

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, O MITO DA NATIVIDADE E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (UFSJ)

Ana Cláudia Turcato de Oliveira (UFMG/UFT)

Felipe de Almeida Coura (UFMG/UFT)

Resumo: O objetivo de nosso artigo é discutir o papel do falante nativo ainda, muitas vezes, concebido como falante ideal e como “modelo” para o estudante da língua inglesa. Além disso, nós refletimos sobre as concepções e o uso do inglês como língua franca e as implicações pedagógicas disso, principalmente, para o ensino/aprendizagem da língua. Nós também sugerimos maneiras de desenvolver a autonomia de nossos alunos, seu poder e senso de donos da língua. Nosso trabalho se baseia em vários pesquisadores, tais como: Fortes (2008), Matsuda e Friedrich (2010), Seidlhofer (2011), Siqueira (2011) Jordão (2014), Gimenez et al. (2015), Alves (2015), Haus (2016) e Swan (2017).

Palavras-chave: falante nativo; língua inglesa; língua franca; ensino/aprendizagem

Abstract: This paper aims at discussing the role of the native speaker still considered the ideal speaker of English, and as a “role model” to the student of English. Moreover, we reflect upon the conception and use of English as a lingua franca, and their pedagogical implications mostly to the teaching and learning process. We also suggest ways to enhance our students’ autonomy, power and sense of ownership regarding the language. Our work is based on many researchers, such as: Fortes (2008), Matsuda e Friedrich (2010), Seidlhofer (2011), Siqueira (2011) Jordão (2014), Gimenez et al. (2015), Alves (2015), Haus (2016) and Swan (2017).

Keywords: native speaker; English language; lingua franca; teaching and learning

1 Introdução

A língua apresenta variedades regionais, geracionais, sociais (norma culta e popular, por exemplo) e situacionais (FIORIN, 2011). Nesse sentido, falar bem

significa ter uma língua adequada ao contexto. As escolhas linguísticas para uma conversa em um bar, por exemplo, se diferem da conversa em uma entrevista de trabalho. Assim, a língua concebida como a língua do nativo, ou uma língua completa, acabada, é simplista, excluindo a dimensão de complexidade e profundidade que ela tem. Revuz (1998 *apud* GRIGOLETTO, 2003) acrescenta que:

num primeiro sentido de complexidade, uma língua é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento intelectual e o objeto de uma prática. Em segundo lugar, a própria prática é complexa porque envolve três dimensões da pessoa: a dimensão do eu, que é solicitado na medida em que a expressão em uma determinada língua exige que o sujeito mobilize formas de afirmação do seu eu e modos de se relacionar com os outros e com o mundo; a dimensão corporal, sobretudo em vista da utilização do aparelho fonador; e a dimensão cognitiva, responsável pela mobilização dos conhecimentos que o falante possui acerca da estrutura e do léxico da língua. Segundo a autora, a dificuldade em ligar essas três dimensões pode ser uma das razões para o insucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras (p. 228).

No entanto, mesmo diante da complexidade da língua e da impossibilidade de se apreendê-la como um todo, o ensino de idiomas parece, até os dias atuais, exigir que o sujeito “a utilize de modo correto, livre de ambiguidades [...] pressupõe-se um sujeito cognoscente, fonte de seu discurso e responsável, portanto, pela inteligibilidade e completude de seu dizer” (FORTES 2008, *online*). Nessa concepção, a língua, no caso, o inglês, é limpa de erros, ambiguidades, lapsos, hesitações, mal-entendidos, como se fosse um código comum estabelecido previamente cuja força mágica é inserir o cidadão no mundo globalizado. Essa língua, muitas vezes, é entendida como a língua do nativo, uma língua “perfeita”, objeto de desejo de muitos estudantes da língua inglesa.

O objetivo de nosso artigo é explicitar como o mito de que há uma língua perfeita e que o nativo a possui, bem como a concepção da língua inglesa como franca, tem implicações pedagógicas em seu processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, versamos sobre a língua inglesa como língua franca e quem a “possui”, em um primeiro momento. Depois, tratamos do mito da natividade e suas reverberações no ensino de línguas, e, finalmente, sugerimos meios de empoderar nossos alunos com o ensino do idioma e meios de se refletir e discutir o mito da natividade e o sotaque que se fala.

2. Inglês como língua franca: língua de quem?

A língua inglesa, como língua internacional, recebe várias denominações: língua franca, língua global, língua mundial ou mesmo *World English*¹. Moita Lopes (2005) enfatiza que “línguas francas sempre foram necessárias nas atividades de comércio e na gerência política dos povos” (p. 3). O latim e a língua francesa, por exemplo, já ocuparam o lugar de língua franca, uma vez que cada período da história, com seus determinados acontecimentos, selecionaram uma língua como franca.

Jimenez et al. (2015) e Seidlhofer (2011) entendem que uma das definições mais bem aceitas de inglês como língua franca é aquela que a concebe como qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas e diferentes panos de fundo culturais. Para eles, a língua inglesa é, frequentemente, a única opção de comunicação. Jordão (2014) aponta que falar em uma língua franca nos remete

¹ Nos ateremos ao conceito de língua franca devido ao foco de nosso artigo e sua extensão.

às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes “nativos”) e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua (p.19).

A língua franca já não pertenceria mais a um nativo, outrora idealizado como o dono da língua. Ela seria propriedade de todos que a utilizam como meio de comunicação em uma situação multilíngue. Falamos de uma língua desenraizada, sem território definido, desapropriada, “mochileira” (SIQUEIRA, 2011, p.94). Os falantes utilizariam a língua franca para atuar na sociedade, a fim de conhecer (e se fazer conhecer por) novos povos, novos locais, novas culturas, mas não mais somente como um receptáculo da cultura do outro, ou como um espelho do nativo. Há uma troca cultural de modo que a língua franca é modificada a partir de elementos identitários e culturais do sujeito que é constituído e a constitui. Dessa forma, surge a língua inglesa com sotaque brasileiro, com sotaque japonês, entre outras, haja vista que ela é reinventada, ressignificada, reinterpretada localmente.

Percebemos que, aos tratarmos de língua franca, principalmente na atualidade, focamos seu uso, uma vez que, segundo Canagarajah (2007), Pennycook (2008), Matsuda e Friedrich (2010), Seidlhofer (2011), Berns (2011), Jordão (2014), Gimenez et al. (2015) e Haus (2016), para citar alguns, ela não deve ser definida formalmente, como uma variante da língua, mas sim, funcionalmente. A língua franca é um construto abstrato e sua variabilidade pode ser “definida pelas diversas interações e diferentes usos da língua que podem ocorrer em inúmeras situações comunicativas (...) Ela não é reconhecida de um modo particular que

podemos afirmar que tenha determinada forma, pois será sempre diferente para aqueles que a usarem” (GIMENEZ et al., 2015, p. 595).

Assim, ser língua franca é um papel, uma função que a língua inglesa desempenha nos dias atuais “especificamente em contextos que envolvem diferentes línguas onde há uma negociação situada e contínua de significados” (HAUS, 2016, p. 235). Não há, pois, uma variedade de língua franca padrão utilizada pelos falantes da língua sendo que “cada falante usa uma variedade linguística que ele ou ela conhece e, então, emprega várias estratégias comunicativas para conduzir interações bem-sucedidas”, consoante Matsuda e Friedrich (2010, p. 22, tradução nossa). A língua, aqui vista como prática social, não existe fora dessa prática, sendo o significado construído socialmente e parte inerente da língua.

A língua é um produto da cultura, é multifacetada, não sendo perfeita, nem una, muito menos imutável ou fixa. Na medida em que a Linguística se interessa pela maneira como o indivíduo usa a língua para se expressar, não considerando tal enunciação em termos de certo e errado, vislumbramos a língua inglesa como franca, respeitamos os diferentes sotaques, os regionalismos, o modo de expressão de diferentes culturas, inclusive o modo como cada povo significa e se expressa em inglês. A questão não é o esquecimento da norma culta, mas o entendimento que o “uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua” (JORDÃO, 2014, p.23). No entanto, como veremos no próximo tópico, ainda há uma grande valorização do inglês nativo para ser aprendido e falado.

3. O mito da natividade e a aprendizagem de língua inglesa

O dicionário nos aponta a definição de nativo como o “que é natural; congênito; que nasce; que procede; não estrangeiro; nacional; indivíduo natural dum terra, dum país; indígena, natural” (FERREIRA, 1986, p. 3.51). O significado de nativo, quando se trata do falante da língua, adquire outras nuances e interpretações, principalmente a partir do gerativismo de Noam Chomsky, que nasce na segunda metade do século XX, em que não há referência a uma língua específica, mas à capacidade de se utilizar uma língua. Desse modo, o ideal de falante nativo parece concebê-lo como o grande conhecedor de sua língua, uma vez que domina a fonética, a fonologia, a morfologia e a semântica de sua língua, no tocante à produção e à identificação, como sendo a autoridade suprema, a perfeição da língua, que nunca comete erros devido à sua competência linguística (COSTA LEITE, 2018). Como descreve Rajagopalan (2001), o ideal de nativo é um aspecto central na teoria chomskyana, o que foi chamado de “apoteose do falante nativo em linguística” (p. 28), em que há uma veneração do “falar como o nativo”, sem erros e sem falhas.

O mito do nativo implica a homogeneização do grau de conhecimento e acuidade da língua materna, em que o nativo é capaz de dizer tudo em sua língua, pois ela faz parte de sua natureza. Não obstante,

a construção de um espaço para o sujeito-aprendiz dá-se, fundamentalmente, com base em uma interdição à perfeição – justamente (e contraditoriamente) ao ideal de perfeição que o aprendiz deverá sempre almejar. Assim, o lugar de aprendizagem torna-se um lugar impossível (inalcançável), já que quem ‘detém’ o conhecimento ‘completo’ da língua é o (idealizado) ‘falante nativo’. Podemos depreender que o país em que se fala a língua representa o lugar de

legitimação da aprendizagem: lugar de idealização em que não há falhas (FORTES, 2008, p. 1).

Rajagopalan (2006) resume a maneira como os falantes nativos ainda são considerados “os verdadeiros guardiões da língua, os únicos autorizados a servir como modelos confiáveis para todos aqueles desejosos por adquirir uma segunda língua ou língua estrangeira” (p. 284, tradução nossa). Todavia, para Passoni, D’Almas e Audi (2009), “o inglês deixa de ser a língua materna dos países do círculo interno e passa a atingir uma comunidade global, a qual fala diferentes variedades com diferentes normas, onde as pessoas têm que negociar essa diversidade por onde forem” (p. 32).

A língua inglesa, funcionando como língua franca, tende a privilegiar todos os seus falantes como sujeitos de suas culturas ao não posicionar a cultura do nativo como a dominante. Isso acontece, claro, se o ensino/aprendizagem da língua refletir seu status como franca, o que implica, dentre outros quesitos, em representá-la como desenraizada, sem território próprio. Rajagopalan (2008) pontua que a concepção atual de nativo deve ser como aquele que **não** tem domínio absoluto da língua e está ligada à percepção de que línguas naturais não são rígidas, pois estão propensas a todo tipo de influência externa. Desse modo, não há lugar para conceitos imutáveis de língua estrangeira e falantes nativos.

O desejo de falar como um nativo, propagado também pela mídia, pode ser o cerne de muitos abandonos dos estudos da língua inglesa, de fracassos no aprender, de frustrações de alunos. Isso porque, uma vez que o padrão da língua a ser alcançado é o do nativo e este se mostra impossível, o aluno tende a entender

que nunca terá um nível alto de proficiência da língua, já que se compara a um ideal de perfeição inatingível.

Como afirma Coracini (2007): “queremos ser como o outro, falar ‘corretamente’ a língua do outro, como ele o faz, enfim, queremos ser como o outro que admiramos sem saber bem por quê” (p. 156). Essa ideia de querer ser o outro pode advir do discurso predominante de que a Inglaterra e os Estados Unidos são a origem da língua inglesa e do fato de os dois países estarem relacionados a desenvolvimento, riqueza e poder. Como se ao almejar a língua desses países visasse ao desenvolvimento próprio, ao destaque em um país, até pouco tempo, considerado subdesenvolvido.

A valorização da cultura local, a busca da comunicação, ao invés, da perfeição, bem como o aprendizado de uma língua democrática que permite o falante informar sobre sua cultura e conhecer outras pode ser viabilizado pelo entendimento do inglês como língua franca e das mudanças que isso projeta no ensino/aprendizagem de línguas, como discutimos no próximo tópico.

4. Implicações pedagógicas do ensino de língua inglesa como língua franca

Jordão (2014) enfatiza que a escolha de um ou outro termo para se referir ao inglês “está atrelada a uma série específica de investimentos epistemológicos e ontológicos que precisam ser explorados a fim de que se compreendam as funções sociais a que a língua inglesa é posta na contemporaneidade” (p.14). Além disso, entender a língua inglesa na qualidade de franca afeta, marcadamente, seu ensino e aprendizagem. Swan (2017) acrescenta que um dos grandes ganhos em se tratar a língua inglesa como franca é despertar uma mudança pedagógica em relação ao

ensino altamente perfeccionista da língua, ou mesmo, um ensino não efetivo para os usos e apropriações que os falantes fazem da língua na atualidade.

A partir do momento em que se considera a língua como tendo um dono, o objetivo do aprendiz poderia ser o de se igualar ao nativo, para obter o maior nível de sucesso possível, como já mencionado. Uma vez que falar a língua “perfeita” torna-se inatingível, a frustração e a desmotivação advindas do não falar a língua inglesa nativa desvalorizam o processo riquíssimo de aprendê-la. Todavia, o ensino da língua inglesa como franca e a observação de suas implicações pedagógicas, pode contribuir para a formação de cidadãos atentos às necessidades locais, conscientes do valor de sua língua materna e cultura, construídos criticamente e capazes de efetuar trocas com cidadãos de outras culturas.

Ensinar a língua como franca desafia educadores preocupados em trazê-la revestida do caráter global para a sala de aula. Não se ensina mais somente a língua, já que, segundo Siqueira (2010), “ensinar inglês como língua franca requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais as pedagogias mais adequadas para tal realidade” (p. 90). É preciso que o educador considere o lugar da cultura, bem como a comunicação intercultural e o aspecto da correção linguística enfatizando seu uso.

Concordamos com Haus (2016), que reconhece a instabilidade e multiplicidade do ensino de inglês como língua franca, que “não é possível desenvolver uma metodologia que sustente todo e qualquer contexto de uso do inglês com esta função. Pelo contrário, cada realidade deve ser estudada para a construção de políticas e pedagogias adequadas” (p.237) a cada contexto sem, obviamente, tentar capturar metodologias engessadas.

McKay (2002) entende que há uma necessidade de uma pedagogia informada para o ensino de inglês como língua franca de modo a pensá-lo globalmente sem perder de vista o agir localmente. McKay (2002 apud ALVES, 2015) elenca três pressupostos que devem ser considerados, a saber: “a) a natureza transcultural do uso do inglês em comunidades multilíngues; b) a descentralização dos modelos do falante nativo; e c) o reconhecimento das variedades do inglês resultantes da expansão global da língua” (p.65). A partir dos pressupostos mencionados, McKay (2002 apud ALVES 2015) sugere os seguintes objetivos pedagógicos:

a) garantir a inteligibilidade em vez de insistir na correção, o foco deve ser direcionado aos padrões particulares de pronúncia, gramática e inovações lexicais que causam problemas na comunicação; b) ajudar os aprendizes a desenvolver estratégias que estimulem o respeito nas relações com falantes de outras culturas, sendo necessário enfatizar que regras pragmáticas variam transculturalmente e devem ser mutuamente acomodadas; c) promover a competência textual, ou seja, desenvolver habilidades de leitura e escrita para fins selecionados pelos aprendizes (p.65).

Haus (2016) corroborando as ideias de McKay (2002) entende que, muitas vezes, o brasileiro não aprende inglês para falar nativos, mas com pessoas de diferentes línguas maternas e “para ter acesso a conhecimentos produzidos em outros países através da leitura de materiais científicos em língua inglesa. Nesta situação, o inglês está desempenhando uma função em um contexto multilíngue de construção de sentido, logo, é um espaço de ILF” (p.235).

McKay (2002) também entende como vital, para o ensino de inglês como língua franca, mostrar aos alunos as variedades de países e contextos culturais

diferentes que falam a língua inglesa, não enfatizando somente Estados Unidos e Inglaterra, como ainda é feito pela mídia, por muitos cursos de idiomas e materiais didáticos. Uma das maneiras de conscientizar o aluno da existência e da importância de se reconhecer e respeitar outras línguas inglesas, outros sotaques e formas de expressão é por meio de exercícios que expandam as perspectivas dos alunos, seja apresentando falantes de várias nacionalidades, seja refletindo e identificando sobre quem fala inglês como língua oficial ou como língua franca, por exemplo.

Mesmo que o livro didático não traga variantes da língua é possível suplementá-lo com websites e atividades extras que possibilitem ao aluno ouvir, estudar e refletir sobre variados sotaques de inglês pelo mundo. Um destes sites, www.ello.org, permite que o aluno escute áudios e assista vídeos de pessoas de todo o mundo se comunicando em inglês, gregos, japoneses, por exemplo, trazendo atividades sobre cada material disponibilizado. O site é gratuito e ainda traz worksheets e planos de aula para professores de inglês.

Além disso, consideramos crucial apresentar outros nativos para os alunos. O livro High Up (DIAS, FARIA, JUCÁ 2015), por exemplo, traz na primeira página da unidade um exercício sobre os países que tem a língua inglesa como oficial, a saber: Austrália, Bahamas, Barbados, Canadá, Estados Unidos (incluindo Porto Rico), Granada, Guiana, Inglaterra, Irlanda, Jamaica, Nova Zelândia, Trinidad, Botsuana, Fiji, Gâmbia, Gana, Libéria, Maurício, Nigéria, Rodésia, Serra Leoa, Uganda e Zâmbia. (PAIVA, 2010). A unidade do livro enfatiza a amplitude de países e cultura que tem o inglês como língua oficial e oferece atividades, em inglês, que auxiliam a promover essa reflexão.

Percebemos também a vitalidade de se “respeitar a cultura local de aprendizagem que, por sua vez, depende de uma análise minuciosa de cada uma das salas de aula” (ALVES, 2015, p. 66). Para tanto, Siqueira (2011) e Jordão (2014) defendem a adoção de “uma pedagogia intercultural crítica do inglês como língua franca, que leve em consideração o caráter político da educação linguística” (SIQUEIRA, 2011, p. 98) e que valorize a localidade do ensino, a origem do aluno, o que ele já conhece, como interpreta, reinterpreta e se identifica com e na língua inglesa. O foco no crítico baseia-se na Pedagogia Crítica de Paulo Freire que através de seu livro de 1974, Pedagogia do Oprimido, iniciou formalmente a educação crítica. Ele trata da educação descolonizada, de emancipação, conscientização e educação. O interesse é estudar como as pessoas utilizam discursos para a construção e negociação de identidades, poder e capital. O objetivo é a formação de cidadãos críticos capazes de serem agentes de transformação social a fim de promoverem a justiça social segundo Luke (2003).

O centro de um ensino crítico é o aluno que acaba por se libertar (e precisa se libertar) das normas e regras dos falantes nativos, ou mesmo, imputadas a eles. É preciso empoderar os alunos a fim de que tomem a língua como sua, que negociem, se adaptem e mediem a comunicação em conformidade com suas necessidades de se fazer entender e ser entendido. “A experiência linguística prévia dos aprendizes possui um papel preponderante na aprendizagem da LI, pois a L1 ajuda a naturalizar a nova língua e age contra a ‘estrangeiridade’, levando os aprendizes a apropriar-se da língua como um recurso comunicativo” (ALVES, 2015, p.66). A língua tem dono e seu dono é cada um que se dispõe a tomá-la, colori-la

com as cores de sua individualidade, de sua cultura e utilizá-la nos mais diversos contextos, para os mais diversos propósitos.

Nessa perspectiva de valorização do local e da cultura do falante não-nativo, há a proposta da interculturalidade na sala de aula de língua inglesa, como já mencionamos, que

propõe aos aprendizes a construção de um terceiro espaço (cf. KRAMSCH, 1993) que promove experiências em zonas fronteiriças, de modo que os sujeitos não se acomodem em seu próprio lugar, mas criem um lugar de interlocução. Todavia, não existem respostas prontas para a implementação de iniciativas no ensino e aprendizagem intercultural, esse tipo de ação em sala de aula é extremamente complexo e, por essa razão, requer que o planejamento didático, a estrutura e a avaliação de todo o processo sejam constantemente monitorados (ALVES, 2015, p.80).

Como Alves (2015) menciona, não há uma receita para que se implemente a abordagem intercultural em sala, mas entendemos que há algumas concepções a serem pensadas de modo a abrir espaço para tal abordagem. Um exemplo é refletir sobre o modo como algumas datas são celebradas em países de língua inglesa e no Brasil. Normalmente, as comemorações são importadas para nosso país sem retratar as características do mesmo. O Natal é um bom exemplo. Por que, em pleno verão, em um país tropical, o papai Noel é representado da mesma maneira que em países do Norte²? Outra questão pungente no estudo de língua inglesa é questionar e refletir sobre a representação de alguns países como melhores que o nosso,

² Os estudos de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010) sugerem a existência de uma “epistemologia do Sul”, partindo do pressuposto de que existe uma epistemologia do Norte, dominante e hegemônica.

baseados na ideia que se tem deles e não em fatos. Leffa (2003) pontua que, até hoje, o estrangeiro (países do Norte) é representado

como uma 'ilha da fantasia', uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido e os filmes têm efeitos especiais mais dramáticos, etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá (p. 1).

O ensino de inglês desvinculado do mundo real, como se acontecesse em uma terra à parte, promove essa concepção do estrangeiro como melhor e, logo, do falante nativo como o ideal a ser alcançado. Conseqüentemente, é preciso que mudanças sejam feitas para que o foco da aprendizagem de inglês seja o uso da língua e para que os falantes não-nativos não se envergonhem de seu inglês que carrega seu sotaque, sua cultura e sua diversidade.

Considerações Finais

Entendemos que ainda há muito que se discutir sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua franca, principalmente, pelos desafios impostos aos professores e alunos diante da instabilidade e multiplicidade deste ensino. Já não é mais possível pensar e ensinar a língua como propriedade do nativo, dos países do Norte, nem enfatizar sua uma aprendizagem baseada na acurácia e na cópia da suposta perfeição do sotaque americano ou britânico, notadamente.

É necessário, pois, oferecer um ensino informado, que promova a cidadania, a reflexão sobre o conhecer a língua e usá-la de modo a se identificar com ela, sendo a língua estrangeira não mais estranha, mas um instrumento apropriado,

reinterpretado e utilizado para que se tenha conhecimento das culturas envolvidas nessa empreitada de se aprender outra língua.

Enfim, a pedagogia intercultural, a educação crítica e um ensino personalizado, que leve em conta o contexto de aprendizado do aluno, são grandes aliados para um ensino de língua inglesa que se coadune com o que a língua representa para o mundo atual e todos os falantes não-nativos.

Referências:

ALVES, P. C. R. **O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores**. 2015. Disponível em: <<http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/sites/ppglinc.lettras.ufba.br/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20POLYANNA%202015.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BERNS, M. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Ed.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, 2007, p. 923-939.

FIORIN, J. L. **José Luiz Fiorin fala da polêmica sobre o livro didático “Por uma Vida Melhor”**. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=o7OINhxLrOg>>. Acesso em: 24 out. 2017.

CORACINI, M.J.R.F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA LEITE, P. M. C. **Yes, vamos “dominar” a língua inglesa: como a língua é representada em textos midiáticos**. Editora CRV: Curitiba, 2018.

DIAS, R.; FARIA, R.; JUCÁ, L. V. **High Up 1**. Macmillan: São Paulo, 2015.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORTES, L. **O mito do falante nativo no discurso de professores sobre o tratamento dado ao “erro” em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. 2008. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=3928-08>>. Acesso em: 12 maio 2017.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015, p. 593-619.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 41, p. 39-50, 2003.

HAUS, C. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 52, mês de dezembro, 2016, p. 231-251.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

LEFFA, V. J.. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. da UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Orgs). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B. & TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MATSUDA, A.; FRIEDRICH, P. 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, 2010, p.20-30.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches**. Hong kong: Oxford University Press, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. São Paulo: Conferência TIRF, 2005.

PAIVA, V.L.M. O.P. A LI no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V.L.M. O.P. **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 9-29.

PASSONI, T.; D'ALMAS, J.; AUDI, C.C. O estatuto atual da língua inglesa: como alunos-professores do curso de Letras compreendem e se identificam com as diferentes perspectivas e uso e ensino do idioma. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 1-18, 2009.

PENNYCOOK, A. Translingual English. **Australian review of applied linguistics**, v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LIURDA, E. (Org.). **Non-native language teachers**: perceptions, challenges and contributions to the profession. New York: Springer, 2006. p. 283-304.

RAJAGOPALAN, K. Review of "English as a Lingua Franca: Attitude and Identity" by Jennifer Jenkins. **ELT Journal**, v. 62, p. 209-211, 2008.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1, p. 31-83.

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

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 25-52.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S. & EL KADRI, M. S. **Inglês como Língua Franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011.

SWAN, M. EFL, ELF, and the question of accuracy. **ELT Journal**, 71(4), 2017, p. 511-515.