação:

- a) *COMO ACONTECE* no seu curso de Letras
(1 - acontece totalmente; 5 - não acontece);
- b) *AO QUE SERIA DESEJÁVEL* em um curso de formação de professores de inglês
(1 - deveria acontecer totalmente; 5 - não deveria acontecer).

A) Em relação ao ensino da língua estrangeira	a) Como acontece?	b) O que seria desejável?
1. A variante ensinada é a norma culta do falante nativo (britânico ou americano)		
2. Tenta-se uma maior aproximação possível ao falante nativo		
3. O usuário é capaz de expressar-se na língua estrangeira com fluência e correção tanto oralmente como na forma escrita		
4. O aluno é capaz de ler e compreender textos de vários gêneros		
5. O ensino está voltado para a interculturalidade mais do que para o ensino da cultura do falante nativo		
6. O professor ignora erros comumente praticados por falantes não-nativos da língua		

B) Em relação ao uso de LE	a) Como acontece?	b) O que seria desejável?
1. A LE tem primeiramente um caráter pragmático, voltado para o uso;		
2. O aprendiz deve usar a norma padrão culta do país onde é falada;		
3. O aluno deve fazer-se entender na LE em vez de assimilar a pronúncia e as normas de uso do falante nativo;		
4. O professor deve ser um bom modelo de uso da LE, com pronúncia próxima à do nativo da língua;		
5. O professor não precisa necessariamente falar como um nativo da língua, mas ser um usuário competente da língua.		

C) Em relação ao material didático (livros, Cds, textos trazidos pelo professor, atividades de áudio etc.) e aspectos culturais	a) Como acontece?	b) O que seria desejável?
1. O m.d. contempla diversas variantes da língua inglesa;		
2. O m.d. propicia o contato com diversos aspectos da cultura dos países onde se fala a LE;		
3. O m.d. favorece uma visão crítica do uso da LE no mundo;		
4. O m.d. propicia uma visão mais ampla da própria cultura do aluno;		
5. O professor utiliza recursos e materiais variados em sala de aula.		

