

Gustavo Ribeiro de Carvalho Berrêdo

**TEACHERS' AND STUDENT TEACHERS' REFLECTIONS
ON TEACHING ENGLISH IN A GLOBALIZED WORLD**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Inglês: Estudos
Linguísticos e Literários da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gloria Gil.

Florianópolis
2015

Gustavo Ribeiro de Carvalho Berrêdo

**PROFESSORS' AND STUDENT TEACHERS' PERCEPTIONS
OF TEACHING ENGLISH IN A GLOBALIZED WORLD**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Letras”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Inglês/Estudos linguísticos e literários.

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2015

Prof.^a Viviane Maria Heberle, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Gloria Gil, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Dr.
Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Celso Henrique Soufen Tumolo, Dr.
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcos Antonio Morgado de Oliveira, Dr.
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

To my mother Carla and my aunt
Aldehyde

ACKNOWLEDGEMENTS

I am grateful to my supervisor, Gloria Gil, whose guidance helped me to develop my understanding of the subject.

My parents, Carla and Abraão for their constant support and cooperation.

My aunt Aldehyde, a very special person in my life.

My grandfather, Dr. Gutemberg, for being an example of success.

My professors at UFSC, for the opportunity to learn more.

The members of the examining committee, who accepted to examine this work.

The participants of my research for their invaluable help.

My professors Janice Nodari and Marize Aranha, who sent the recommendation letters on my application for this master program.

My colleagues at UFSC, for their support during the course.

To CAPES and CNPQ for the scholarship.

Finally, I would like to thank all of those who helped in any moment of the project.

Education is the most powerful weapon which
you can use to change the world.

(Nelson Mandela, 1918-2013)

ABSTRACT

The globalization process has favored the intensification of the cross-border interactions around the world, and promoted English as a language of global communication. Due to that, many studies have discussed this new status of English as well as its implications for English language teaching. In this context, this study deals with the perceptions of four professors and six student teachers regarding the teaching of English and its new status in the world today. The research covered three main topics: native speaker models and the adoption of a standard variety, culture in language teaching, and challenges in the Brazilian context. The qualitative method of inquiry was adopted in the research and mp3 recorded structured interviews were the instruments of data collection. The research concluded that, although the participants opposed the native speaker model as a goal of pronunciation, they demonstrated a conservative stance toward the adoption of a native standard variety in English teaching. In regard to the teaching of culture, some participants' perceptions reflected traditional approaches, whereas some other participants' perceptions reflected the implications of the new status of English for language teaching. Finally, concerning the challenges of teaching English in Brazil, the majority of participants pointed the public school as the main obstacle to the democratization of English in Brazil.

Keywords: English language teaching. English as a lingua franca. Teachers' perceptions.

RESUMO

O processo de globalização favoreceu a intensificação das relações transnacionais ao redor do mundo, e promoveu o inglês como língua de comunicação global. Por isso, muitos estudos discutiram esse novo status do inglês, assim como as suas implicações para o ensino de língua inglesa. Nesse contexto, o presente estudo trata das reflexões de quatro professores e seis professores em formação a respeito de suas percepções sobre ensinar inglês de acordo com seu novo status no mundo de hoje. A pesquisa cobriu três tópicos principais: modelos de falante nativo e a adoção de uma variedade padrão, cultura no ensino de línguas, e os desafios do contexto brasileiro. Foi adotado o método qualitativo de investigação e entrevistas estruturadas gravadas em mp3 foram os instrumentos de coleta de dados. A pesquisa concluiu que, embora os participantes se opuseram ao modelo de falante nativo como um objetivo de pronúncia, eles adotaram uma posição conservadora em relação à adoção de uma variedade padrão no ensino de inglês. No que tange ao ensino de cultura, algumas percepções dos participantes refletiram abordagens tradicionais, ao passo que outras estavam ligadas às implicações do novo status do inglês para o ensino de línguas. No que diz respeito aos desafios de ensinar inglês no Brasil, a maioria dos participantes apontou a escola pública como o principal obstáculo à democratização do inglês no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Inglês como língua franca. Percepções de professores.

LIST OF FIGURES

Figure 1 – Kramersch’s third place	43
Figure 2 – The inter-relation teacher, learners, textbook and cultural content	44
Figure 3 – Conceptual framework.....	59

LIST OF TABLES

Table 1 – Three approaches to language and culture.....	42
Table 2 – Participants’ profiles.....	53
Table 3 – Participants’ degrees of experience.....	54
Table 4 – List of themes/codes.....	56
Table 5 – Definitions of codes.....	57

LIST OF ABBREVIATIONS

EFL – English as a Foreign Language
EiCL – English as an Intercultural Language
EIL – English as an International Language
ELF – English as a Lingua Franca
LFC – Lingua Franca Core
NESTs – Native English Speaking Teachers
NNESTs – Non-native English Speaking Teachers
PPGI – Programa de Pós-graduação em Inglês
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
WE – World English
WEs – World Englishes

TABLE OF CONTENTS

1	INTRODUCTION	24
1.1	CONTEXT OF INVESTIGATION	24
1.2	SIGNIFICANCE OF THE RESEARCH	25
1.3	OBJECTIVES	26
1.3.1	General	26
1.3.2	Specific	26
1.4	RESEARCH QUESTIONS	27
1.5	SUMMARY AND OVERVIEW OF THE CHAPTERS	27
2	REVIEW OF LITERATURE	29
2.1	INTRODUCTION	29
2.2	THE NEW STATUS OF ENGLISH IN THE WORLD TODAY	29
2.2.1	The concept of English as an international language (EIL)	29
2.2.2	The concept of English as a lingua franca (ELF)	31
2.2.3	The concept of World Englishes (WE)	32
2.2.4	The concept of World English (WE)	33
2.2.5	The phenomenon of globalization and its relation with English	34
2.3	THE NEW STATUS OF ENGLISH AND NEW TRENDS IN ENGLISH TEACHING	35
2.3.1	Problematizing the myth of the native speaker and the adoption of Standard English	35
2.3.2	ELF pedagogy and shifting goals from native speaker models to international intelligibility: defenders and detractors	36
2.3.3	ELF and the teaching of culture: from native speaker culture to cultural understanding	39
2.3.4	The debate between ‘native’ (NESTs) and ‘non-native’ English speaking teachers (NNESTs)	45
2.4	CHALLENGES OF ENGLISH TEACHING IN BRAZIL	47
2.5	CONCLUSION	49
3	METHOD	50
3.1	QUALITATIVE RESEARCH	50
3.2	STRUCTURED INTERVIEWS	50
3.3	CONTEXT AND PARTICIPANTS	51
3.3.1	The post-graduate program in English/Linguistic and Literary Studies from the Universidade Federal de Santa Catarina (Federal University of Santa Catarina) – UFSC	52
3.3.2	Ethical issues: Risks and benefits of the research and letter of consent	52
3.3.3	The participants’ profiles	53
3.4	DATA COLLECTION	54
3.5	DATA ANALYSIS	55
3.6	CONCEPTUAL FRAMEWORK	58
4	DATA ANALYSIS AND DISCUSSION	60

4.1	INTRODUCTION	60
4.2	THE CHALLENGE OF OVERCOMING THE NATIVE SPEAKER MYTH AND THE CONTRADICTIONS TOWARDS ADOPTING/NOT ADOPTING A STANDARD VARIETY	60
4.2.1	The native speaker as objective, the usefulness of adopting of a standard language model and the dilemma of incorporating multiple English varieties	60
4.2.2	The myth of the native teacher	64
4.2.3	Conclusion to the section	68
4.3	THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE IN ELT CLASSROOM AND THE GLOBALIZATION INFLUENCE ON THIS RELATIONSHIP	68
4.3.1	The role of culture in the ELT classroom: traditional of ELF perspectives?	69
4.3.2	The relationship between language and culture	72
4.3.3	The meanings of culture and the cultural content of the classroom	76
4.3.4	Conclusion to the section	79
4.4	THE CHALLENGES OF THE BRAZILIAN CONTEXT	80
4.4.1	Conclusion to the section	83
5	FINAL REMARKS	85
5.1	ANSWERING THE RESEARCH QUESTIONS	85
5.1.1	Research Question 1 – what are the participants’ perceptions of native speaker goals?	85
5.1.2	Research Question 2– what are the participants’ perceptions of the use of either a standard variety or multiple varieties in English teaching?	85
5.1.3	Research Question 3 – what are the participants’ perceptions of teaching culture?	86
5.1.4	Research Question 4–what are the participants’ perceptions of the challenges that affect English language teaching in Brazil?	86
5.2	PEDAGOGICAL IMPLICATIONS	86
5.3	LIMITATIONS OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH	87
	REFERENCES	88
	APPENDIX A – INTERVIEW SHEET	95
	APPENDIX B – INTERVIEW TRANSCRIPTS	96
	APPENDIX C – CONSENT LETTER	135

INTRODUCTION

1.1 Context of investigation

Studies on the new status of English started to take place with the linguistic changes that accompanied profound transformations in the society since the end of the Cold War (Crystal, 2003). The globalization process and the rise of technology and technology of communication and information have led to the spread of English, which has started to be spoken more and more by ‘non-native’ speakers. Consequently, the predominant situations of communication in English happen in bilingual or multilingual contexts all over the world.

Schütz (2014) argues that the necessity of speaking a foreign language nowadays is vital and, in the future generations, monolingualism will be a threat as illiteracy has been since the second half of the 19th century. Learning another language has had an increasingly important role in the history of mankind and people who cannot speak an additional language may be considered illiterate in the future.

In this context, English is being recognized as the foreign language of greatest importance and has been integrated to education both in school education and private courses, as shown by Crystal (2003):

English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries, such as China, Russia, Germany, Spain, Egypt and Brazil – and in most of these countries it is emerging as a chief foreign language to be encountered in schools, often displacing another language in the process. (p. 5)

In this new context, the internationalization of English may have serious implications for language teaching. Many authors have claimed that English language teaching should be adapted to the transformations in the nature of English so that people can learn it and use it more efficiently in the contact with other speakers. Proposals for teaching English for international communication started with works such as Jenkins’ (2000) and McKay’s (2002), and since then, many other works have appeared.

The main concern of the teaching of English in this new context is to promote intelligibility and cultural understanding in the communication in English worldwide. Nowadays, the situations of communication in English take place predominantly between non-native speakers all over the world, who may be speaking different varieties of English (e.g. Jamaican English, Singaporean English or Indian English), or English as a Lingua Franca, which does not consist of a new variety, but a polymorphous language characterized by its contexts of use (Seidlhofer, 2006).

Furthermore, the objective of a pedagogy aimed at teaching English in a globalized world may not aim to completely abolish the native speaker norms in language teaching. Instead, it may represent an alternative that will be more appropriate to many teaching contexts worldwide. In the case of Brazil, there are already some pedagogical initiatives to implement the paradigm of English as a lingua franca as well as intercultural studies in language teaching. Some examples of these initiatives are a discipline in a postgraduate program at Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Coradim&Tanaca, 2013)-

Moreover, some studies, such as Anjos and Siqueira (2012) and Salles and Gimenez (2010), have been conducted among Brazilian researchers and teachers, who consider the paradigm of English as lingua franca as an adequate alternative to the current teaching models in Brazil. This alternative would be especially relevant for public schools, which are stigmatized as places where students are believed not to learn the language.

In this context, I decided to undertake a survey in one of the most important programs of English teacher education in Brazil, the Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos linguísticos e literários, (PPGI) of the Universidade Federal de Santa Catarina, in order to understand some teachers' and student teachers' perceptions about the teaching of English within this new global order.

1.1 SIGNIFICANCE OF THE RESEARCH

With the proliferation of academic researches and practical guides on the implications of the new status of English to English language teaching, it is important to evaluate teachers' attitudes toward this new paradigm. Such study made it possible to investigate at which points the teachers agree with the tenets of the ELF pedagogy or if they

demonstrate some resistance to abandon traditional paradigms of language teaching.

Therefore, it is of maximum importance to investigate how teachers and teacher educators perceive the principles of teaching English in the new world order. In order to illustrate this importance I could quote an interview with the British linguist David Graddol, who commented on the challenges of English teaching in Brazil:

In Brazil, English is still seen as a foreign language. In many other countries, things have advanced so quickly and it is no longer seen as a foreign language. Brazil seems to be decades behind the rest of the world in terms of English. What is being done here is not sufficient to make people really fluent in English. Schools fail to teach English and that is great news to the private sector. Families that have condition to afford studies will send their children to language schools, what creates social division.(Calgaro, 2009)

Furthermore, as the Equatorian educator Rosa María Torres delCastillosaid in an interview: ‘minha ideia de ensino de qualidade não passa tanto pela questão da infraestrutura. Se há, ótimo. Porém, o fundamental é a relação pedagógica’ (Trevisan, 2011, p. 48). She mentioned that the massive investment in Latin America tends to improve material conditions of teaching, as for instance, buying computers, raising the teachers’ salaries, etc., while the pedagogy has been neglected for years and still reflects very traditional models.

Thus, since English teaching in Brazil and education in general involve a complex social situation, it is important to undertake researches that can make connections between Brazilian educational problems and teacher education. In view of the generalized deficiency of the educational system, mentioned above, which does not allow students to acquire at least an elementary level of communication in English, it is crucial to promote a reformulation of English teaching.

1.1 OBJECTIVES

1.1.1 General

The overall objective of this study is to investigate how teachers and student teachers perceive the new status of English as a language of

global communication and its implications for English language teaching and compare them to the main theories concerning the ELF pedagogy.

1.2.1 Specific

In particular, the research aims at understanding the teachers' and student teachers' reflections on language teaching in the contemporary society, especially after important changes in the nature of English.

Second, it aims at understanding how teachers and student teachers perceive the global and local challenges that affect language education, especially in their position as bilingual or multilingual English speakers.

1.2 RESEARCH QUESTIONS

The general objective of my study is to find out how teachers and student teachers perceive the main principles of teaching English according to its new status of a language of global communication. The goal of these research questions is to answer the fundamental question of this work: Do the participants' perceptions agree with the premises for teaching English as a Lingua Franca? With these purposes in mind, the following research questions were designed:

- 1) What are the participants' perceptions of the native speaker as a goal in English teaching?
- 2) What are the participants' perceptions of the use of either a standard variety or many varieties in English teaching?
- 3) What are the participants' perceptions of teaching culture?
- 4) What are the participants' perceptions of the specific challenges that affect the English teaching in Brazil?

1.3 SUMMARY AND OVERVIEW OF THE CHAPTERS

This thesis comprises five chapters altogether. In this first chapter, the reader is introduced to the problem of investigation, the objectives of the research, the research questions and the significance of the research. In chapter 2, I review the literature that deals with the new status of English and its implications for English language teaching. Chapter 3 includes the method adopted in all the phases of this research. The next chapter consists of the analysis of the interviews obtained in the data collection and of the discussion of the data according to the themes relevant for this study. Finally, in chapter 5, I conclude the analysis, by answering the research questions, in view of the results obtained in the previous chapter. Besides, I include the pedagogical implications of the research, and the limitations of the study and suggestions for further research.

2 REVIEW OF LITERATURE

2.1 INTRODUCTION

This chapter aims at reviewing some of the relevant literature on the status of English in the world for the development of this thesis. The first section is “The new status of English in the world today”, which is divided in five subsections. In the first four subsections, I review the main concepts/acronyms used to refer to the new status of English, namely English as an International Language (EIL), English as a Lingua Franca (ELF), World Englishes (WEs) and World English (WE). In the next subsection, I discuss the phenomenon of globalization and its relation with the new status of English.

The second section, called ‘the new status of English and new trends in English teaching’, aims at describing the implications of the new status of English to English Language Teaching (henceforth ELT). This section divided in three subsections: ‘Problematizing the myth of the native speaker and the adoption of Standard English’, which discusses the principles that should guide an appropriate pedagogy for teaching English outside *inner circle* countries. This section includes three subsections: the first one, “ELF pedagogy and shifting goals from native speaker models to international intelligibility: defenders and detractors”, deals with the linguistic aspect of the ELF pedagogy. Likewise, the next subsection “Culture in ELF teaching” deals with the transition from native speaker models to intercultural understanding, this time with regard to the teaching of culture. The last subsection explores “the debate between native (NESTs) and non-native English speaking teachers (non-NESTs)” in view of the theories of ELF.

The last part of this chapter summarizes two important studies that involve the new status of English conducted by Brazilian researchers and in Brazilian contexts. These studies reflect the main challenges faced by Brazilian teachers and learners and the implementation of the ELF paradigm in Brazil.

2.2 The new status of English in the world today

2.2.1 The concept of English as an International Language (EIL)

English has reached the status of international language, not because of the number of its native speakers, but mostly because it is being used in many situations of communication worldwide among non-

native speakers, who have some level of proficiency in English as a second language. As a result, it is being used for international communication and, in particular cases, intra-national communication.

Crystal (2003) refers to English as a global language, and attempts to understand this linguistic phenomenon without taking part in political issues. Besides, his book *English as a Global Language* is an attempt to explain the main causes of the expansion of English in the world, which he relates to the military and economic power of English-speaking countries such as the United States and Great Britain. In a broader perspective, what makes English a global language is not its linguistic features and neither its association with an important religion or a great literary tradition, but rather, the military and economic power of people who use it.

In contrast to Crystal (2003), authors such as Phillipson (1992) are not as acquiescent to the expansion of English. From his point of view, English is not a neutral phenomenon, but it originated from the manipulation of the economic, political and intellectual social order to 'legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources' (Phillipson, 1992, p. 47). This is one form of what he calls Linguistic Imperialism, a form of neo-colonialism that does not need weapons or physical force to impose the interests of the dominant groups. This is illustrated by Phillipson (2008), when he suggests that "English serves to consolidate the interests of the powerful globally and locally and to maintain an imbalanced exploitative world order, to disenfranchise speakers of other languages" (p. 6).

Furthermore, there is a common discourse associating the learning of English to "progress and prosperity" and the general tendency to consider those who are not learning the language are hidebound. This belief according to Phillipson (1992) is "scientifically fallacious" (p. 8), and he claims that "arguments in favour of expanding the use of English must be weighed against concern about educational and social inequality deriving from continued use of English" (p. 10). Learning a language represents also acquiring a form of knowledge that gives an economic advantage for those who have it.

Pennycook (2007) has a similar concern about the status of English in the world. He claims that English as an international language is a "myth", although by "myth", he does not mean a false concept, but he gives to "myth" a similar meaning to the one sustained by Barthes, as being:

Constituted by the loss of the historical quality of things: in it, things lose the memory that they once were made. The world enters language as a dialectical relation between activities, between activities, between human actions; it comes out of myth as harmonious display of essences. A conjuring trick has taken place; it has turned reality inside out, it has emptied it of history and has filled it with nature, it has removed from things their human meaning so as to make them signify a human significance (as cited in Pennycook, 2007, p. 26)

Pennycook (2007) also considers that English is the cause for social discrepancies, and that the status of English as an international language is a screen that covers the political and social complexities originated with the use of English. According to him, the notions that the spread of English was natural, as proposed by Crystal (2003), for example, neutral and disconnected from the social and economic realities, are impossible to sustain (Pennycook, 2007).

Furthermore, there are some myths about English, as for instance, that it is only a “language of international communication” and not linked to power relations and processes of exclusion. Moreover, there is a myth that English is the gateway to social and economic success, instead of a language that favors any kinds of processes of social exclusion (Pennycook, 2007). Thus, common sense can create ‘myths’ over the neutrality of English in the society.

Nevertheless, for Pennycook (1994), there is a light at the end of the tunnel. He believes that critical pedagogies have to be adopted, in order to confront the “Worldliness of English”. English cannot be separated from the particular contexts where it is used, and critical pedagogies propose the awakening of the students’ social awareness, and the use of education as an emancipatory and empowering tool.

2.2.2 The concept of English as a Lingua Franca (ELF)

While the concept of English as an International Language (EIL) seems to encompass the total diversity of English varieties in the world, including its native varieties, English as a lingua franca (henceforth ELF) refers to communication between speakers who do not share the same linguistic background (Jenkins, 2000, Seidlhofer, 2005). Linguists such as Jenkins and Seidlhofer have been conducting research on the features of communication in ELF, and investigating the

characteristics that they claim to be the core features of communication in these contexts.

This model of teaching pronunciation using a common core is not new, but had already been proposed by Jenner (1989), and it was intended to develop intelligibility in international communication. It is important to explain that the transformationalists do not defend the emergence of a monolithic English variety called ELF. Jenkins (2006) mentions the concept of World Standard (Spoken) English (W(S)SE), a 'hypothetical, monolithic form of English that scholars such as Crystal (e.g., 2003), Görlach (e.g., 1990), and McArthur (e.g., 1987, 1998) believe is developing of its own accord' (p. 160). She emphasizes that the ELF phenomenon does not refer to WSSE. Instead, the objective of studies on ELF is primarily to provide a model for teaching pronunciation that could guarantee intelligibility among the speakers of *lingua franca*.

2.2.3 The concept of World Englishes

The concept of World Englishes (henceforth WEs) can have three different meanings. It can mean: 1. the total diversity of varieties of English that exist in the world; 2. The nativized varieties of English, or the varieties that were stabilized into new varieties in former British colonies; and 3. The model of representation of English in the world created by Kachru (1985), which divides the expansion of English in three concentric circles. In this thesis, I refer to the term World Englishes as the nativized varieties of English (e.g.: Indian English, Singaporean English, Nigerian English). However, in some situations it is necessary to make reference to the Kachruvian model of three circles and therefore, it will be explained below.

The spread of English was represented by Kachru (1982, 1985), in a diagram of three concentric circles. The first one is the *inner circle*, which represents the contexts where English is spoken as a native language, as for example: the USA, UK, Australia, New Zealand, Canada and South Africa. As Crystal (2003) brings to attention, the estimate number of speakers in this level is around 320 to 380 million people.

The second level of expansion of English is the *extended circle (outer circle)*, which encompasses the places where English is official language, and is spoken as a second language by the speakers of a variety of local languages. In general, these countries are former British colonies, where English functions as a common language between

people who share different linguistic backgrounds. Among these territories are India, Nigeria, Singapore, Malawi and many others. According to Crystal (2003), the estimate number of speakers in this circle is 300 to 500 million people.

The third level is the *extending* (or *expanding*) circle, where English does not have an official role but it is the main language taught as a foreign language and integrated to their educational system. This is the case of China, Japan, Russia, Brazil, Greece, Poland and many other countries. The expression “extending” was used by the fact that this process has not reached fruition and there are a growing number of people learning English and situations of use. The number of speakers is uncertain, but it can be estimated as around 500-1,000 million people.

In summary, the number of native speakers is 320-380 million people, against the 1,500 million non-native speakers, considered in a very optimistic perspective or 800 million, in a very pessimistic one. Inevitably, the number of non-native speakers has risen above the number of natives and it continues to increase.

2.2.5 The concept of World English (WE)

Rajagopalan develops the concept of World English (WE), which, according to him, cannot be defined in positive terms because it is a phenomenon that has not yet come to fruition (Rajagopalan, 2011). WE is a *sui generis* phenomenon (Rajagopalan, 2004), that is, it is not a language in the common sense of the term, but a particular linguistic phenomenon that takes place across the world in many situations of international communication.

In his conception of WE, Rajagopalan (2011) contradicts the radial scheme of the spread of English proposed by Kachru (1982, 1985), that divided the expansion of English in three concentric circles. For the author, WE cannot be conceived as a language that comes from a central point, in a centripetal movement of expansion. This monocentric representation of English does not correspond to the reality of WE and reflects theories of language that still give much importance to the native speaker. Rather, WE is a phenomenon originated in multiple sources and influenced by the multiple languages that coexist in bilingual/multilingual settings (Rajagopalan, 2011).

In the same vein, Rajagopalan denies the point of view of English as having acquired an additional status of a lingua franca. Authors such as Jenkins (2007) and Lillis et al. (2010) consider English as a lingua franca, or ELF, as the language of science. For Rajagopalan,

it is in the academic circle, especially in the scientific journals, that we find the resistance of Standard English, where supposedly ‘non-native’ varieties are discriminated (Rajagopalan, 2011).

Furthermore, Rajagopalan (1999) vehemently opposes the criticism of Phillipson (1992) towards English. In his viewpoint, the author was misguided when assuming that English or WE as a language burdened with colonial legacy and the multiple scars of past and present inequities. He sustains that language can be a mirror of the unequal distribution of power in a society, but that is a common fact to all languages, and to imagine a world totally rid of its power discrepancies would involve the discussion of reality versus utopia (Rajagopalan, 2004). Thus for the author, WE is not an essentially negative phenomenon, but one that requires adaptation of the traditional ELT methods.

2.2.6 The phenomenon of globalization and its relation with English

According to Sparke (2013), globalization is the “extension, acceleration, and intensification of consequential worldwide interconnections” (p. 3). The author differentiates lower case globalization from upper case Globalization. Lower case globalization refers to the heightened global interdependency defined in the concept above, whereas upper case Globalization is a buzzword used in political discourse worldwide. The author defines Globalization as “an instrumental term put to work in shaping well as representing the growth of global interdependency” (p. 5).

In this scenario, English figures as the main language of global communication that shapes and is shaped by globalization. In the words of Jenkins, Cogo and Dewey (2011), “The English language has become a lingua franca on such a scale worldwide partly in response to globalization; but also, large-scale globalization is part incumbent on the emergence of a globally diffuse lingua franca” (p. 303). Globalization does not necessarily imply cultural uniformity, but, as defends Mufwene (2008), the global adapts to the local so that the result is cultural hybridization.

Furthermore, Held, McGrew, Goldblatt and Perraton (1999) mention three different stances on the globalization debate. These stances are the hyperglobalizer, skeptical and transformationalist views. The hyperglobalizers overestimate the effects of globalization and the rule of the marketplace over the peoples in the world. The skeptics, in turn, believe that globalization is a myth and that the national states

remain very powerful. The transformationalists constitute a middle-term between these two extremes, for they believe that the world is undergoing unprecedented changes and must adapt to the increasing interdependencies in the different spheres of the society.

On top of that, Dewey (2007) relates these stances to the different views regarding the new status of English in the world. For the author, the hyperglobalizer view is related to the theories that preach the hegemony of English, whether they consider it positive or negative. That is the case of Crystal (2012), with the idea of English as a global language, and Phillipson (1992) with linguistic imperialism, already mentioned in the previous sections. These theories are considered hyperglobalist because they insist on the expansion of native English upon the world. The skeptical stance is represented by the authors who deny the necessity of moving away from a standard variety, namely EFL. These authors do not see significant changes that could justify the adoption of new teaching models. Some examples are Maley (2009), Mollin (2007) and Prodromou (2008). The transformationalist perspective is represented by the authors who believe that the global transformations changed the nature of English and its role in the world and this changes need to be addressed in the English classroom. This stance includes the theories forged by the defenders of the ELF paradigm such as Jenkins (2000), Dewey (2007), McKay (2002), and Seidlhofer (2004). The transformationalist stance is the one adopted by me in the development of this thesis.

2.3 THE NEW STATUS OF ENGLISH AND NEW TRENDS IN ENGLISH TEACHING

2.3.1 Problematizing the myth of the native speaker and the adoption of Standard English

What does it mean to teach English in a globalized world? In order to give a short answer to that question, I could say that teaching English in a globalized world means that professionals recognize their role as bilingual or multilingual teachers whose aim is to prepare learners to become bilingual or multilingual citizens (Kirkpatrick, 2007) that can perform in the different contexts of communication. In pedagogical terms, it means to abandon the paradigm of the native speaker, where the goals are teaching a standard variety of English or EFL. This standard variety has usually been either AmE (General American English) or BrE (Received Pronunciation or British English)

(Dauer, 2005). The alternative to teaching a standard variety is adopting a pedagogy that is appropriate to the teaching of World Englishes or ELF, depending on the context of use. In the Brazilian context, for instance teachers are ‘non-native speakers’¹ who use English as a *lingua franca* and that is why it is important to focus on the pedagogy of ELF and the relation between “non-native teachers” and ELF.

As already stated, the ultimate goal of the ELF pedagogy is to prepare learners to perform in cross-cultural encounters (McKay, 2003b). From a linguistic viewpoint, it consists in developing intelligibility among international speakers. This is achieved by the teaching of “nuclear norms” (Jenkins, 2000) of English that would guarantee intelligibility in international communication especially if the users are still learners. From a cultural viewpoint, it consists in moving away from the “native speaker” and creating an “intercultural sphere” (Kramsch, 1993) which will be explained below (see 2.3). There is a large number of works dealing with the development of intercultural awareness in English Language Teaching (henceforth ELT) classroom and they represent an alternative to the native cultural models usually adopted in English classes. Both aspects of the ELF pedagogy aim at addressing the changes in the nature of worldwide communication and aim at promoting a more democratic use of English in its different sociolinguistic varieties.

In this context, ELF pedagogy centers around three main points. The first one is about the shifting of goals from the native speaker models to international intelligibility and cross-cultural understanding, where there is a necessity of overcoming the myth of the native speaker, on the phonological, lexical, morphological, and syntactic levels. This pedagogy promotes the understanding that English has been denationalized and is now used by learners and speakers as an additional language in the international context (Widdowson, 1994). The second point of ELF deals with the importance of dealing with relationship between language and culture and of raising intercultural awareness. The third point deals with the role of teachers in implementing this new paradigm and the increasing of the importance of bilingual/multilingual teachers.

¹ The ELF paradigm breaks the dichotomy native/non-native speaker and that is why I prefer to adopt to expression ‘bilingual or multilingual teachers’ in this work

2.3.2 ELF pedagogy and shifting goals from native speaker models to international intelligibility: defenders and detractors

The first issue concerning the teaching of ELF is related to the traditional adoption of native speaker models. As already suggested, the teaching of ELF presupposes moving away from a standard variety of English, usually the American Standard or British Standard. Instead of following unattainable or inappropriate native-speaker like goals, the learners are required to pursue L2 and bilingual (or multilingual) goals (Cook, 2002). Thus, the objective of the ELF pedagogy is not to make learners proficient in native English as it is spoken in one country, usually the United States or England. Instead, it consists in handling the chaos originated with the spread of the language and make learners proficient in an additional language so that they can engage in communication with speakers of English worldwide, irrespective of their sociocultural and linguistic backgrounds.

One of the initial works that proposed a practical approach based on the implications of ELF for language teaching was Jenkins' (2000), who proposes a change in teaching the pronunciation of English. She proposes that teaching should aim at intelligibility in international communication rather than on reproducing the pronunciation of native speakers. Although Jenkins does not defend the existence of a monolithic variety called ELF, she proposed a pronunciation parameter, which she calls "Lingua Franca Core" (henceforth LFC). The LFC includes all pronunciation variations that do not hinder intelligibility among international speakers. Thus, the core features, which belong to the LFC, should be accepted as intelligible pronunciation, and the non-core features would hinder intelligibility in communication and should be avoided. This presupposes that mistakes would no longer be defined in terms of native speaker norms, but in terms of intelligibility.

As stated by Jenkins (2000), the English language teaching pedagogy has still not adapted to the fact that second language speakers outnumber first language speakers. The current syllabuses, according to her, have elements that are "unnecessary", "unrealistic" or even "harmful" in view of the use of language by international speakers since they continue to presuppose a native-speaker interlocutor.

As a consequence, she proposes the use of "nuclear norms" for L2 users and also L1 users who engage in international communication. She admits that the identification of such "nuclear norms" is a very complex process. An example of norm included in the LFC is the aspiration of word initial voiceless stops /p, t, k/ (Dauer, 2005). Among

the characteristics that may be the object of attention by the ELF paradigm, pronunciation is the most susceptible to prejudice. Thus one of Jenkins's goals is to promote a more equal and democratic use of English worldwide. This, according to her, is one more reason to recognize the importance of phonology in ELF.

It is not being denied that "native speakers" can decide on their standards of use of English in their national countries. Jenkins (2000), however, questions who makes the decisions on the use of English in the international context. She questions who has the right to make decisions on the use of English among "non-native speakers". In the statement below, she questions the relevance of native pronunciation norms in the international context of use of English:

In view of these worldwide transitions in the function, contexts of use, and ownership of English, it was inevitable that people would ultimately begin to question traditional EFL pronunciation goals. The two main issues at stake were, and still are, first, the extent to which it is relevant to try to instil L1 pronunciation norms into learners who are rarely likely to communicate with an L1 (especially an RP) speaker of English; and second, how to promote international intelligibility in the face of the vast expansion in the numbers of EFL varieties and their speakers. In other words, how do we identify for the pedagogy the minimum standards of mutual intelligibility, to which Bansal (1990) refers, without recourse to an L1 model? (p. 11).

On the other hand, those who sustain a skeptical viewpoint towards this paradigm shift such as Maley (2009) (see 2.2.6), deny the necessity of moving away from a standard variety in language teaching (Jenkins, 2013). In contrast to the researchers who hold the transformationalist view, the skeptics, like Maley, do not see any significant changes that could justify the adoption of an ELF pedagogy, or at least, as it is proposed by theorists such as Jenkins (2000), Dewey (2007), McKay (2002) or Seidlhofer (2004). According to Maley (2009) the premises that sustain the theories of ELF may be statistically and theoretically flawed. The author believes that 'it may be more helpful to focus on the interactive process of English used globally, and the raising of awareness of this among learners, while continuing to teach them something approaching a standard variety' (p. 187).

Maley (2009) makes important objections to the premises of the ELF pedagogy. His first objection is to the statistical argument of ELF, which consists in the fact that non-native speakers outnumber that of the speakers of metropolitan varieties of English. The author claims that he cannot find any secure evidence of that fact through the means of statistical data and he remembers that the researchers of ELF paradigm also do not present such evidence. Maley defends that the global usage may be more widespread than NNS-NNS interaction, meaning that there are many interactions between NS, between NS and NNS, between nativized varieties from the *outer circle*, between nativized varieties and NS, and between nativized varieties and NNS. This shows that the statistics of ELF may be wrong, because according to him, the strong version of ELF (as defended by Jenkins for example) focuses exclusively on NNS-NSS interactions.

The second argument of Maley (2009) against the premises of ELF is that many of the users of English are actually learners or consumers of the language. He defends that learners cannot contribute to the emergence of a new variety, as well as people who have contact with English via television, popular entertainment etc. They cannot be accepted as speakers who use the language on a regular basis with the purpose of interacting with people who speak different a different L1.

The third argument of Maley (2009) is that there is no consistency in the claim that ELF is an emerging/emergent variety, as has been discussed by Prodromou (2008). The first reason is that a new variety needs a base in a speech community otherwise 'it is no more than an inchoate and disconnected agglomeration of instances of use' (Maley, 2009, p. 192). Maley also remembers the description of Mollin (2007), which regards communication in ELF as unstable and in constant flux since they have the frequent attribute of occurring between ever new conversation partners.

2.3.3 ELF and the teaching of culture: from native speaker culture to cultural understanding

Besides the myth of the rule of the native speaker over the norms of pronunciation and lexicogrammar (see 2.3.2), the other myth to be overcome is related to culture in the classroom, the topic approached in this section. According to Kramsch (1998), culture can be defined as the membership in a discourse community that shares a

common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting.

McKay (2003) proposes that the fact that English has become an international language and is being used as an additional language by individuals challenges the traditional assumption that cultural content for ELT should be derived from cultures of native English speakers. As in the case of pronunciation and lexicogrammar, the cultural aspects of English need to be de-centered from the domain of the native speaker, and culture should not be limited to the transmission of information about a foreign country (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, McKay, 2002).

The main changes regarding culture in the ELT classroom proposed by the transformationalists of ELF (see 2.2.6) are concerned with the following principles, based on McKay (2003a):

- There is no need for students to internalize the cultural norms of native speakers of that language as before;
- An international language becomes denationalized, therefore there is no need to teach the cultures of certain countries;
- The purpose of teaching ELF is to facilitate the communication of learners' ideas and cultures in an English medium, therefore intercultural teaching is proposed;
- Cultures and languages cannot be essentialized: there is a need to develop the ability to understand cultural issues from multiple perspectives;
- The complex relationships between language and culture.

First, learners do not need any more to internalize cultural norms of native speakers. Indeed, traditional teaching practices usually have made learners acquire cultural norms that come from a unitary source, integrating cultural elements from *inner circle* countries to their own identities and reproduce it in communication. Once this may have been adequate given that the objective of learning a language was to travel to the countries where that language was spoken as native, but in view of the changes in the use of time and space around the world originated with globalization (Bauman, 1998), such educational approach can no longer be accepted.

In other words, English teaching should not be based on the assumption that a culture belongs to the native speakers without taking into account the cultures of learners. English teaching should look like a

cultural exchange, where learners are free from those norms and use the language as a tool of communication, which would be adapted to their own cultural identities. As seen in section 2.2.6, globalization does not only mean homogenization but hybridization of cultures and, in this context, the cultural norms of a foreign country cannot prevail against others.

Second, as globalization and the rise of technology and technology of communication and information have triggered cultural exchanges throughout the global community, therefore, there is a need to prepare English users to succeed in these situations of communication. The problems that may arise from cross-cultural communication are based on traditional attitudes towards other cultures and those who belong to these cultural backgrounds, which usually depict people from distinct cultures based on biased notions or stereotypes. In order to be prepared to communicate effectively in a globalized world, learners need to have an open and curious attitude towards others and their culture. In addition, problems in communication may arise from the fact that cultural differences exist, and what is appropriate in one culture may not be in another one and so on.

One example of typical essentialized transmission of cultural information can be found in a study by Sarmento (2004), for example, which investigates the cultural aspects used by teachers in ELT. The findings of the study show that the development of intercultural awareness was not present in the community under study. The cultural aspects in the classroom consisted of the transmission of cultural information and usually relied on stereotypes. Her study is a good example of the inadequacy of classroom practices in view of the intercultural dimension.

Therefore, instead of insisting on the existence of native/non-native cultures, and dealing with cultures in an essentialist way, in the teaching of ELF, teachers should teach “culture as difference” (Kramsch, 1993), that is, understand that cultures are not monolithic but they are internally diverse. In this respect, Gimenez (2002) exemplifies typical situations of working with culture in the foreign language classroom, and shows how the kinds of situations depicted above represent traditional approaches to the teaching of culture. In the first example, the students do a research about what do Americans and the British eat. She explains that such a strategy is predicated on the assumption that culture is monolithic. Thus, it is difficult to define what

all the Americans eat, and such a definition be probably based on stereotypes or clichés.

Further, she offers three approaches to culture teaching approach (p. 3):

Table 1
Three Approaches to Language and Culture (Adapted from Gimenez, 2002).

Aspect	Traditional approach	Culture as a social practice	Intercultural approach
Culture	Cultural products e.g. literature, arts, music	Collective ways through language	Worldview
Language	Independent of culture	Strictly linked to culture	Language is culture
Teaching	Learning about facts	Learning about the others' ways of acting and thinking	Exploration of an intermediate space, by the contrast between one's own linguaculture and the target linguaculture

The relationship between language and culture varies from the notion that language and culture are independent in the traditional approach, gaining importance in the communicative approach, where the context of communication is important. In the intercultural approach, language is culture, that is, it is embodied in linguistic practices (Kramsch, 1998). That means that when one is teaching a language is also teaching a culture, or in other words, is teaching a linguaculture. In

that approach, the linguacultures are contrasted through the creation of an intermediate space of exploration, or the ‘third space’ as it will be seen below.

The intercultural approach main tenets closely match what is expected in the ELF pedagogy since it shifts from the transmission of knowledge or cultural products of specific native countries (traditional approach) to the mediation of cross-cultural communication. For Kramsch (1993), people’s perceptions about a culture are not absolute and may vary according to the culture of reference. This is why Kramsch (1993) advocates that to develop a more complete understanding of both cultures, there should be a third perspective where learners’ have both views of C1(their own) and C2 (the target language). Kramsch (2009) explains that this is done when “they get to understand both their own culture and language contexts (First Place) and the target culture and language contexts (Second Place). Using this knowledge, they move to a position in which their developing intercultural competence can inform their language choices in communication (Third Place)” (p. 244). This is illustrated by the figure below:

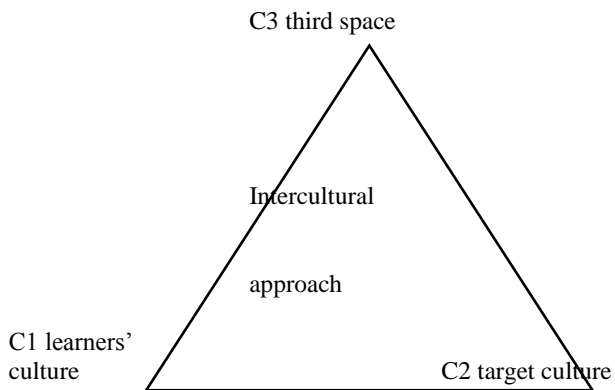


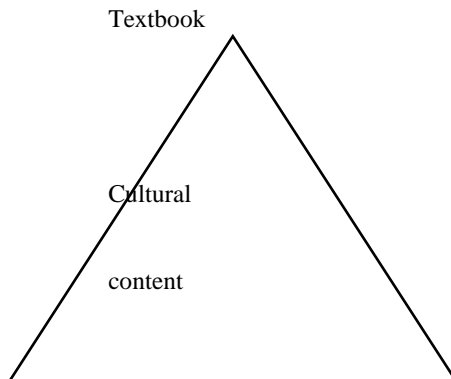
Figure 1. Kramsch’s third place

The objective of intercultural language teaching is to prepare learners to become intercultural communicators and mediators between the different social and cultural groups (Byram et al., 2002). Intercultural communication represents a shift in the objective of language learning proposed by communicative language learning, which is acquiring native-like competence, to the promotion of cultural

understanding and mediation among different groups (Corbett, 2003). The same author uses a good example to explain the role of intercultural education, comparing learners to ‘diplomats’ who will be able to engage in these interactions in view of the sociolinguistic complexity of English use worldwide.

In the words of Cortazzi and Jin (1999), there are three possibilities of cultural content to be included in English teaching materials: they are “source culture”, “target culture” and “international target culture”. Nevertheless, for the pedagogy of ELF, the teaching of culture demands more than the transmission of knowledge about a specific culture(s). Besides deciding which content to include in classes, it is very important to know how to manage the cultural content according to the different contexts of use (McKay, 2002). In order to use the language in cross-cultural encounters and sharing one’s own culture with others, it is necessary to establish a “sphere of interculturality” (Kramsch, 1993).

According to Cortazzi and Jin (1999), differences and similarities on the cultural background of teachers, learners and the cultural content of textbooks can expose teachers to several paradoxes in the teaching process. Then it is important that cultural learning be seen as a dialogue where they negotiate meaning and identities with another or other cultures that are part of the cultural content of the book. The role of teachers in this situation is to mediate this dialogue between the parties, which is understood by the authors as a three-party dialogue. The parties are the teacher and the student with their respective cultural resources, and a textbook containing a cultural content. In order to succeed in this dialogue the teachers should become intercultural mediators of the way students see themselves. This relation can be seen in the following figure:



Teacher

Learners

Figure 2. The inter-relation teacher, learners, textbook and cultural content.

The inclusion of intercultural strategies in textbooks could facilitate the conflicts to which teachers are susceptible in the classroom. On the other hand, if materials do not include these activities the teachers need to develop intercultural competence in order to manage the incompatibilities with the students' culture of learning or with the cultural content of materials.

To wrap up this section, it is important to emphasize that the development of intercultural skills is a necessary tool in the global communication in ELF, since it helps learners to make do with the uncertainty. In that regard, Friedrich (2012) defends that the role of intercultural awareness in ELF interactions consists in "expecting to be taken by surprise and keeping a calm, curious and open attitude toward differences than either erasing these differences or, worse yet, ignoring them" (p. 47).

In the context of globalization and ELF, there is an urgent necessity to understand language as a means of agreement among peoples. In a world where wars constantly break out, many groups of people, authorities etc. may be acting moved by intolerance against the different (Freire, 1995). Thus, the intercultural dimension brings the issue of culture to a higher degree of importance, what is actually necessary so that the learners do not stay constrained to a single worldview. Instead, it is expected from them to develop their linguistic abilities while being successful in cultural understanding.

2.3.4 The debate between "native" (NESTs) and "non-native" English speaking teachers (non-NESTs)

The native speaker is an ideological construct that determines much of how ELT has been ideologically shaped and constructed all over the world. One of the reflections of this ideology is the native teacher myth, which makes people believe that native speaker teachers are naturally the best teachers for teaching English. In the statement of Holliday (2006), "native-speakerism is a pervasive ideology within ELT characterized by the belief that native-speaker teachers represent a "Western culture" from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology" (p. 385).

Although teachers are not often aware of the political implications of this ideology, they continue to reproduce it, especially when they belong to educational settings where they do not have autonomy to make decisions on materials or their teaching practices.

On the other hand, Llurda (2004) contends that research on English as a Lingua Franca and the increasing importance of NNS teachers attributed by ELF pedagogy are legitimating this paradigm and decreasing the hegemony of native teachers in setting the rules of teaching ELF worldwide. With the current changes in the use of English worldwide, it is especially important to emphasize the role of teachers in teaching ELF. The new status of English requires teachers to change their attitudes towards English and fulfill the demands of teaching English in their specific contexts. Llurda (2004) points out that many teachers, even in non-native settings, are still working on the assumption that teachers must follow native speaker models and native speaker teachers are preferable to non-native ones. However, this is a myth and needs to be overcome especially in settings where learners are users of World Englishes or English as a lingua franca.

Nevertheless, Llurda (2004) also defends that non-native-speaker teachers have many advantages, and are the most prepared to teach English in worldwide contexts because they have lived through the process of becoming bilingual and since learners will become speakers of ELF they are the best prepared to guide them in the process.

In that regard, Médgyes (1992) has listed the advantages of non-NESTs:

- a. Only non-NESTs can serve as imitable models of the successful learner of English;
- b. Non-NESTs can teach learning strategies more effectively;
- c. Non-NESTs can provide learners with more information about the English language;
- d. Non-NESTs are more able to anticipate language difficulties;
- e. Non-NESTs can be more empathetic to the needs and problems of their learners;
- f. Only non-NESTs can benefit from sharing the learners' mother tongue. (p. 346-347).

Further, McKay (2003) contends that native speaker fallacy 'frequently reinforces a narrow definition of expertise in language teaching', or in other words, pedagogic competence cannot be measured as the simple categorization of teachers in native or non-native.

Based on the debate, I adopt the recommendation of Kirkpatrick (2007), to the English language teachers who wish to work in the outer and expanding circle:

- Be multilingual and multicultural and ideally know the language of their students and understand the educational, social and cultural contexts in which they are working;
- Either be able to provide an appropriate and attainable model for their students or, if they speak another variety, understand that the local variety of English is an appropriate and well-formed variety that is not inferior to their own;
- Understand how different varieties of English have developed linguistically and the ways in which they differ phonologically, lexically, grammatically, rhetorically and culturally;
- Understand how English has developed in specific contexts and how it has spread across the world;
- Understand the role(s) of English in the community and how these interrelate with other local languages;
- Be able to evaluate ELT materials critically to ensure that these do not, either explicitly or implicitly, promote a particular variety of English or culture at the expense of others;
- Be able to evaluate the specific needs of their students and teach towards those needs; and
- Be prepared to contribute to the extra-curricular life of the institution in which they are working. (p. 195).

The above recommendations reflect the extra responsibilities that all bilingual teachers who work in the *outer circle* and *expanding circle* should have in mind, so that teaching is more effective and adequate to the learners' necessities and abilities.

2.4 CHALLENGES OF ENGLISH TEACHING IN BRAZIL

It is important to look at the challenges that may have been affecting the learning of English in Brazil because of the inequalities originated with the process of globalization. As Graddol (2006) points out, English "is creating new global patterns of wealth and social

exclusion” (p. 12). Therefore, it is necessary to become aware of how education contributes to this process.

In this perspective, Salles and Gimenez (2010) explain how English can contribute to the creation of social inequalities:

Assim, a língua inglesa também funciona no Brasil como um fator que contribui para as diferenças entre as classes sociais. As classes mais favorecidas, que normalmente possuem maior acesso à língua inglesa, são os únicos beneficiados, pois acabam por conseguir os melhores empregos e usam a língua como distintivo da camada popular (p. 29).

The authors admit that English education in Brazil is deficient, and they defend the importance of new parameters in educational policies that would allow learners to learn and use a foreign language so that they could avoid social exclusion. Besides, the authors also urge for a change in models since they still follow the parameters of English as a Foreign Language. With that in mind, the authors propose a possible curriculum adequate to the specific context of Brazil according to the principles of ELF pedagogy.

Furthermore, one of the main challenges of English teaching in the Brazilian context is the public school in Brazil. Anjos and Siqueira (2012) explain that public schools in Brazil are strongly stigmatized as places where it would be impossible to learn English. In addition, teaching is oriented only to grammatical aspects that are restricted to a few basic notions such as the “verb to be”. In that regard, the authors add:

Apesar de todos os problemas ainda enfrentados pelo professor de inglês da escola pública, seja de (má) formação ou por conta da ‘falta de tudo’ no ambiente de trabalho, a verdadeira finalidade do ensino de inglês na escola regular que, basicamente, tem a ver com um comprometimento social através da aquisição de uma ferramenta semiótica transcultural de alcance global, desde que internalizada, servirá de farol para aqueles que buscam tornarem-se seus legítimos usuários (p. 139).

In addition, the authors emphasize the importance of teaching oral skills in the contemporary world. Denying the access of learners to oral abilities such as speaking and listening, would help to accelerate social differences, already increased with the process of globalization.

They also consider the model of ELF a more coherent choice to the Brazilian context of learning, as an alternative to teaching English as a Foreign Language.

The access to learning a foreign language is a right of students and the objective of language learning is to make students able to participate and interact in the world. This is the concern of Anjos and Siqueira (2012):

Entre convergências e divergências de modelos de ensino de inglês, acreditamos que todas as competências possíveis de serem desenvolvidas num futuro falante da língua franca mundial não cabem mais ser consideradas exclusivas apenas de um pequeno, grupo seletivo de bem afortunados que têm condições de comprar ‘a peso de ouro’ (p. 141).

Moreover, the authors believe that among the many problems that affect public education, the most severe is the deficient qualification of teachers and, therefore, teacher education is the sector where should be most of the financial investment. According to them, more rigid teacher evaluation and the improvement of the *Letras* courses are the most important decisions to act at the core of the problem.

Besides, Anjos and Siqueira (2012) add that teachers may have an active role in contesting the obstacles to learning English in Brazil:

A educação linguística pública é viável e as histórias de sucesso, embora poucas dentro de um universo tão grande, nos convencem de que é possível começarmos a pensar em mudança. Inegavelmente, pelos mais diversos motivos, há uma carência gritante de professores qualificados na disciplina língua estrangeira (LE), mas também daqueles capazes de se “rebelar” e assumir a sua posição de intelectuais transformadores (p. 142).

Then theory must be accompanied with corresponding attitudes from the teachers. Since teachers are those who possess knowledge, they should have the power to use it as a tool of transformation. It is therefore necessary to adopt a more democratic stance towards the availability of English in Brazil. Any attempts to censor such initiatives can only postpone the advancement of education and the access of more people to education and dignity.

A LE, em especial o inglês, é um instrumento poderoso através do qual se possibilita a inserção e intervenção no mundo por parte daqueles que a dominam. Por conta disso, precisamos acertar os passos, pensar e agir ética e democraticamente, no sentido de desvelar o que tem sido ocultado a quem tem direito (Anjos & Siqueira, 2012, p. 142).

2.5 CONCLUSION

This chapter examined the literature concerning the new status of English in the world, as well as the impact of this status on language learning. Globalization is the central issue that brings all these topics together since its effects reflect in the social, economic and cultural levels. The next chapter will deal with the method of inquiry used in all the phases of the research.

3 METHOD

3.1 QUALITATIVE RESEARCH

The research adopted a qualitative method of inquiry. Qualitative data collection method results in non-numerical and open-ended data, which are analyzed mainly by non-statistical methods. It is concerned with different insights offered by the participants, and focuses on describing, understanding and clarifying human experience. (Dörnyei, 2007).

Cresswell (2014) explains that qualitative procedures, as opposed to quantitative ones, rely on text and image data. He also explains that “qualitative research is emergent rather than tightly prefigured” (p. 20). This means that the research objectives and research questions, as well as other aspects of the research may undergo changes as the researcher gets more and more acquainted with the object of research and develops new ideas and insights.

There are many instruments of data collection used in the qualitative research, but since this research aimed at the ‘thoughts’ and ‘reflections’ of teachers, I adopted the interviews as the main method, for teachers had the opportunity to talk and express their feelings. Since I wanted to cover a topic, which is very specific and not part of their

daily teaching practices and possibly not part of their previous education as teachers, I had to pre-specify the issues I wanted to discuss beforehand, this is why I used structured interviews, which are described below.

3.2 STRUCTURED INTERVIEWS

According to McDonough (1993), interviews are basically divided into structured, semi-structured and unstructured. He explains that these are not “hard-and-fast self-contained categories” (p. 182), but a spectrum of possibilities ranging from “formal and controlled at one end to more open and less predictable at the other” (p. 182). Furthermore, he mentions that, according to Lincoln and Guba (1985), the researcher goes towards structured interviews when he or she “knows what he or she does not know”, and unstructured when the researcher “does not know what he or she doesn’t know” (p. 269). In other words, structured interviews are used in more deductive approaches whereas unstructured interviews are useful in more inductive approaches, even though the research will always in some degree be influenced by the point of view of the researcher.

Structured interviews use pre-established questions that will be used with all the participants interviewed. In this case, I used open-ended questions, meaning that they allow for some flexibility, as opposed to fixed alternative (such as yes/no questions) and scale items, which usually measures degrees of agreement (McDonough, 1993). According to the same author, structured interviews ‘have been widely used in research on language learning, for example, in data collection on attitudes and proficiency, and often on a large scale (p. 183), and are thus appropriate to the needs of this research.

In this particular case, the interviews were conducted face-to-face because the presence of the interviewer allows for flexible approaches, especially when a new issue appears during the interview (Dörnyei, 2007).

3.3 CONTEXT AND PARTICIPANTS

As the title suggests, the participants of the research are teachers and student teachers who develop activities at Universidade Federal de Santa Catarina, in Departamento de LetrasEstrangeiras. The student teachers selected are those enrolled in the Programa de Pós-graduaçãoemInglês/EstudosLinguísticos e Literários (Post-graduation

Program in English/Linguistic and Literary Studies), comprising both master's and doctorate students.

The professors were chosen among those who work at the undergraduate and postgraduate levels. The criterion for selecting professors is the diversity of areas of research. The professors selected for the interview were the ones who worked with either areas of the program, namely Applied Linguistics and Literature. The aim was choosing professors from as many diverse areas as possible, although the choice was limited by the availability of the teachers to participate in the research, who in some cases were very busy in their activities at UFSC. Since many professors were unavailable, all of them were contacted via email and the interviews were conducted with as many as possible.

In the case of the student teachers, the same criterion was adopted, I tried to reach as many Participants as possible, in order to obtain as many teacher backgrounds as possible. Finally, I interviewed ten Participants altogether, that is, four professors and six student teachers from whom I obtained the data used in the research (See Appendix 2). Some parts of the transcripts were suppressed and were not included in the analytic texts since they might give a hint about the identities of the Participants.

3.3.1 The Post-graduate program in English/Linguistic and Literary Studies of the Universidade Federal de Santa Catarina (Federal University of Santa Catarina) – UFSC.

The post-graduate program in Letras of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) was created in 1971, obtained approval of the CFE (Federal Education Council) in 1976, re-obtained approval in 1983 by the legal opinion 241/92 of CFE in 1992' (Funck, 2012, p. 122).

According to Funck (2012), a group of foreign teachers participated of the creation of the program. According to her, "Arnold Gordenstein, Alexis Levitin, John Derrick, Paul Jenkins, Martin Bygate aparecem como personagens importantes, ao lado de Rosa Konder, Dilvo Ristoff, Paulino Vandresen e Arturo Ugalde" (p. 109). Later on, other names would be included, such as Malcolm Coulthard and Michael Scott.

On April 1986, the university approved the creation of the doctoral program in Letras/English and Corresponding Literature in the

area of research of English Language and Applied Linguistics (Funck, 2012).

Nowadays, the program has two areas of concentration: Language Studies and Cultural and Literary Studies. The first area comprises four fields of research: Discourse, Education and Society; Teaching and Learning; Language and Cognition; and Translation. The Literature area has two fields of research: Literatures of the English Language and Theoretical and Cultural Intersections.

3.3.2 Ethical issues: Risks and benefits of the research and letter of consent

Physical risks to the participants are not usually found in qualitative research. However, there are other sorts of risks, related to the confidentiality of the data obtained in the interviews, as well as to the anonymity of the participants involved. Although the data obtained in the interviews are confidential, and the identity of the participants is safeguarded using pseudonyms or by other means, there is the risk that one or more participants may be identified after the publication of the research or in another moment.

Likewise, there may be embarrassment related to themes approached during the interviews, when the Participant might feel embarrassed about certain themes or consider some questions very personal or confidential. In this situation, the researcher made it clear that the Participant did not need to answer any questions or approach any subjects if he/she did not want to. They were asked to sign a consent letter according to the legislation on ethics of research (See Appendix 3).

Regarding the benefits, there are no direct benefits from the participation, except that of experiencing the participation in a scientific research. Furthermore, the participation could contribute to better understand the object of study, as well as benefit future researches and linguistic policies.

3.3.2 The participants' profiles

Ten participants were selected for the research. From these, four were professors currently working on the PPGI program both in the undergraduate and post-graduate levels. You can see below a scheme showing their different profiles:

Table 2

Participants' Profiles

Participant	Sex	Concentration area
1	F	Applied Linguistics
2	M	Literature
3	F	Applied Linguistics
4	M	Applied Linguistics

The other six participants were student teachers enrolled in the PPGI program in both the master's and the doctorate. As they have different degrees of experience, I give more detailed information about their profiles.

Table 3

Participants' degrees of experience

<u>Participant</u>	<u>Sex</u>	<u>Program</u>	<u>Experience</u>	<u>Concentration area</u>
5	M	Master	6 years	Applied Linguistics
6	M	Doctorate	6,5 years	Applied Linguistics
7	M	Master	3 years	Applied Linguistics
8	F	Master	9 years	Applied Linguistics
9	M	Master	5 years	Applied Linguistics
10	F	Doctorate	9 years	Applied Linguistics

Thus, the research attempted reach the most different possible range of teacher profiles and see where the teachers agree in their perceptions, to improve validity and reliability of the results.

3.5 DATA COLLECTION

The first phase of the research implied the design of the interviews questions that were going to be used with all the participants of the research (See Appendix 1). The questions were designed to be suitable to the objectives of the research and obtain useful data.

In the process of creation of the questions, the goal was to capture the professors' and student teachers' perceptions about the main premises of the ELF paradigm. The questions should make the participants reflect on the main assumptions of ELF, concerning three main topics: native speaker models, culture in language teaching, and the impact of the new status of English on the local society.

A pilot study was conducted with the aim of testing the effectiveness of the questions and possibilities of obtaining the richest insights from them. The pilot study consisted of two steps. In the first step, the start interview questions were designed and conducted with two participants. Then, after having analyzed how the questions worked, it was decided to add some questions and suppress other ones that were considered unnecessary. In the second step of the pilot study, new interviews were conducted with two more participants using the new interview questions. The pilot study was now over and these questions were used in the final study.

Later on, however, I decided to use a procedure of data reduction. Data reduction, as Miles and Huberman (1994) explain, "refers to the process of selecting, focusing, simplifying, abstracting, and transforming the data that appear in written-up field notes or transcriptions" (p. 10). This procedure was made necessary due to the reformulation of the objectives and research questions, and there was a need to adapt the data according to the changes made.

In order to obtain the final data used in this work, the following steps were taken: first, the initial interviews of the pilot study were taken, and the question that was not kept in the next interviews was eliminated. Secondly, the next two interviews of the pilot study and the six final interviews had the questions that were not present in the initial interviews eliminated. Finally, we obtained ten interviews, which have exactly equal questions.

One sample of the final version of questions for the interview can be found in Appendix 1. The transcripts of all the interviews can be found in Appendix 2.

3.6 DATA ANALYSIS

The analysis was conducted according to the procedures of qualitative content analysis proposed by Dörnyei (2007), which involves transcribing the data, pre-coding and coding, growing ideas through the use of memos, vignettes, interview profiles, and data displays, and finally, interpreting the data and drawing conclusions.

Additionally, I adopted the methods of qualitative data analysis compiled by Miles and Huberman (1994), especially the visual schemes that facilitate the research process. The first part of this process consisted of the transcription of the data. The mp3 files containing the recorded interviews were transformed into textual form.

In the second phase, the data were coded, in order to simplify and systematize the information. According to Miles and Huberman (1994), “codes are tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study” (p. 56). The first step of the coding process consisted in creating a Start List of Codes (Miles & Huberman, 1994), which contained the main “themes” of data so that we could extract from the text what was really relevant in order to answer the research questions adopted.

The Codes were then assigned to different parts of the text according to their relevance for the research. During the coding process, as new themes turned up, new codes were added to the list, so that the final codes list was composed. The following codes were used for the analysis of the textual data obtained from the interviews. This model was adapted from Miles and Huberman (1994, p. 59). The codes were divided in three main themes and other sub-themes as shown below:

Table 4

List of themes/codes

<u>The myth of the native speaker</u>	<u>NS</u>
Native as a teaching model	NS-MODEL
Myth of the native teacher	NS-TEACH
Standard variety versus multiple varieties	NS-STAND
<u>Culture in ELT</u>	<u>CUL</u>
Significance of culture for ELT	CUL-SIGN
Choice of cultural aspects	CUL-ASPEC
Intercultural education	CUL-INTER
Cultural identity	CUL-IDENT
<u>Challenges in the Brazilian context</u>	<u>BR</u>
Democratic status of English in Brazil	BR-DEMOC
Importance of English in Brazil	BR-IMPORT
Specific challenges of Brazilian education	BR-CHALLEN

Since definitions of the codes/themes are important to understand exactly what they mean in the context of the research (Miles & Huberman, 1994), a list with the definitions was prepared in order to guide the analysis. The definitions explain what the codes/themes refer to in a research, since it cannot rely only on the meaning conveyed by the titles of the codes themselves, but need clear descriptions so that the researcher can keep them in mind during the analysis. The definitions below follow the design proposed by Miles and Huberman (1994, p. 64).

Table 5

Definitions of Codes

Native speaker models	
Native as a teaching	The native as a model of pronunciation,

model: NS-MODEL	grammar, vocabulary and pragmatics and a goal of proficiency.
Myth of the native teacher: NS-TEACH	Investigation on the assumption that native speakers are preferable English teachers.
Standard variety versus multiple varieties: NS-STAND	The adoption of a Standard variety in language learning.
<hr/>	
Culture in ELT	
<hr/>	
Significance of Culture for ELT: CUL-SIGN	What makes culture important in language teaching and what is its role in ELT.
Choice of cultural aspects: CUL-ASPEC	The adoption of cultural content in teaching materials
Intercultural education: CUL-INTER	The role of intercultural education in language learning
Cultural identity: CUL-IDENT	The role of the learners' cultural identity in language learning.
<hr/>	
Challenges in the Brazilian context	
<hr/>	
Democratic status of English in Brazil: BR-DEMOC	Perspective of English as a democratic language or a language that only belongs to some social groups.
Importance of English in Brazil: BR-IMPORT	Perspective of the participants on what are the reasons that lead learners to study English in Brazil.
Challenges in Brazilian education: BR-PROB	The specific challenges faced by the teachers interviewed on a local level.
<hr/>	

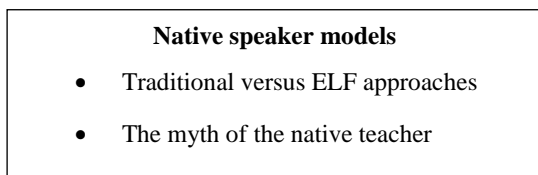
In the analysis, the themes expose tensions between traditional and emerging perspectives concerning English Language Teaching (ELT), and how these perspectives were influenced by the ascension of ELF. After this first initial contact with the data, the themes were developed under the form of analytic “memos”. The “memos” are “the theorizing write-up of ideas about codes and their relationships as they strike the analyst while coding” (Glaser, 1978) as cited in Miles and Huberman (1994). Therefore, they are not displayed in the final text but they allow the researcher to start building relationships between the codes.

The next step of data analysis was the interpretation of the data and drawing of the main conclusions. The different steps, however, were not necessarily followed in a sequential order, but the interpretation itself permeates the whole process, since the initial coding phase.

3.5 Conceptual framework

Throughout the analysis I was able to develop a conceptual framework, which was remodeled until the final version was obtained. The conceptual framework, according to Miles and Huberman (1994), “explains, either graphically or in narrative form, the main things to be studied – key factors, constructs or variables – and the presumed relationships among them.” (p. 18). Thus, it is crucial to summarize the concepts and relationships under study and the conceptual framework allows the researchers and readers to visualize and understand the object of the research.

The following scheme shows the framework of concepts used in the research. It summarizes the main themes and interconnections between the different topics of the research. From the analysis of the conceptual framework, I can see that the themes studied comprise 1. The myth of the native speaker, 2. Culture in language teaching, 3. Challenges in the Brazilian context, with what teachers perceive as specific problems typical to Brazilian education.



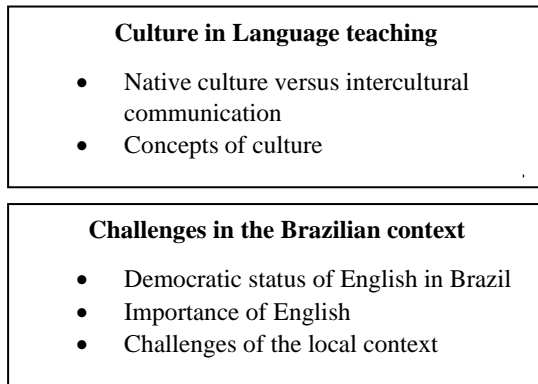


Figure3. Conceptual framework

4DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

4.1 Introduction

This chapter presents the analysis of the interviews conducted with the teachers and student teachers from UFSC. The results cover three themes altogether. The first is “The challenge of overcoming the native speaker myth”, which shows how the participants see some myths

related to traditional English teaching perspectives, especially the “native speaker myth”. The second theme is “The relationship between language and culture in the ELT classroom”, which evaluates the participants’ perceptions of culture and explains in what sense they are no longer adequate to the current demands of English use. The third theme is “Challenges of language education in Brazil”, where we deal about the specific problems that affect the local context.

4.2 The challenge of overcoming the native speaker myth and the contradictions towards adopting/not adopting a standard variety

The main problem posed in this section is of the status of native speaker models in language teaching. This topic was unpacked in two themes for the purpose of the analysis: “The native speaker as objective, the usefulness of adopting of a standard language model and the dilemma of incorporating multiple English varieties”, and “myth of the native teacher”.

4.2.1 The native speaker as objective, the usefulness of adopting of a standard language model and the dilemma of incorporating multiple English varieties

One of the assumptions of the ELF pedagogy, differently from the EFL pedagogy, is that learners do not necessarily need to achieve native-like competence (McKay, 2003), and, thus, that it is not necessary to adopt an exonormative native speaker model (Kirkpatrick, 2007) but other approaches can be used, such as World Englishes and the ELF approach.

Regarding the first issue, some participants share the assumption that native-like competence should not be the goal of English learning. It is interesting to see that for these participants, the “myth of the native speaker” should not be overcome because of the new status that the English language has in the world today, but because becoming native-like is hard work and very difficult to achieve. This is clearly expressed by Participant 1 when she says that:

As a matter of fact, I think that it's very difficult to reach the native.

Yet, the same participant acknowledges the necessity of having a variety that will fulfill the objectives of communication “a variety that would allow mutual comprehension”, as, according to her, some

differences of pronunciation may cause problems and delays in communication. Let's see what she says:

I don't think that we have to search a native-like pronunciation, but I think that we should have a model of variety that would be accepted in these English-speaking countries.

However, there is a contradiction here. On the one hand, according to Participant 1, the native is a condition very difficult to achieve. On the other, it is important to have a variety that will guarantee intelligibility among the speakers. Thus, at this point, she seems to suggest the necessity of adopting **a model**, a veiled way of suggesting a native speaker model will foster the competence of learners to use the language in English-speaking countries. In other words, the participant does not acknowledge that with the globalization and the rise of technology and technology of communication and information, the fluxes of communication are increasingly happening in many directions, and, as a matter of fact, diverse interactions take place, such as among NS-NNS, NNS-NNS, NS - Nativized varieties and NNS – Nativized varieties.

Furthermore, Participant 3 agrees with Participant 1 that the native is a very difficult condition to achieve and emphasizes the importance of the students' awareness of this fact. See what she says:

'If some pupils wish to sound native-like, I guess that we must make it clear that that is an art, it's something very difficult to achieve, they have to become aware of it, for many people have no idea of how difficult it is. [...] But we have to make it clear to them that this is a very hard objective and must not be the mission of who teaches and who learns.'

Participant 4, on the other hand, poses the following question:

'First, what's the native pronunciation? Second, what would be the use of a native pronunciation? [...] What's the pronunciation of the native and what is it for? For nothing. Nothing. Thus, let's maintain a pronunciation near the comprehensible since our goal is to communicate, being understood.'

Furthermore, Participant 4 questions himself on the utility of a native pronunciation, even inside native contexts all over the world. He

suggests the importance of a type of pronunciation that fosters intelligibility since the objective of speakers is to communicate, that is, to understand and be understood. If we take into consideration communication in ELF, many phonological features deviate from the native norms and do not represent a problem in understanding, as for instance in Jenkins (2000). In contrast, other features can affect intelligibility in the international use of English, and are referred to as “non-core features”. If we understand what the participant said in the broader sense, the features that would not be assimilated correspond to the ‘non-core features’ of ELF.

Among student teachers, more ELF-oriented perceptions towards native-speakerism were found, such as when Participant 8 says:

‘It makes no sense to idealize, because who’s this native speaker? There are many native speakers with different standards. Then I cannot have a standard model of native speaker to give as a reference to a student, for there are diverse in diverse countries.’

Thus, as Participant 8 says, there is no single model of native speaker, but many ones. Then, some participants seem to recognize that one of the problems in adopting the NS model is that Standard English is an idealization, that is, there is nothing that we can call a specific native variety, but many regional varieties in English-speaking countries.

On the other hand, like Participant 1, Participant 2 contradicts himself when talking about the non-importance of adopting a standard language and suggests that in the classroom other varieties should be introduced:

‘No, I don’t consider a standard variety important. I consider important the availability of a standard variety as an instrument that the learner can use to acquire competence in the standard variety. But I think that the standard variety shouldn’t be hegemonic. [...] Then I think it is important to teach the standard variety, but I don’t understand that it should be the only one and that it should be hegemonic in the language teaching approaches.’

In the excerpt above, it sounds contradictory when Participant 2 says that a standard variety is not important, but what is important is to make a standard variety available so that learners can develop competence through it.

There are some participants, on the other hand, who explicitly side with the choice of a standard model, and thus do not share the main ELF assumption regarding standard language but support a more traditional view. For instance, Participant 3 suggests that:

'If you think of teaching the language without choosing a variety or discussing the many possibilities of varieties of English, it's something very wide and difficult. [...] Then I may confuse my students if I start from the many possibilities.

Thus, she suggests that an approach to English that explored the many possibilities of regional variation would constitute a very big and difficult task. This agrees with what Maley (2009) says: "There is no way we can teach all the diverse varieties students will meet. What students need is some firm basis from which they can confidently reach out. As in art or music, we need to master the fundamentals before experimenting with variations" (p. 197).

Participant 4 has a position that is very similar to one sustained by Participant 3, and makes it clear that one variety has to be adopted so as not to confuse learners. Nevertheless, she stresses the importance of exploring other linguistic varieties other than the standard one:

I believe it's important. [...] To insert the student in the existence of other varieties, other linguistic repertoires of that language, but I believe that it's important to adopt one because the student is learning, so he's not confused about too much information.

Therefore, some participants tend to think that the total absence of a model, additionally, can affect communication. Consequently, there is a need to adopt a standard variety that can facilitate teaching.

Therefore, some of the participants have a more traditional perspective which is similar to what Maley (2009) sustains in his article. The adherence to that perspective may have its origin in the fact that teachers face the challenge of following the demands of the schools, courses and universities where they teach, by teaching a standard variety that will be the object of examinations and other educational bureaucracies (for instance, the *vestibular*² in Brazil and TOEFL or

²*Vestibular* and ENEM (National Exam of the *Ensino Médio*) are two distinct entrance exams in Brazil that allow students who have finished the *Ensino Médio* (equivalent to the high school) to apply for public universities

Ciências em Fronteiras Program³). Yet, at the same time, those participants, as Maley (2009) also suggests, seem to be aware of the importance of preparing the students for the diversity of varieties in the real world.

Maley (2009) also points out that although teachers worldwide may assert that they are teaching an American or British variety, what they are actually doing is teaching a standard variety with a very strong influence of their mother tongues. Thus, English should be taught from the preexistent repertoire of varieties, such as the nativized varieties and recognizable variables from international contexts. Because of the fact that they teach “what they know” (p. 196), this would probably lead to a comprehensible variety with a local flavor. The participants’ viewpoint is compatible with Maley’s statement that “for the learning of the language, there has to be some sort of model or standard, however vaguely defined” (Maley, 2009, pp. 196-197).

4.2.2 The myth of the native teacher

Another aspect analyzed was the condition of the non-native English teacher. The unanimous perspective of the participants is that being a native speaker does not necessarily prepare somebody to become a good teacher. Thus, they share the assumption that the condition of native is not necessary in language education. Now, let us examine what are their views concerning this topic.

Participant 1, for example, highlights the importance of a good grasp of pedagogical knowledge and its preponderance over the condition of native or non-native as we can see below:

The fact of being native does not give him the condition of teacher, of someone who possess didactics, who knows the theory of pedagogy and theories of language.

This participant’s opinion opposes the fact that the native speaker of the language is a necessary condition to be a teacher.

and the latter also allows students to apply for scholarships in private colleges and universities.

³*Ciências em Fronteiras* (Science without borders) is a government program that offers scholarships for international exchange to undergraduate and graduate students from technological areas so that they can study in competitive educational systems (MEC, 2014).

According to her, this condition involves grasping specific kinds of knowledge, namely pedagogy and linguistic theories.

Participant 2, in turn, claimed to have learned from experiences of his own life as a teacher that the assumption that native speakers are better teachers is a fallacy. Like Participant 1, he highlights the importance of teachers' pedagogical theories although he does not mention theories of language. He stresses that "being a native or non-native is irrelevant". Regarding this myth he comments that:

Not at all, I believe not. I have experiences in my life as a teacher that illustrate that this is a fallacy. The important is to be a good teacher, have pedagogical knowledge, teaching techniques. Being a native or non-native is irrelevant.

Participant 3 also shares the opinion that the status of native does not preponderate among the features of a good English teacher like Participants 1 and 2. She adds that the importance of the years of experience contribute to be a good professional. Although she does not mention pedagogy or theories of language, she indirectly refers to these kinds of knowledge when she mentions "dedication to teacher education". This is what she suggests:

I think that being a native or not does not guarantee that someone is a good language teacher. Being a good language teacher is an art or ability that you develop during the years, with experience, with dedication also in teacher education.

Participant 8 goes further and says that the important is exactly the opposite, that is, the teacher needs to know the learner's mother tongue, and consequently, the best teachers are those who can reach the learners through their first languages:

I believe that it's not necessary for teachers to be native. There is a research [...] What we know about Second Language Acquisition, and it says that it's actually essential for the second language teachers to know the learner's language, that is, the best teachers are those who manage to get close to the students through their first language.

Regarding the native teacher myth, it is interesting to analyze the comment of Participant 2, narrating a personal experience when he

realized that accent is not as important to be a teacher as pedagogical and grammatical/linguistic knowledge.

'I remember being at the beginning of my career, still working with English language and I participated of the coordination staff from [...] and the director, Mary and I were interviewing candidates. The first one was an Englishman, very articulate, with a beautiful English. And there was the first interview, the first survey. I became charmed by this candidate. Then a middle-aged woman came in. She was from the northeast I thought that she had been very bad in the interview because she spoke English with a very strong Brazilian accent and I discarded her immediately in my evaluation. When she got out, I talked to Mary and realized that she had an opposite understanding. The next round, she told me that I would see what was going to happen. Indeed, the next round, there was a topic for the candidates to teach. Then the Englishman came back, with that beautiful English and Mary turned to him and said: "Can you please teach us the relative pronouns?". He looked at us desperately without knowing from where to start. "You know, who, whose, which". Then I remember that he got a piece of chalk and wrote "whose". But he was unable to proceed and left the chalk and went away, gave up. Afterwards, the northeastern teacher came in and Mary repeated the question to her. "Could you please teach us the relative pronouns?" The teacher said "Oh, yes. Of course". And then she started illustrating questions with who, with whose, with which, gave examples on the board, asked and answered questions.

We can clearly infer from the participant's personal experience that other factors are more important in defining a good English teacher, such as pedagogical and linguistic theories. According to this participant, formal knowledge of grammar rules and techniques to make them clear to the learners seems to be a decisive factor.

Moreover, the participant had an important insight after the interviews: he understood the difference between pronunciation and accent. Although this is not mentioned in the answer, what the participant differentiates as pronunciation may be more related to linguistic aspects and correctness while accent is related to the way of speaking, which in the case of the teacher mentioned in the narrative, was not a native accent, but had much interference of her Brazilian accent. This is not only applicable to teacher competence but to teaching practices, as explained by the same participant in another moment:

I consider important to teach the correct pronunciation. I am not referring to accent. I am referring to pronunciation. Then the student can say /'apəl/, can say /'æpəl/, but he cannot say /'eɪpəl/. The student can say /'lɪtəl/ ('t' as in British English), or /'lɪtəl/ (as in American English)', but cannot say /'laɪtəl/. It is important to understand that everything has a limit. There is the correct pronunciation. However, within the correct pronunciation there is accent variation. But there is a correct and an incorrect pronunciation. [...] Therefore, it is important to teach correct forms of pronunciation, always making a difference between pronunciation and accent. Then it is not necessary to pursue the standard native accent, but it is important to pursue a correct pronunciation and intonation. We know that the intonation also conveys meaning. What we say about pronunciation also applies to intonation.

The participant contends that teaching a correct pronunciation is necessary in language teaching, but establishes again the difference between pronunciation and accent. There is a correct pronunciation, but this pronunciation may encompass a repertoire of different possible accents. It does not exclude the idea of English as a *lingua franca* and its pedagogy, since the aim of teaching ELF is at the features that make it intelligible in transnational communication and ELF could be included in this repertoire of possible norms. He adds that it is irrelevant in language learning to seek a native-like accent.

In my opinion, correct pronunciation favors intelligibility and consequently, the effectiveness of communication. I also believe that teachers can serve as a model of pronunciation for learners and thus need to have a correct pronunciation regardless of their accent, as Maley (2009) said referring to teachers from the Expanding Circle “teachers in these areas will usually have the aspiration to achieve something approaching a standard variety, but will inevitably teach what they know” (p. 196). Consequently, teachers will have an accent more or less affected by their mother tongues, and will serve as a model for the learners. What he said about pronunciation, the participant defends that it is also valid for intonation. There must be a range of possible accents under the correct intonation, understood as an intonation that would not hinder intelligibility.

4.2.3 Conclusion to the section

The Participants interviewed have contradictory views about adopting the native speaker as a model, and most of them consider the

native speaker model mainly related to pronunciation probably due, as already suggested, by the influence of one of the questions of the questionnaire. According to many of them, that model has no utility in English learning and in the real use of English. On the other hand, although most of them believe that there is no such a thing a ‘native standard’, and recognize the necessity of approaching regional variation, they believe that it is impossible to teach a language without adopting a standard model.

Furthermore, most of participants believe that the fact that native teachers are better teachers is a myth, and does not guarantee that somebody will be a good professional, although it does not exclude the possibility of a native speaker to become a good teacher. When both native and non-native teachers are equipped with the same educational background each of them has advantages and disadvantages due to their native or non-native background. The decisive factors according to them are the knowledge of teaching techniques (pedagogy), linguistic (grammatical) knowledge and the professional experience as a teacher.

4.3 THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE IN ELT CLASSROOM AND THE GLOBALIZATION INFLUENCE ON THIS RELATIONSHIP

In this section, I present the analysis of the participants’ perceptions regarding the role of culture in the ELT classroom. Besides, I look some facets of the supposed influence of the phenomenon of globalization on English learning. The analysis carried out showed that the participants have different views on the topic and they oscillate from the traditional perspectives to the ones related to the ELF paradigm. From the perspective of traditional teaching, culture means the transmission of knowledge about a country of reference, especially the USA or Great Britain. On the other hand, the teaching of ELF requires the teachers to adapt to the cultural content of textbooks, which may vary in different contexts of teaching. Besides, it demands the development of their intercultural sensitivity so that the learners can be prepared to negotiate the meaning and identity in view of the multiplicity of contacts among individuals and the different varieties of English (for more details see section 2.2.3).

4.3.1 The role of culture in the ELT classroom: traditional or ELF perspectives?

As seen in chapter 2, the approaches to culture in the ELT classroom range from the more traditional perspectives of culture related to the transmission of knowledge to the intercultural approach, which is the one usually adopted in the context of teaching World Englishes and English as a lingua franca. The objective of this section is to analyze the participants' perceptions of approaches to culture in ELT in view of the ELF pedagogy. In the following analysis, the reader will notice how the participants show different viewpoints towards that issue.

In the first example below, notwithstanding the participant's reference to the necessity of a cultural understanding, she understands that such understanding is possible when learners have some awareness of the habits of a foreign country.

I think that the student has to know, for example, if we think of delicate subjects – when you speak a foreign language, we assume that you will Interact with somebody using that foreign language – then you have to know that, for example, in the country X that speaks that language, there are as not as many Catholics as in Brazil for example. In order to avoid this kind of conversation, a conversation that can bring about this discussion about religion, religiosity, beliefs, [...] Consequently, he needs to know a little bit about those people's background in order to know which stance to adopt and to know what to talk about, what not to talk about and how to approach a specific subject. With more caution, less caution, and so on. (Participant 1)

Nevertheless, this notion of a unique culture that belongs to a certain country reflects traditional views of culture related to the native speaker, for it makes the learners believe that the behavior of all the people belonging to a national group is the same and that national identities are monolithic (McKay, 2002). Even though she is concerned with cross-cultural interaction among speakers, Participant 1 emphasizes the target culture in her answer. This presupposes that learners would only interact with speakers from *inner circle* countries.

This is even more evident in another excerpt by the same participant, where she comments on the necessity of learning about the cultural behavior of the American people:

We need to know that in the United States for example, you don't hug and kiss a male or female friend, as you do in Brazil. Thus, there are linguistic issues as well. There are things that you cannot say. It is not educated to finish an email without making any commentary such as

'Have a nice day!', 'Drive safely!', there is always a little ending that we start realizing that people expect to see that. If they do not see it, they think you are rude. Actually, you are not rude, you only don't share that same cultural aspect. Then I think that in the language classroom we have to talk about this. We have to make the student know these cultural aspects, for this is part of the language, this will directly influence your language usage.

Nevertheless, from an ELF perspective, it is not necessary to centralize the cultural content having a native country as a model. Furthermore, this viewpoint refers to cultural aspects that take into account solely the culture of the other, in this case, the culture of American people. In addition, this view presents culture from an essentialist perspective, concentrating on specific behaviors that are strange to the learners' own culture instead of considering the learners' own culture in relation to another (McKay, 2002).

In contrast, Participant 10 mentions that culture in the classroom may be approached using stereotypes:

I think it is possible to work with stereotypes, and it becomes very cool. For example, in Brazil, it is possible to get things from the internet, bring them, make the students research things about culture over the internet. We could ask them to research and discuss the research they would have made at the classroom. Then maybe about many countries, not only about the United States, but about many countries that speak English, couldn't we?

Here, Participant 10 suggests teaching culture with the use of stereotypes. This approach consists in raising the awareness of the participants to stereotypes and clichés related to a particular nation. The objective of this approach is to make learners aware of prejudices so that they can avoid seeing people from these nations through the lenses of these stereotypes. This approach contributes to the raising of intercultural awareness of learners and prepare them to mediate cross-cultural encounters. Thus, the participant proposes an intercultural approach to ELT.

This viewpoint reflects a view that is opposed to the traditional work with culture in the classroom. It prompts the learners to become more aware of the heterogeneity of culture, in contrast to the uniform view proposed by Participant 1. Whereas the previous participant conceives of culture as homogeneous and linked to a native country,

Participant 10's proposal of working with stereotypes constitutes a distancing from native-speakerism, and is a working tool that embraces the complexity of contacts in global communication. This is one of the goals of teaching culture proposed by Kramersch (1993), which are the most suitable for teaching culture in ELF.

Notwithstanding some participants' perceptions regarding culture, which are in essence, not compatible with the tenets of the ELF paradigm, other participants, such as 5, 6 and 10, had a different perspective regarding this issue. At first, let us check out what Participant 5 says:

This is extremely important because, with the discussions of culture in the language classroom, students will have a chance to stop and think about their own culture, comparing with the other's culture. Then this intercultural dialogue helps the process of development of alterity - which is the respect for differences - and actually, it's essential in every educational environment.

In the excerpt above, Participant 5 mentions the issue of interculturality and its importance in English classes. At this point, the Participant detaches himself from a hegemonic native culture and includes the learners' own culture. That is exactly what is expected from teaching of culture in ELF because it promotes the establishment of a 'sphere of interculturality' (Kramersch, 1993), that means to consider the learners' culture in relation to another. Now let us see what Participant 10 posits about this issue:

I think it's important if teaching avoids or makes the students become aware of prejudices. If it's a teaching that makes them become aware of prejudices that exist about the cultures in general and about their own culture, their own language maybe. Then I consider it an interesting thing. I think that if the teaching of culture isn't done in a thoughtful and critical way, it can lead to the creation of more stereotypes. So it must be done by a very critical and conscious teacher.

Although both participants refer to interculturality, they have different viewpoints concerning how it could be applied in the classroom. They insist on the demand for a space in the classroom for the raising of the intercultural awareness of learners, in contrast to the other participants' opinions. Furthermore, Participant 6 expresses a similar viewpoint:

If you teach cultural products because they bring all the motivation to the students, but also aspects to understand the other's culture. Understanding their own culture and know how to deal with the other's culture, so that it does not bring about any misunderstanding, and a better communication occurs.

Although Participant 6 does not capture the idea of working with prejudice, he also comments on the importance of considering both cultures. Although he seems focused in the culture of the other and it is not clear if he is referring to the native speaker or not, the participant seems to be concerned with cultural differences and the problems that may arise from different cultural values. That is kind of problem that learners are possibly going to face in their interactions with different varieties in their international interactions.

To sum up, it can be noticed that the three viewpoints above agree with the tenets of ELF in the sense that they emphasize the importance of not considering the traditional perspectives regarding the teaching of culture. Instead of focusing on the culture of the other, of a foreign country such as the U.S.A., or Great Britain, they turn their attention to the learners' culture and the comparison of cultures (see 2.2.2).

4.3.2 The relationship between language and culture

In chapter 2, I showed that the relationship between language and culture is viewed differently in the different approaches to teaching culture in ELT. While in the traditional language and culture are independent, and in the communicative approach, language is strictly linked to culture, in the intercultural approach, language is culture (Gimenez, 2008).

Some participants insist on the inseparability of language and culture, which is one of the main assumptions behind the intercultural approach in ELT (see 2.2.3). In this sense, they believe that it is impossible to teach a language without also teaching culture. This can be exemplified by the answers of participants 1, 2, 6, 8 and 9, respectively:

I think that language is part of culture, language is culture. Actually they are inseparable things. (Participant 1)

I cannot dissociate culture from language. I think that it is impossible to teach language without teaching the cultures where that language is practiced. (Participant 2)

I believe so because culture and language are two linked things, you cannot separate. (Participant 6)

I believe so because when we teach a language we don't teach only a language, we teach culture. (Participant 8)

I think that language and culture are inseparable, aren't they? (Participant 9)

In sum, these participants recognize that language and culture are intimately linked and that implies that teaching a language means to be teaching culture(s) in a more or less direct way.

On the other hand, the perceptions of other participants oppose this assumption and its implications for language teaching. This is the case of Participant 7:

But I don't think it's important, I don't think that it's a key concept in the teaching of English. Because it simply will depend on why the students are learning English. [...] But there are people who simply want to speak English because they need to make do at college or need it because of work, and then culture doesn't have anything to do with that. It will depend much on the reason why the students are learning English, but it's an interesting thing. I consider interesting to bring it to class as a curiosity, but there are many other things that are more important than that.

This shows that the participants are not unanimous in respect of the relevance of culture in English teaching. Participant 7's view is opposed to the views of the other participants because he perceives culture as something that can be separated from teaching of the language and would be applicable only in very specific cases. This brings two opposite views regarding culture in ELT: one view that is in accordance with the ELF pedagogy, that culture and language are inseparable, and therefore, culture permeates that whole process of teaching. In contrast, there is an alternative view that perceives culture as irrelevant.

Participant 4 goes further on his reflection and views culture as something that makes communication possible:

This is also an old issue, since the seventies, eighties it has been commented, especially because the approach has shifted to the communicative approach. Then the discussion started. The deeper discussions of the human being and so on. Anyway, communication implies necessarily shared knowledge. Thus, I can communicate with you because we have shared knowledge, knowledge of the world, that is the more general knowledge like: the plants grow, the human beings are born, die, those things. General knowledge and more specific knowledge. We have specific knowledge in our field, Applied Linguistics etc. Then, obviously, the shared knowledge is necessary for a good communication. The more you have shared knowledge the better the communication becomes. The less shared knowledge, more difficult is communication, more space you have for miscommunication, for comprehension mistakes. What I mean is that, shared knowledge is culture, exactly what we understand to be culture. The culture of a people is the accumulated knowledge it has, and the members of a people have what is called culture, that is, culture is the accumulated knowledge of these people. Now, as I said, shared knowledge is necessary for communication and, therefore, I need to understand who is my interlocutor, who's my audience, who's my reader, who's my listener, so that I can understand him by means of language.

Interestingly, the notion that culture is part of language underlies his comment when Participant 4 says that culture is the shared knowledge between people and it is necessary for people to communicate. In fact, according to the participant, what is important for learners is not the cultural knowledge about a foreign country, but the knowledge shared among individuals, which can be more or less distinct or discordant and may trigger problems in communication. His comments illustrate situations faced by users of English as a lingua franca and the challenges faced by them. The ELF pedagogy aims at being able to engage in this kind of cross-cultural encounters.

However, Participant 4 questions the necessity of including cultural information of English-speaking countries in teaching programs:

Is culture necessary? Culture is necessary, everybody has a culture. Is the speaker culture, which has English as a native language, necessary? It depends. If you come to the United States for example, you'll communicate with an American, it's obviously important to have

the shared knowledge that they have here. Everyone knows that the human being is born, dies and they also know, then we already has much shared knowledge, and eventually, some specific knowledge that I need to possess in order to communicate and to be clear about what I am communicating. In this case, I obviously need to know a bit more about culture in order to be sure and there are obviously many examplesto illustrate that it's necessary to know their culture.

Participant 4, in his comment, questions himself about the utility of including the content of a native English-speaking country unless the students are specifically being prepared to visit that country. Apparently, this agrees with the perspective of ELF concerning culture, which overthrew the idea of learning the culture of the native English-speaking countries. In the present context of communication in English as a lingua franca, there is no reason to focus on a specific culture since the learners might have many motivations to learn other than traveling to a specific English-speaking country. That is the idea that Participant 4 develops deeper as can be seen below:

Will you choose the North American culture? Why? Well, because my students will travel to the United States. Is this guaranteed? Then there is justification. If this will not happen, I do not see why we would need to privilege a culture instead of others. Or we teach them all or do not teach any. Will our students interact with those people? We don't know. Thus, if we look our reality, the majority of people won't have this opportunity. But if don't teach, and the student has an opportunity, am I denying him this opportunity? Well, if a student among two hundred has this opportunity, he will seat at home and do a research over the internet. And learns about the culture of the United States. He can be more specific in regard to his necessities. Then, trying to wrap up, if I believe that it is necessary to know the culture, I do believe that it is necessary to know culture, and all of us already know culture, and this shared knowledge that we currently have, it is, ninety-ish per cent shared among all the peoples currently represented in the world.

Thus, Participant 5's perceptions agree with the teaching of culture according to ELF in the sense that he recognizes that the transmission of cultural knowledge of a specific country is not important, and if such topic were to be approached, all the cultures would have to be included. That means that the teaching of culture

should have an equal perspective and encompass multiple cultures in its repertoire.

4.3.3 The meanings of culture and the cultural content of the classroom

Besides the approaches to culture in ELT and conceptualizations about the relationship between language and culture, the participants' answers were analyzed in relation to the meanings of culture and which they consider as an adequate choice of cultural content.

In regard to the meanings of culture, the participants' answers reflected different concepts of culture in the choice of cultural aspects for ELT. Culture in an aesthetic sense (upper case Culture), as mentioned by Adaskou, Britten and Fahsi (1990), was the one explored by a participant from the literature area for example. Other participants understood culture from a sociological perspective (lower case culture), as human behavior and its reflections on the use of language. Let's see an example of participant 2, whose research area is on literature:

For example, the arts, how the arts are practiced in that context. Literature, music, painting, folklore relations, all the cultural expressions, I say culture, they are ingrained with linguistic practices, then you bring to the classroom a possibility to explore the cultural content of a certain language, you will already bring benefits, not only cultural, linguistic benefits as well.

Participant 2's answer may refer to cultural knowledge, but it can be noticed that he is not referring to cultural products or behaviors linked to a particular country, he is referring to content written in the target language. Here, he refers to opportunities of linguistic development through different means. It is natural that the more learners meet enriching experiences such as literature, music etc. the more they will have benefits in their learning process and that is what the participant means when he says that cultural aspects in language classes do not only provide cultural benefits but also linguistic benefits to learners.

Let's see examples of culture in the sociological sense, given by Participant 1, 3, 5, respectively:

We need to know that in the United States for example, you don't hug and kiss a male or female friend, as you do in Brazil. Conhecer a cultura do povo. (Participant 1)

Sometimes you can bring that from small details. Certainly, there are always units to compare different holidays and celebrations for example. Naturally enough, you will discuss cultural differences, but there are other minimal things that you have to use in order to discuss those cultural differences. (Participant 3)

Usually what happens is that when we talk about culture in classroom, the easiest way is to talk about cultural products. Then you will talk about what a country produces, what are the habits of a country, for example, in breakfast, what are the most common habits in their breakfast. You may compare this with the students' reality. (Participant 5)

The first example by Participant 1, already discussed in section 4.3.1, presents culture as cultural behavior, or norms of etiquette usually adopted in a foreign country. For Participant 3, culture is related to holidays and celebrations, which can also be considered part of the cultural behavior of other people. As for Participant 5, culture is exemplified as eating habits.

The participants' viewpoints also implied another important aspect of culture in language teaching, which is the negotiation of the learners' identities in view of the cultures they may face in the materials. Since teachers often do not have the option of choosing the cultural content of textbooks, in the ELF pedagogy, they should be prepared to teach culture as difference and make the learners understand their own identities. In that sense, Participant 3 emphasizes that to teach culture as difference can be done by comparing the learners' own culture with the culture under study. Her comment is presented below:

But I don't believe that we should pre-define contents, as the didactic book already defines it to you many times. But your choice of a song, or a film scene, or TV show scene, they will make these cultural differences, these curiosities about other cultures appear and that is the moment of discussing.

Furthermore, Participant 3 does not believe that a teacher would be able to plan all the cultural moments of a lesson, or what kinds of contents to work with in the class, but he could count on what the

didactic materials present most of the time. On the other hand, this may happen not only by chance, but the teacher may intentionally choose a particular song, television program or movie scene that contributes to the discussion of cultural differences.

It is interesting to see that her perspective is not linked to a particular country but multiple ones. Her perception is free from the idea that learners have to learn specific cultural behavior but she focuses on debates about cultural differences, which is very positive.

Moreover, when any cultural aspects that differ from the learners' culture appear in any moment of a lesson, the teacher may bring this discussion to the class. This may happen, for example, when talking about national holidays, or behavior differences. Sometimes, cultural differences appear as small details and they are opportunities that have to be discussed. Participant 3 explored this topic in the interview:

An activity shows, for example, July and August, and the student has to complete that sentence talking about vacation. How come? July and August, vacation? Then you bring to attention: look, why is July and August vacation? This is talking about culture. Why is it July and August? How will you complete this sentence? Here it is cold, who wrote the book, where was the person who wrote this book? Why did they put July and August? What were they thinking? There will always be someone who says, because it's summer vacations there. [...] It's also the moment of summoning the students who have experiences abroad, for there is always one or two at least, or that come from families from other cultures and bring this to the discussion.

Participant 3 cites the examples of vacation as an opportunity to ask the students and explore the cultural differences between their culture and the cultures under study. This agrees with the tenets of ELF teaching whose goal is to prepare students to engage in cross-cultural encounters (McKay, 2002). Naturally, teachers may benefit from other similar situations if they want a moment to work these cultural aspects in class.

According to her, it is also valid to explore the learners' experiences in this case, as for example, bringing experiences of students from different cultures, or students that belong to different cultural backgrounds. It means that the participant is aware of the fact that English is a lingua franca and of the nature of the situations of communication to which the learners may be exposed.

Besides the cultural aspects mentioned above, the participants mentioned culture in the linguistic sense:

Even at the lexical and phrasal levels, this will contribute to learning in the most concrete sense, it is not only in the sense of general culture about the political and geographical context, but in the concrete and linguistic sense.

According to participant 2, culture can influence directly the use of language, the cultural norms of use of language. In that regard, he refers to culture in the semantic sense (Adaskou, Britten & Fahsi, 1990) that understands culture as the conceptual system embodied in the language. He agrees that culture should be taught on a concrete linguistic level. This recommendation apparently does not oppose the teaching of ELF, on the grounds that it would leave room for discussion of variation in English.

4.3.4 Conclusion to the section

The results of this part of the analysis showed that the participants have opposed views regarding the relationship of language and culture in English teaching. While some of their perceptions agreed with the tenets of teaching ELF, other participants have conceptions that are associated to the traditional view of culture in the classroom. The first tension was between the participants who linked culture to the transmission of cultural knowledge about the native speaker and those who were consciously or unconsciously aware of the inadequacy of this approach. Some participants mentioned approaches related to intercultural learning, which is part of the ELF pedagogy (see 2.2.3).

The second tension is between the participants who perceive language and culture as inseparable and therefore, impossible of leaving aside from teaching practices and those who believe that it is dispensable in ELT. The first perceptions agrees with tenet of ELF that language and culture are closely linked (see 2.2.3) while the latter reflect a traditional approach. One of the participants believed that culture is part of language, but it is irrelevant to approach cultural knowledge of a foreign country especially if there is no specific reason to choose a particular country. Thus, his reflection agrees with the tenets of ELF that say that there is no need to teach the cultures of certain countries (see 2.2.3).

Finally, the chapter reaches the conclusion that the participants are not unanimous about the role of culture in language teaching, but they have opposite views regarding this issue. Unless teachers and teacher educators acquire the knowledge of ELF and of the intercultural awareness, they will not become ELF and EICL teachers.

4.4 CHALLENGES IN THE BRAZILIAN CONTEXT

The research also focused on the challenges that affect English teaching in Brazil on a local level. They were based on two questions of the interview, question 7: “In your opinion, what is the importance of learning English in Brazil?”, and question 8: “Do you think that the English teaching is democratic in Brazil, or is it still a privilege to some social groups?”.

These challenges correspond to an issue of major importance for this work. To look at the pedagogical aspects of teaching English in Brazil and forget the general context would mean to overlook a very important part of the problem. If the new status of English is a product of globalization, so are the inequalities originated with this phenomenon.

As the results show, the participants believed that teachers lack proficiency in a large scale and that is why they are in many cases unprepared to cope with the demands of their profession. In order to illustrate this point, it is convenient to show Participant 3’s comment:

And we can't learn a foreign language when our teachers in general in elementary, middle school and high school don't have enough fluency or proficiency in the language they're teaching. This is also a barrier. These difficulties are linked. What do we have to teach, how the person who teaches gets prepared, how prepared is someone who teaches, all makes it difficult to teach foreign languages in general. We're talking about English, but about others as well.

Here, the participant answered that the main difficulties found related to the school education in Ensino básico, Fundamental and Médio (elementary, middle school and high school). Participant 3 knows from her experience that the main barriers to English education are in English language fluency or proficiency of the teachers in these schools. Furthermore, she mentions that this difficulty is linked to the deficient preparation of teachers, which creates barriers to the language teaching in general.

Further, Participant 3 claims that many people can remain excluded from the use of English:

If you decide that language teaching will be done only with the objective of reading, those who don't come to language school will have a big difficulty. What this person will probably learn? He'll learn to read a little, will learn some grammar, what's usually learned. Vocabulary, translation. People are still demanding much translation. Then the students will be excluded from oral communication and interaction, although there are many who are self-taught. Because they'll have no access to the language schools because they're more expensive.

Participant 3 explained that when the goals of language learning consist only in the development of a particular skill, such as reading, the majority of students will be excluded from situations of communication in English. These learners will only have some knowledge of reading, grammar and translation. On the other hand, as participant 3 suggested above, the learners who can afford private courses will be more prepared to interact in these situations because they will be trained in other skills like listening and speaking.

I would add that this is possibly caused by the focus of Brazilian education on university entrance exams, such as ENEM or *vestibular*, in Brazil. The *vestibular* and ENEM exams evaluate predominantly the reading skills and may cause schools to spend no effort in preparing students to be effective listeners and speakers of English.

The only problem is not methodology according to the participants. Participant 1, for example, the schools neglect their responsibility of teaching the students.

Bringing back the reference to Magda Soares, although every student has a vacancy at school, he's not properly taught, he won't learn and nobody will care about him. If he's learning, if he's not learning, it doesn't matter. What matters is that he's going to school, and there is a vacancy. Schools don't take the responsibility of teaching this student. Then I think that it happens with English language as well. Schools teach English nowadays, but students don't learn it and schools pretend they don't realize it.

As stated by Participant 1, this sort of negligence is not exclusive to languages, but to the disciplines in general. She makes the

important distinction that statistics does not always correspond to students' real learning. Even though statistical numbers may say that all the students are in schools, it does not mean that all of them are learning adequately. By and large, what needs to be understood is that having students in schools does not mean that they will learn. This is equally the opinion of Participant 5 in his answer:

But I think that the idea of PCNs and the free distribution of didactic materials in public schools in Brazil and English didactic books are a proof that English is being democratized in Brazil. What is the quality of this process is what can be discussed. Then I wonder if English is being learned in all the levels of education in Brazil. This is something more complicated. It's a fact that English is being offered in public schools and people in general are having access to English language teaching, but what is the quality of this teaching? What is the education of teachers? What is the methodology used? Is it efficient or not? This would be the great issue.

Participant 5 also comments that initiatives are being taken to accelerate the democratization of English. However, Participant 5, like Participant 1 is aware of the fact that quantity does not mean quality. All the participants unanimously recognized that English is a privilege of some social groups. That means that there is a strong consensus among them that English learning in Brazil is far from democratic. The comments above show that some participants do not have the illusion that English is democratic only because it is widely offered in Brazilian public schools.

These viewpoints agree with what researchers have said about the specific problems that affect Brazilian public language teaching. Participant 5 did not claim that these are really problems of Brazilian education, but only questioned if schools are providing English teaching with quality.

It is imprudent to suppose that English teaching in Brazil can be compared to some countries of Europe for example. This can be inferred from what Participant 2 says:

You can see the example of other countries in Europe, where the teaching of English is so proficient. People study English only at school and leave it with a reasonable level of fluency. This is still not the case in Brazil. It needs supplementation, private courses, trips abroad. It got better after the internet, but it still needs to be much improved.

The comment above would be sufficient for this whole section of analysis. It provides the adequate insight and summarizes all the problems that are I tried to investigate in this section. First, when the participant mentions the case of English teaching in Europe, it shows an example that it is possible to acquire a reasonable knowledge of English in school. Consequently, it is not possible to say that learning English in schools is impossible or impractical. Besides that, the students who attend public schools are excluded from the possibilities of learning a language and the participation in the world made possible by the knowledge of English.

A person from countries such as Germany or France for instance, who can naturally speak some English, in general has never resorted to any private courses. Why consider it so unnatural an educational system where the students learn a language?

In addition, the fact that in Brazil, as opposed to the countries mentioned by Participant 2, people cannot learn English in schools contributes to inequalities even on a social sphere, due to the importance of English as a professional requisite in most of professional or academic areas. The English teaching in schools is not only far from the reality of the aforementioned European countries because they do not prepare students for at least a minimum basic communication. In the case of Brazil, the minimum basic abilities of communication in English are denied to students who attend public schools.

The comparison made by the participant does not reflect a revolt against the system, or something like that. Instead, it is appropriate to understand how the educational system is corrupted and the natural conditions of learning are subverted. Besides, it shows how unfair are inequalities that destroy the right to universal access to education.

Although some participants are optimistic in relation to the democratization of English, and that the coming of internet has favored this process, they recognize that there is still much to be improved before seeing learners in Brazil leaving the school with a basic knowledge of English.

4.6.1 Conclusion to the section

The participants unanimously defended that English is a privilege for some social groups although some participants mentioned a tendency towards democratization, especially considering some

government educational policies. Some participants confirmed what the authors said (see 2.3), in the case of the most serious problems that contribute to such unequal distribution of the English learning. It can be inferred from both the perspective of commentators and participants that the right conditions for a good English learning include the qualification of teachers and material conditions for learning. While some teachers lack qualification and proficiency, other teachers are good professionals but face lack of material conditions to operate learning. Thus the solution is to create conditions to improve these two aspects so as to succeed in the teaching process.

5 FINAL REMARKS

The objective of this chapter is to draw some conclusions from the data analysis conducted in the previous chapter. With this purpose in mind, I will answer the research questions taking into consideration the results obtained in the analysis. Throughout this process, I will parallel the participants' perceptions with the tenets of ELF pedagogy, in order to answer the following question: "Do the participants' perceptions agree with the tenets of teaching English as a Lingua Franca?"

5.1 ANSWERING THE RESEARCH QUESTIONS

5.1.1 Research question 1: what are the participants' perceptions of native speaker goals?

With regard to the native speaker models, the participants' reflections agreed with the fact that the native speaker should not be a teacher's goal in English language teaching. Besides, they disagreed that the native teacher should be considered preferable to bilingual or multilingual teachers. At first, these perceptions oppose the pervasive ideology that the native speaker is preferable and agree with theorists such as Jenkins (2000) and McKay (2002), who adopt a transformationalist stance. However, as I will show below, the fact that the participants believe that learners should not struggle to achieve a native-like pronunciation does not mean that they need to adopt any approach other than the adoption of native speaker models as a model of teaching.

5.1.2 Research question 2: what are the participants' perceptions of the use of either a standard variety or many varieties in English teaching?

Concerning the adoption of a standard variety, the participants agreed that a standard variety should be adopted in English teaching. Apparently, the participants viewpoint that the native speaker goal is

unattainable might at first suggest that they agree with the tenets of ELF. However, they still perceive a native standard variety as necessary for the teaching practice. Their perceptions reflect the ideas of Maley (2009), who believes that teachers should continue to work according to their limitations of pronunciation, while continue to adopt a form of Standard English. Therefore, participants took a conservative stance toward English language teaching, denying the necessity of moving away from a standard variety. At this point, their perceptions agreed with the stance of Maley (2009), who adopts the skeptical stance towards the new status of English.

5.1.3 Research question 3: what are the participants' perceptions of teaching culture?

Concerning this point, the participants' perceptions were heterogeneous. While some participants expressed views related to the traditional approach and the approach of culture as social practice, where teaching culture is accomplished through the transmission of cultural knowledge about a particular native country or the study of the cultural behavior of the native speaker. Alternatively, some participants mentioned a conception of culture teaching linked to an intercultural approach. Therefore, the participants did not wholly agree with the tenets of the ELF pedagogy.

5.1.4 Research question 4: what are the participants' perceptions of the specific challenges that affect English language teaching in Brazil?

The participants recognized that the teaching of English language is not democratic in Brazil and it is linked to serious social problems. The participants, especially the teachers, offered important insights on this topic. They consider the public education as a barrier that excludes many people from communication with the world because English teaching is deficient or is focused only in one skill, leaving aside skills of oral communication. Regarding this issue, they agreed with the views of Anjos and Siqueira (2012) and Salles and Gimenez (2010) (see chapter 2).

5.2 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

If the priority nowadays is to adopt an approach that can prepare students to learn English and participate in global communication, an important decision should be to decide whether the pedagogy of ELF is the most appropriate to the Brazilian context as some authors have claimed (see 2.3) or not. Unfortunately, the results of this study show that teachers and student teachers have diverging attitudes towards an EFL pedagogy. Yet, it is my own contention, that if this were the case, a discipline where topics such as the pedagogy of ELF and World Englishes, as well as intercultural language teaching should be implemented and taught in teacher education programs.

Furthermore, this research can allow students and teachers who read it to reflect upon the role of the ELF pedagogy in their professional activities as it can make them understand their own deep-rooted beliefs regarding the teaching of English and start to rethink them.

On the other hand, teachers alone cannot significantly change the pedagogical process currently under use in school education. This means that the implementation of this paradigm demands changes in various aspects of education mainly in educational public policies. Due to the serious inability of the educational system to prepare learners to acquire at least a basic level of oral communication in English, it is imperative to take actions to adapt schools in Brazil to cope with the demands of global communication in English.

5.3 LIMITATIONS OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

During the process of research, some limitations can be found, especially in the choice of participants for the process of data collection. It was especially a problem to find participants from the group of the professors, mainly because of their limited time due to their various responsibilities with the program. Consequently, the criterion of selection was much more related to the availability of professors to participate in the interviews. In addition, some variables could not be analyzed, such as the different areas of concentration, since nine of ten participants currently work in the Applied Linguistics area, and only one participant is from Literary Studies.

Furthermore, this study can be a reference for further research in the area. For instance, researches can proceed into different areas of education such as didactic materials, pedagogical curricula, school syllabuses etc. in order to investigate aspects of the ELF pedagogy.

It is urgent to focus on public schools, with innovative researches that could support the development of satisfactory levels of proficiency in these educational settings. The same is valid for the area of teacher education, which should investigate the deficiencies in teachers' qualification. These studies could serve to develop strategies to improve teachers' qualification and the efficacy of learning in public schools.

REFERENCES

Adaskou, K., Britten, D. & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*. 44(1), pp. 3-10.

Anjos, F. & Siqueira, D. (2012). Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*. 1(1), pp. 127-149.

Bansal, R. K. (1990). The pronunciation of English in India. In S. Ramsaran (Eds.) *Studies in the pronunciation of English: A commemorative Volume in Honour of A. C. Gimson*. (219-230). London: Routledge.

Barthes, R. (1972). *Mythologies*. (Translated by Annette Lavers from the original, 1957), New York: Hill and Wang.

Bauman, Z. (1998). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. The Council of Europe. Available from <http://irc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196-220.

Cresswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.

Calgaro, F. (2009, November 6). 'Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos', diz linguista. *G1*. Available from <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html>

Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: MultilingualMatters.

Coradim, J. N. & Tanaca, J. J. C. (2013). Inglês nas séries iniciais e inglês no contexto de língua franca: Contribuições reflexivas para processos de formação continuada e ensino-aprendizagem. *Gláuks Online*, 13(1), pp. 135-155. Available from http://www.revistaglauks.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/5Josimayre_e_Jozelia__apos_ajustes.pdf

Dauer, R. M. (2005). The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), pp. 543-550.

Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), pp. 332-354.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Freire, A. M. A (1995). Apresentação. In Freire, P., *Pedagogia da tolerância* (pp. 13-21). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Friedrich, P. (2012). ELF, intercultural communication and the strategic aspects of communicative competence. In A. Matsuda (Ed.). *Principles and practices of teaching English as an International Language* (pp. 44 – 54). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Funck, S. B. (2012). História e memória: 40 anos da pós-graduação em inglês da UFSC. In F. W. Margotti & E. M. Görski (Org.) *Pós-graduação em Letras na UFSC: Uma história de 40 anos* (108-158). Florianópolis: Studio S.

Gimenez, T. (2002). Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. *Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras* (pp. 107-114). Londrina, PR: APLIEPAR.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Görlach, M. (1990). *Studies in the history of the English language*. Heidelberg, Germany: Carl Winter.

Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*. Available from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global transformations: politics, economics and culture*. Cambridge: Polity Press.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*. 60(4), pp. 385-387.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*. 40(1), pp. 157-181.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2013). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. London: Routledge.
- Jenkins, J., Cogo, A. & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), pp. 281-315.
- Jenner, B. (1989). Teaching pronunciation: the common core. *Speak Out!*4, pp. 2-4.
- Kachru, B. (1982). Meaning in deviation: Toward understanding non-native English texts. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 325-250). Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In L. Wei & V. Cook (Eds.), *Continuum contemporary applied linguistics* (233-254). London: Continuum.
- Lillis, T., Hewings, A., Vladimirov, D. & Curry, M. J. (2010). The geolinguistics of English as an academic lingua franca: Citation practices across English medium national and English medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics* 20(1), pp. 111-135.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314-323.

Maley, A. (2009). ELF: a teacher's perspective. *Language and Intercultural Communication*, 9(3), 187-200.

McArthur, A. (1987). The English language. *English Today*, 11, pp. 9-13.

McArthur, A. (1998). *The English languages*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.

McKay, S. (2002). *Teaching English as International Language*. Oxford: Oxford University Press.

McKay, S. (2003a). The cultural basis of teaching English as an International Language. *TESOL Matters*. 13(4), pp. 1-4.

McKay, S. (2003b). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), pp. 1-22.

Médgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mollin, S. (2007). English as a lingua franca: A new variety in the expanding circle? *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 41-57.

Mufwene, S. (2008). *Language evolution: contact, competition and change*. London/New York: Continuum Press.

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Harlow, UK: Longman.

- Pennycook, A. (2007). The myth of English as an international language. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry to Language Studies*. 5(1), pp. 1-43.
- Prodromou, L. (2008). *English as a lingua franca*. London/New York: Continuum.
- Rajagopalan, K. (1999). On EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*. 53(3), 200-206.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58(2), pp. 111-117.
- Rajagopalan, K. (2011). O 'World English' – um fenômeno muito mal compreendido. In L. C. S. Calvo, M. S. El-Kadri & T. Gimenez, T. *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. (pp. 45-57). Campinas, SP: Pontes.
- Salles, M. & Gimenez, T. (2010). Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. *BELT Journal*. 1(1), pp. 26-33.
- Sarmiento, S. (2004). Aspectos culturais presentes no ensino de língua inglesa. In S. Sarmiento & V. Müller (Org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS.
- Schütz, R. (2014). English – The international language. Retrieved from: <http://www.sk.com.br/sk-ingl-english.html>
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2006). English as a lingua franca in the expanding circle: What is isn't. R. Rubdy & M. Saraceni (Eds.) *English in the world: global rules, global roles* (pp. 40-50). London: Continuum.

Sparke, M. (2013). *Introducing globalization: Ties, tensions and uneven integration*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Trevisan, R. (2011, September). Fala, Mestre! Rosa María Torres del Castillo. *Nova Escola*, 245, 44-48.

Widdowson, H. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*. 28(2), pp. 377-389.

APPENDIX A: INTERVIEW SHEET

1. Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não-nativo?
2. Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês? Por quê?
3. Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?
4. Que aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês? Por quê?
5. Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?
6. Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas, e que devo usá-la como eles a usam, mas como uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos?
7. Qual a importância de aprender inglês no Brasil?
8. Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou é um privilégio para alguns grupos sociais?
9. Comentários livres.

APPENDIX B: INTERVIEW TRANSCRIPTS

TEACHERS

PARTICIPANT 1

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não nativo?

Participant 1: Não, isso não. De forma alguma. O fato de ele ser nativo não dá a ele a condição de professor, de uma pessoa que tem didática, que conhece teoria da pedagogia e isso tudo, teorias de língua, de linguagem.

Gustavo: Pergunta um, você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês?

Participant 1: Considero, sim.

Gustavo: Você acredita que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 1: Sim, acredito. Eu acho que língua é parte de cultura, língua é cultura. Elas são coisas indissociáveis, na verdade. E eu acho que o aluno tem que conhecer, por exemplo, se a gente pensar em assuntos delicados, quando tu falas uma língua estrangeira a gente pressupõe que tu vais interagir com alguém nessa língua estrangeira. Então tu tens que saber que, por exemplo, no país xis que fala aquela língua, não tem tantos católicos como no Brasil por exemplo. Pra evitar esse tipo de conversa, uma conversa que coloque em jogo essa discussão de religião, de religiosidade, de crenças. Então, eu acho que é superimportante saber o significado das coisas. Tipo, Thanksgiving, que é uma data que para nós não é tão significativa, pra eles é mais

significativa ainda que Natal. Só que pra nós assim, meu Deus, Natal é o Natal, né? É o super feriado do ano. Pra eles não, por quê? Então eu acho que se tu pressupões que tu estás aprendendo a língua pra fazer o uso dela, e eu imagino que todo mundo que vai aprender uma língua pretende fazer o uso dela, ele vai fazer o uso dela com pessoas que falam aquela língua. Consequentemente, ele precisa conhecer um pouco sobre o *background* dessas pessoas para poder tanto se posicionar quanto saber o que conversar, o que não conversar e de que forma abordar um determinado tópico. Com mais cautela, com menos cautela, e assim por diante. Então, acho que é muito importante.

Gustavo: Qual o tipo de aspectos culturais você acredita que devam ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 1: Esses. Esses mesmos que eu comentei agora. Conhecer a cultura do povo. Ainda que a gente esteja falando de linguagem do ponto de vista da linguagem verbal. A gente precisa saber que nos Estados Unidos por exemplo, tu não chegas e abraça e dá beijo numa amiga ou num amigo, como tu fazes aqui no Brasil. E assim, tem questões de língua também. Tem coisas que tu não podes dizer. Não é educado tu terminares um e-mail sem fazer algum comentário do tipo “Tenha um bom dia”, “Dirija com segurança”, sempre tem um finalzinho assim que a gente passa a perceber que as pessoas têm a perspectiva de ver aquilo. Se elas não veem, elas acham que tu és grosseiro. Na verdade, não é que tu sejas grosseiro, tu não compartilhas daquele mesmo aspecto cultural. Então eu acho que na sala de aula de língua a gente tem que falar isso. A gente tem que fazer o aluno conhecer esses aspectos culturais, porque isso faz parte da língua, isso vai influenciar diretamente o teu uso de linguagem.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 1: Essa pergunta é mais complicada, né Gustavo? Na verdade eu penso o seguinte: eu acho que é muito difícil que a gente chegue no nativo. Mas eu acho que a gente tem que ter sim, uma variante que permita compreensão mútua. E eu percebo que coisas do tipo *stress* na palavra, deVEloPMENT, deveLOPMENT. Isso faz com que a comunicação seja interrompida eventualmente. Porque no bojo de uma frase, no bojo de uma discussão, tu usas uma palavra assim, ela não vai ser compreendida. Eu acho que não é que a gente tenha que buscar uma pronúncia semelhante à do nativo, mas eu acho que o modelo de língua que a gente tem que ter é um modelo de uma variante que seja aceita

nesses países de língua inglesa. Porque por exemplo, até mesmo tentar se aproximar do nativo é uma coisa muito difícil, porque eu sou nativa do português, tu também, no entanto a gente fala algumas coisas diferentes, e nós dois não é muito. Se a gente for a regiões mais distantes ou interioranas do país, a gente vai ter uma diferença maior ainda. Ainda sim, somos todos nativos. Então, o que eu acho é que não é que a gente tenha que se aproximar do nativo, mas de um padrão. De uma língua que seja padrão, isso eu acho. Especialmente na sala de aula de língua. Eu acho que o professor tem que falar uma língua que seja padrão, sem dúvida.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, isto é, que pertence só a um grupo de pessoas, e só devo usá-la como eles a usam, mas uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos? Como você faria essa diferença?

Participant 1: Na verdade, essa discussão de língua estrangeira e língua adicional eu não tenho muita leitura sobre o assunto. Não compreendi ainda a ideia da língua adicional. Pra mim, língua estrangeira é uma língua adicional. Não vejo grandes diferenças aí. Mas pela tua pergunta, a língua estrangeira é aquela que não é minha, é estrangeira, e eu devo usá-la com eles usam. E a adicional, eu uso pros meus propósitos. Na verdade eu acho que a língua é estrangeira, ela não é minha. Não é minha língua materna, eu não sou nativo daquela língua, ela é estrangeira sempre pra mim. Só que da mesma forma eu vou fazer o uso dela pros meus propósitos sempre. Então, assim, eu acho que ela é língua estrangeira, mas eu acho que ela tem que ser usada pros meus propósitos é óbvio. O uso de linguagem, ele demanda isso. Tipo, pra quê que eu uso linguagem? Pra cumprir propósitos que são meus. Eu vou usar a língua inglesa, ou francesa, ou espanhola, que seja, pra um determinado propósito. Um propósito que é meu. E aí como eu te digo, eu vou tentar aproximar meu uso de língua do uso de um país dessa língua no sentido que eu incluo cultura. Por que que tem essa importância da cultura? Pra eu me aproximar do país, não é?

Gustavo: Na sua opinião, qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 1: Eu fico achando que a importância de aprender a língua inglesa hoje é igual no Brasil, na Espanha, na França, na Alemanha. Então, eu acho que essa importância mora, reside basicamente no fato de que a língua inglesa é o nosso Esperanto do mundo, é a língua que a gente usa para se comunicar com todo mundo, quando a gente não

domina a língua desses outros povos. Se eu quero falar com um chinês e eu não falo chinês, Mandarim, não falo, eu vou usar a língua inglesa. A minha expectativa é usar a língua inglesa com ele. Então eu acho que a língua inglesa te dá esse leque, ela te abre um leque de possibilidades interativas muito grande, que quase nenhuma outra língua dá. O espanhol hoje está abrindo também pra isso, acho que espanhol já está próximo da condição do inglês mas ainda com uma distância. Eu acho que o espanhol é muito difundido só no Ocidente ainda, ao passo que o inglês já está no mundo todo. Então eu acho que a importância de ensinar inglês é a importância de permitir, facultar para o brasileiro se comunicar com o mundo. Nesse mundo globalizado que a gente vive, isso é muito importante.

Gustavo: Você acha que o ensino de inglês é democratizado no Brasil, ou que ainda é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 1: Privilégio sem a menor dúvida. Existe a democratização do ensino de inglês, mas não existe a democratização da aprendizagem de inglês, vamos pensar assim, aquela coisa que a Magda Soares diz, a democracia abre o acesso à escola, então todo aluno tem direito à escola e consegue uma vaga na escola. Assim como hoje, todas as escolas ensinam língua estrangeira, então está democratizado? Está. Só que, voltando a fazer a relação que eu estava fazendo com a Magda Soares, da mesma forma que todo aluno tem vaga na escola, mas ele não é atendido na escola apropriadamente, ele não aprende e ninguém dá bola para ele. Se ele está aprendendo, se não está aprendendo, não importa. Importa é que ele está na escola, e tem a vaga e tal. Então a escola não toma para si a responsabilidade de educar esse aluno. Então eu acho que com a língua inglesa é basicamente isso que acontece também. Todas as escolas ensinam língua inglesa hoje em dia, porém os alunos não aprendem e a escola finge que não percebe. Ela vai tocando em frente, quando eu digo a escola eu digo a instituição como um todo. Eu não estou falando de uma escola específica, de um professor específico. Tem escolas que lutam para melhorar. Tem professores que batalham para conseguir maior carga horária, mais tempo para se capacitar, mais tempo para dar atenção ao aluno, para permitir que o aluno se desenvolva efetivamente, eles pedem salas menores para que possam fazer com que a aula de inglês renda e, nada disso se consegue. Então quando eu digo que a escola não liga, eu estou falando da instituição como um todo.

Gustavo: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Participant 1: Não.

PARTICIPANT 2

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não nativo?

Participant 2: De maneira alguma, não acredito isso. Tenho experiências na minha vida de docente que ilustram que isso é uma falácia. O importante é ser um bom professor, ter conhecimentos de pedagogia, de técnicas de ensino. Ser nativo ou não nativo é irrelevante. Eu me lembro quando eu estava no começo da minha carreira, trabalhando ainda com língua inglesa, eu participava de uma equipe de coordenação da [...] no Rio de Janeiro e a diretora da [...], Fulana e eu estávamos entrevistando candidatos. E veio primeiro um rapaz inglês, muito articulado, com um inglês belíssimo. E foi uma entrevista inicial, aquela primeira peneirada. Eu fiquei encantado por esse candidato. Depois veio uma professora, uma senhora de meia-idade, ela era do nordeste e na entrevista eu achei que ela tinha se saído muito mal, porque ela tinha uma pronúncia muito carregada. Ela falava inglês com uma pronúncia brasileira muito carregada e eu descartei essa professora imediatamente na minha avaliação e quando ela saiu, eu conversei com a Fulana e eu percebi ela que tinha um entendimento ao contrário do meu. Que na próxima rodada, ela me disse, eu ia ver o que ia acontecer. De fato, na próxima rodada, já era um tópico para os candidatos ensinarem. Aí voltou o rapaz inglês, com aquele inglês belíssimo, e a Fulana virou-se para ele e disse: “Canyouplease teach us the relative pronouns?”. Ele olhou pra nós, desesperado, sem saber nem como começar. “You know, *who*, *whose*, *which*”. Aí eu me lembro que ele pegou o giz, ainda era giz e quadro aquela época, escreveu *whose*”. Mas ele foi incapaz de prosseguir com a entrevista, deixou o giz, foi embora, desistiu. Em seguida, entrou a professora nordestina, cearense, aí a Fulana repetiu a pergunta para ela. “Could you please teach us the relative pronouns?”, a professora: “Oh, yes, of course”. E ela já começou ilustrando perguntas com *who*, com *whose*, com *which*, deu exemplos sobre o quadro, fazia perguntas, ela mesma respondia. Ela nos deu uma aula sobre *relative pronouns*. Ela era uma professora, e não era nativa. E no final dessa entrevista, eu aprendi nesse dia, a diferença entre pronúncia e sotaque.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês?

Participant 2: Não, eu não considero importante uma variedade padrão. Eu acho que o importante é a disponibilização de uma variedade padrão como uma instrumentação do aluno para adquirir competência na modalidade padrão. Mas eu acho que a modalidade padrão não deve ser hegemônica. Inclusive eu acho que a variação linguística precisa receber espaço, atenção, pesquisa, reflexão teórica também. Então, eu acho importante ensinar a modalidade padrão, mas eu não entendo que ela deva ser a única e que deva ser hegemônica nas abordagens de ensino de uma língua estrangeira.

Gustavo: Você acredita que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês?

Participant 2: Fundamental. Eu não consigo dissociar cultura da língua. Eu acho que é impossível você ensinar uma língua sem ensinar as culturas onde aquela língua é praticada. Não só uma cultura, mas todas as culturas que você puder, se for do seu repertório, como professor, trazer experiências culturais diferentes da prática daquela língua. Isso só vai ajudar seus alunos a entenderem os contextos onde aquela língua é falada. Inclusive em níveis lexicais e frasais isso vai contribuir para o aprendizado no sentido mais concreto, não é só no sentido assim de cultura geral a respeito do contexto político-geográfico, mas no sentido bem concreto linguístico mesmo.

Gustavo: Qual tipo de aspectos culturais você acha que devem ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 2: Por exemplo, as questões das artes, como as artes são praticadas naquele contexto. Literatura, música, pintura, as relações de folclore, todas essas expressões culturais, digo cultura, elas são imbuídas de práticas linguísticas, então quando você traz para a sala de aula uma possibilidade de explorar o conteúdo cultural de uma determinada língua, você já vai trazer ganhos, não apenas culturais, mas ganhos linguísticos também.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 2: Não, de maneira nenhuma. O falante nativo como modelo de pronúncia não, mas eu quero ressaltar o seguinte: eu acho importante ensinar pronúncia correta. Eu não estou me referindo a sotaque. Estou me referindo à pronúncia. Então, o aluno pode dizer

“ápou”, pode dizer “épou”, mas ele não pode dizer “êipou”. O aluno pode dizer “lírou” ou “lítou”, mas ele não vai poder dizer “láitlou”. É importante entender que tudo tem limite. Existe a pronúncia correta. Agora, dentro da pronúncia correta existe variação de sotaque. Mas existe uma pronúncia correta e uma pronúncia incorreta. Então numa universidade ou num curso de língua, as pessoas devem ser ensinadas a pronúncia correta. É “têibou”, não é “táble”. A despeito do sotaque, você dificilmente vai encontrar essa variação de “táble”, ou “êipou”, ou “láitle” em vez de “lítou”. Tem que tomar cuidado para não se relativizar ao ponto de tudo valer, porque você vai produzir pronúncias que não vão ser assimiladas, porque elas não existem na prática daquele idioma em nenhuma variação linguística. Então, é importante ensinar formas corretas de pronúncia, sempre diferenciando entre pronúncia e sotaque. Então não é necessário você perseguir o sotaque de um nativo padrão, mas é importante você perseguir uma pronúncia e entonação correta. A gente sabe que na entonação vai significado também. O que se diz com pronúncia, se aplica também à questão da entonação.

Gustavo: Você acredita que o inglês não é mais uma língua estrangeira, isto é, que pertence só a um grupo de pessoas, e só devo usá-la com eles a usam, mas uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 2: Nós sabemos que o inglês é o latim de hoje. Certamente, até no Oriente também. É uma língua imperial, é uma língua universal. Então, já não é mais assim, uma língua que é exclusiva a determinadas nacionalidades. Mas daí a aceitar uma flexibilização do uso da língua a ponto de você dizer que qualquer coisa vale, o importante é o ato comunicativo. Acho que não dá pra relativizar *ad infinitum*. Chega a um ponto que se torna um valor absoluto e que é preciso buscar excelência. Nós estamos falando de ensino de uma língua, especialmente dentro de uma universidade por exemplo. A universidade existe para produção e comunicação de saberes. Para aprofundamento, para excelência, para excelência, para aperfeiçoamento. Então eu acho que é importante buscar as melhores formas de expressão, oral, escrita, o máximo de conhecimento cultural dentro das realidades onde a língua inglesa é praticada. Isso é um conceito mesmo da noção de excelência dentro de uma universidade. Então meu receio é que essa relativização possa começar a acolher uma banalização do estudo da língua inglesa. Acho que isso não é desejável, acho que é ao contrário. É preciso buscar excelência, é preciso buscar o aprofundamento, o conhecimento de questões de pesquisa, para não se ficar numa visão superficial e fácil e

acomodada, que basta oitocentas palavras para se virar no inglês oral. Não, para isso você não precisa nem um bacharelado, nem um mestrado, nem um doutorado em língua inglesa.

Gustavo: Qual seria a importância de aprender o inglês no Brasil?

Participant 2: A importância de aprender inglês no Brasil é relativamente a importância de se aprender francês, alemão, italiano, espanhol, mandarim, russo, a importância de propiciar ao aluno brasileiro a capacidade de se comunicar com o resto do mundo. Seja em relação à comunicação em si, seja em relação aos conteúdos de pesquisas, aos achados de investigações acadêmicas e científicas que estão sendo feitas aqui para poder promover a circulação disso, a exportação dessas ideias, no contexto internacional e no idioma que elas possam ser compreendidas e com a expressão mais polida possível. Que é para poder de fato, o aluno brasileiro ter capacidade de persuasão, de argumentação nessa língua que não é a língua nativa dele. Então por isso eu acho que é muito importante o bom ensino do inglês e o aprofundamento desse ensino, para que os alunos brasileiros possam veicular suas ideias da melhor maneira possível no exterior, e no Brasil também.

Gustavo: Você acha que o ensino de inglês é democratizado no Brasil, ou que é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 2: Ainda é um privilégio para grupos sociais. Tem melhorado, mas ainda é um privilégio. Ainda há muito que se caminhar. Não só o ensino do inglês, mas o ensino das línguas estrangeiras ainda precisa caminhar muito no Brasil em termos de democratização. Melhorou, depois do advento da internet por exemplo, mas nas escolas públicas, no ensino público municipal, estadual, ainda é muito fraco. Precisa melhorar muito. Você o exemplo de outros países da Europa, onde o ensino do inglês é tão proficiente. As pessoas estudam inglês apenas na escola e saem da escola com um nível de fluência bastante razoável. Isso ainda não é o caso no Brasil. Precisa de suplementação, cursos particulares, viagens para o exterior. Melhorou um pouco depois da internet, mas ainda precisa melhorar muito.

Gustavo: Você tem alguma coisa a acrescentar?

Participant 2: Teria a acrescentar sim. Eu estou na UFSC há vinte e três anos e eu percebo que o nível de proficiência oral e escrita em língua inglesa dos meus alunos na graduação melhorou extremamente nesses dez últimos anos. É notável, houve uma melhora, um progresso

de fluência, inclusive na produção textual, que é bem mais complexa do que a produção oral. Então eu acho que as duas reformas curriculares pelas quais eu passei aqui, especialmente a mais recente. Não é nem a mais recente, foi a anterior, que aumentou a carga letiva de ensino de língua sensivelmente em relação à outra. Eu acho que surtiu um efeito muito bom. Os meus alunos, que eu pego alunos na sétima e oitava fase geralmente. E já pegava antes. E eu percebo que mudou muito, o nível subiu demais. Isso é uma coisa que para nós aqui é muito bom. O advento do TCC também, eu me lembro que na época que quando não havia TCC, os alunos saíam daqui bacharéis e licenciados em letras, sem nunca ter escrito um ensaio crítico em língua inglesa. Eu me lembro desse tempo. Sem nunca ter feito uma pesquisa bibliográfica. As pessoas não sabiam nem o que era um “essay”, isso não é assim há muito tempo. Sem saber o que era uma “thesis sentence”, sem saber o que era um “outline”. Isso já não é o caso, então acho que houve um progresso bem grande em termos de proficiência oral e escrita na nossa graduação em letras aqui.

PARTICIPANT 3

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não nativo?

Participant 3: Eu acho que ser nativo ou não ser nativo não garante a ninguém ser um bom professor de língua. Ser um bom professor de língua é uma arte ou uma habilidade que você vai desenvolvendo ao longo dos anos, com experiência, com a tua dedicação também na parte de formação. Ser nativo ou não nativo não é isso. O aluno muitas vezes quer o professor nativo por achar que ali ele vai aprender tudo sem qualquer problema, por achar que ali está a resposta de todas as questões que ele tem, todas as dúvidas. Se isso fosse verdade, quem vai para o exterior e aprende no exterior não apresentaria as mesmas características de linguagem, características muito semelhantes de quem aprendeu plenamente em sala de aula, porque aprendizagem de língua não depende só do professor. Ainda mais hoje em dia, como eu falei. Eu sempre digo para os alunos, o professor é um mero mediador. Um aprendiz de língua tem que saber que oitenta, noventa por cento do que ele vai aprender vai depender dele e da dedicação dele, e dos contatos que ele vai estabelecer com o idioma. Então se o professor é nativo ou não, pode ser que em termos de pronúncia o aluno veja isso como uma fonte melhor. “Ah, ele vai saber todas as palavras que eu pergunto...”

Não é verdade, porque ele também não vai saber. Quando o professor é bilíngue, que ele domina bem as duas línguas, eu acho que isso sim é interessante, que ele consegue compreender melhor as dificuldades dos alunos e às vezes ele pode usar a primeira língua do aluno como uma ferramenta de comunicação para tentar compreender as dificuldades também. Quando o professor tem a experiência de aprender outras línguas também é muito importante porque ele compreende o ponto de vista do aluno melhor. Mas ser nativo ou não ser nativo é um mero detalhe na minha opinião.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês?

Participant 3: Essa é uma questão muito delicada, porque adotar uma variedade padrão significa simplificar a vida do professor e também do aluno. Se você pensar em ensinar a língua sem ter uma variedade padrão, ou discutindo as várias possibilidades das várias variedades do inglês que existem, é uma coisa muito ampla e difícil. A maioria de nós não pode fazer isso, porque a gente simplesmente desconhece as variedades do inglês, a gente normalmente aprendeu e tem mais contato com a variedade padrão, então escolher uma variedade padrão, normalmente a gente escolhe entre o inglês britânico e o americano, porque a gente sempre teve muito mais acesso ao material didático dessas duas variedades e pelo nosso contato com o inglês americano ser muito maior, por razões geográficas e políticas óbvias. Então a escolha de variedade para mim é uma coisa prática, eu preciso ensinar de alguma maneira, eu vou confundir meus alunos se eu começar das várias possibilidades. Então eu acho que adotar um padrão é uma coisa positiva, pelo teu contexto de ensino decide qual a melhor variedade a ser adotada, mas acho importante que o professor conheça minimamente alguma coisa sobre as outras variedades, para que não aconteça aquilo de muitas vezes o aluno fala alguma coisa que ele ouviu, que é de uma outra variedade, que funciona em uma outra variedade e o professor vem e diz, não isso está errado. Ou não aceita aquilo como uma possibilidade. Acho que não tem nada de errado em escolher uma variedade padrão, mas é importante na formação do professor e para a formação do aluno, que se tenha contato com outras variedades na medida do possível. Mas sem achar que a gente vai dar conta de ensinar todas as variedades porque aí não cabe na sala de aula tanta coisa assim. Mas, usar e mostrar que existem outras variedades é superimportante.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 3: Acho que o ensino de cultura, assim como o ensino de gramática, ou como o ensino de pronúncia, eu acho que tudo tem um lugar na aula de língua. E acho que é importante e a melhor maneira de fazer é quando você consegue integrar tudo isso. A gente não tem que parar e ter uma aula só de cultura, parar e ter uma aula só de pronúncia, ou só uma de gramática. Mas o ideal é que você consiga colocar todos esses componentes da melhor maneira possível dentro da sala de aula. Às vezes mesmo com o método, se você está adotando um livro, ali vão aparecer questões, se o livro está bem atualizado, ele vai mostrar algumas questões culturais, que vão causar algum estranhamento às vezes, aquele é um momento que dá para você trabalhar cultura e talvez trazer outras coisas que vão ajudar o aluno a compreender aquela diferença cultural ou refletir e realmente comparar a cultura deles e a cultura que transparece naquela atividade, naquele material que está sendo usado.

Gustavo: Que tipo de aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 3: Eu acho que é difícil estabelecer assim de antemão quais são os aspectos. Eu acho que as coisas às vezes surgem, se você está usando um livro, se você não está usando um livro, dependendo do que você está fazendo em sala de aula. A gente usa o livro *interchange* na graduação aqui. Então às vezes parece que não vai ter aspectos culturais ali, mas tem. Vem uma atividade lá e coloca por exemplo Julho e Agosto, e o aluno tem que completar aquela frase falando sobre férias, como assim Julho e Agosto férias? Então você chama a atenção, olha só, por que está Julho e Agosto aqui? Isso é falar de cultura. Por que que é Julho e Agosto? Como é que vocês vão completar essa sentença? Aqui é frio, mas quem fez livro, onde é que estava a pessoa que fez esse livro? Por que eles colocaram Julho e Agosto? O que eles estavam pensando? Sempre tem alguém que vai dizer, porque lá são as férias de verão deles. Exatamente. Então, isso é cultura. Não precisa você formular um programa todo sobre cultura. Às vezes em pequenos detalhes você consegue trazer isso. Claro que tem sempre unidades, comparar diferentes feriados e celebrações por exemplo. Naturalmente você vai discutir diferenças culturais, mas às vezes tem outras coisas mínimas que você tem que aproveitar e puxar, e discutir aquela diferença cultural. E, claro, para isso o professor também tem que ter essas experiências, que às vezes ele também não tem, ele também nunca viveu num outro

país para conhecer sobre outras culturas. Também é o momento de chamar os alunos que têm outras experiências em outros países, que sempre tem um ou dois pelo menos, ou que são de famílias de outras culturas e trazer isso também para dentro da discussão. Mas eu não acredito em você pré-definir quais são os conteúdos, mas o livro didático de certa forma já define para você muitas vezes. Mas a tua escolha de uma música, ou de uma cena de filme, ou de uma cena de um programa de tevê, elas vão fazer essas diferenças culturais, essas curiosidades sobre outras culturas aparecerem e aí é o momento de discutir.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 3: Eu acho que isso é uma escolha deles. Se você perguntar, a maioria vai dizer provavelmente que sim, principalmente quando começa o curso. Acho que é que é válido ter essa atitude e acho que a escolha tem que ser do aluno. O professor tem que deixar claro que essa não é a única opção. No contexto de ensino do Brasil, o próprio professor não é esse modelo que eles esperam e nem por isso deixa de se comunicar. Acho que é importante que eles saibam que tem a possibilidade de comunicação, mantendo características da tua primeira língua, de outras línguas que você aprendeu sem problemas, o importante é você buscar o melhor grau de comunicação possível. Se alguns alunos têm o desejo de passar por nativo, acho que tem que esclarecer para eles que isso é uma arte, é uma coisa muito difícil de conseguir, eles têm que ter consciência disso, porque muita gente não tem a menor ideia do quão difícil isso é. Se eles acham que isso é muito importante para a carreira deles ou uma questão pessoal muito importante, se eles quiserem perseguir esse objetivo, você pode mostrar para eles algumas ferramentas de monitoramento da pronúncia, ou mesmo de prática de pronúncia. Mas tem que deixar claro para eles que esse é um objetivo bastante árduo e que não deve ser essa a missão de quem ensina e de quem aprende. Mas se a pessoa considera importante por alguma razão, ela tem essa escolha.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas, e que devo usá-la como eles a usam, mas como uma língua adicional, que uso para os meus próprios propósitos?

Participant 3: Essa discussão, se é língua adicional, se é L2, se é LE, eu não sei exatamente aonde que ela vai nos levar, mas eu acho que o

inglês é a língua nativa de certas comunidades, ele é a segunda língua de outras comunidades e ele é uma língua internacional. E portanto ele pertence a diferentes comunidades que vão fazer diferentes usos. Eu acho que para algumas pessoas ele ainda é uma língua estrangeira, se elas não conseguiram ainda se libertar dessa ideia de tem que conseguir passar por um falante nativo a qualquer custo, mas eu também não nego que o inglês pertence como primeira língua ou como segunda língua a determinadas comunidades, que têm o direito de lutar por esse status da língua também. E ao mesmo tempo, como ele virou essa língua de comunicação internacional, o inglês sofre mudanças, mas eu não acredito na ideia do inglês como língua franca, que, portanto, o falante nativo do inglês vai ter que se acomodar às novas regras do inglês como língua internacional. Acho que tem contextos diferentes de uso, acho que quando a gente estiver num país de língua inglesa, a gente vai ser corrigido, ou vai ser cobrado da gente um determinado nível de fluência ou de competência linguística, não dá para negar isso. Quando você enviar um trabalho para publicação, ele vai ser avaliado, com os olhos de um parecerista que tem o inglês como primeira língua, ele vai ser avaliado de uma certa maneira, isso não dá para negar. Quando eu estou numa situação de uso de inglês como língua internacional e o meu interlocutor também está se utilizando da língua para o mesmo fim, o contexto é diferente, portanto, os usos que a gente faz e o que se exige para comunicação também vai ser diferente, não tem como negar isso para mim. Essa discussão toda, o falante nativo tem que se acomodar, tem que aceitar as novas regras porque a língua não pertence mais a ele, eu acho que isso não nos leva a lugar nenhum. Porque eu não gostaria que o mesmo acontecesse com a minha primeira língua, que eu de repente não pudesse mais ter essa sensação de que essa é minha primeira língua e que eu tenho essa intuição com relação à minha primeira língua. Acho que tem lugar para todo mundo e o inglês tem que ter todas essas funções. E eu acho que ele vai continuar tendo, como língua mãe de um grupo, como segunda língua de um outro grupo. Se você está nos contextos diferentes você vai se adequar. Mas claro, para o nosso contexto, o modelo do falante nativo, achar que a gente está ensinando o aluno para passar como falante nativo são grandes ilusões. A gente está ensinando os nossos alunos para que eles consigam se comunicar em contextos diversos, pode ser com um falante nativo da língua inglesa, um falante não nativo, com baixa fluência, com média fluência, com alta proficiência na língua inglesa.

Gustavo: Qual é a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 3: Acho que ele é importante por quê? Você tem que pensar, o que a pessoa que está aprendendo inglês quer? Você vai ter aquele grupo de alunos que pensa em ir para um país de língua inglesa, pensa em fazer faculdade lá, pensa em morar, pensa em trabalhar. Você vai ter aquele aluno que pensa em viajar, e quer viajar e quer circular pelo mundo, e vai usar o inglês como língua de comunicação. Você tem aquele que precisa por motivos profissionais, então ele vai fazer um exame, aquele que vai se tornar professor. Então, a gente tem que dar conta na sala de aula de todos esses interesses. É importante porque é uma língua de comunicação internacional, ela ajuda nas viagens, ela ajuda no trabalho. Você pode formar profissionais que vão ensinar depois e ela também pode servir também para aquele que quer simplesmente viajar para um país de língua inglesa e quer falar e quer se mudar para lá. Eu só acho que a nossa perspectiva de ensinar como língua estrangeira é que está errada. Ensinar só para leitura, achar que as pessoas estão aprendendo inglês só para ler é que é o problema. A gente tem que pensar que a gente tem que ensinar inglês para se comunicar em vários níveis.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 3: Ele certamente é um privilégio ainda. É aquilo que eu te falei, se você estabelece que o ensino de línguas vai ser feito só com o objetivo de leitura, então quem não for para escola de língua, já vai ter uma dificuldade grande aí. Essa pessoa provavelmente o que vai aprender? Vai aprender a ler um pouco, vai aprender um pouco de gramática, que é o que geralmente se aprende, vocabulário, tradução que as pessoas continuam pedindo muito tradução. Então, vai ser um aluno que na hora da parte da comunicação oral, e tem muito aluno autodidata hoje em dia, que eu conheço vários, mas a maioria vai ficar excluída dessas possibilidades de comunicação, de interação. Porque não vai ter acesso às escolas de língua, porque são caras, porque iam ter um custo maior aí. Ela é ainda um privilégio. Enquanto a gente continuar ensinando da maneira que a gente está ensinando, na educação básica, o mesmo no ensino médio, vai continuar sendo um privilégio, a não ser que a gente refaça esses PCNs, e daí invista massivamente na formação de professor capacitado para ensinar todas as habilidades.

Gustavo: Você tem mais alguma coisa para acrescentar?

Participant 3: Não sei o que você gostaria de saber mais. Só acho que ensinar línguas é importante e aprender pode ser divertido, mas tudo

depende de como se faz. Mas a gente realmente tem que repensar. Acho que a gente está num momento de repensar como ensinar línguas. Eu gosto da metáfora que o professor Marcos Wagner usa que é de colocar os alunos no mar aberto. Na verdade, a gente está no mar aberto, a gente está exposto muito ao idioma, a gente tem várias fontes de contato agora. Então não adianta mais segurar o aluno ali no aquário, que é, seguir o método direitinho, passo a passo, quando ele está diante de uma variedade de possibilidades de contato com o idioma. Então ele está no mar aberto, a gente só tem que saber como ajuda-lo a como navegar nesse mar da melhor maneira possível.

PARTICIPANT 4

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não-nativo?

Participant 4: Pois é, Gustavo. É uma pergunta antiga essa, não é? É uma pergunta antiga e acho que a resposta é um pouquinho mais nova do que a pergunta. Porque acreditou-se que o professor nativo era melhor, houve uma época que acreditou, enfim, isso sempre foi discutível, sempre foi polêmico. Obviamente que comparando o professor nativo e não-nativo, ambos têm vantagens e desvantagens. Então a questão aqui seria a gente tentar entender qual é o objetivo de um curso, de uma disciplina, porque a gente está falando em professor, então a gente está pensando em curso ou disciplina. Qual é o objetivo desse curso? Qual é o objetivo dessa disciplina, para a gente saber qual o que seria mais adequado, se um se outro. E qual é o perfil dos alunos. Se a gente está falando em escola pública, eu tendo a acreditar que o professor não-nativo seja mais adequado, porque ele mais próximo ao aluno, mas também o professor nativo bem formado como professor, não vejo razão nenhuma para ele não estar lá também. Assim, tem de entender qual é a característica do contexto dos alunos e o objetivo do curso. Obviamente que o professor nativo tem vantagens em relação à tal da pronúncia. Pronúncia e fluência. No entanto, a gente pode ter um professor não-nativo com o mesmo nível de pronúncia, o mesmo nível de fluência. O que ocorre com a nossa educação é que a gente não só não tem o professor preparado, a maioria não é nem formada, e quando formada eventualmente não consegue isso. Agora, fluência e pronúncia, fluência, *accuracy*, acuidade, enfim, fluência, proficiência, são importantes, será? Bom, eu tendo a dizer que sim, eu tendo a defender que sim. Em particular, porque estou trabalhando por exemplo agora

com *digital storytelling*. Eu não consigo imaginar alguém não proficiente, não fluente, conseguindo trabalhar com *storytelling* em sala de aula e soar natural. Eu consigo imaginar atualmente um professor bem preparado em termos de proficiência em inglês, que implica boa pronúncia, boa fluência, conseguindo desenvolver uma contação de estória em sala de aula, seria muito legal, seria muito legal. Então assim, independente de ser professor nativo ou não-nativo, eu acho que o requisito é: que eles sejam bem preparados na especificidade, no desenvolvimento da proficiência em inglês, e que sejam preparados nas disciplinas didático-pedagógicas. No entanto, eu consigo ver que mesmo estando num nível semelhante de preparação, um professor nativo pode ser melhor para algumas situações, e um professor não nativo pode ser melhor para algumas funções. Por isso que eu digo que é importante considerar o contexto. Eu não lembro quais são as próximas perguntas, mas eu teria algumas coisas para falar em relação a isso. Que eu acho que também depende do objetivo do curso e depende obviamente, o que eu espero desses alunos. Vamos para a próxima pergunta, se não tiver na próxima pergunta eu retomo isso depois.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês? Por quê?

Participant 4: A variedade padrão, ela é discutida principalmente em português no Brasil. Teve uma discussão, inclusive uma coisa meio nova, de dois anos, que houve aquela história da publicação do material didático. Eu não vi o material didático, eu li as reportagens, algumas reportagens, e obviamente entendo que o MEC teria comprado o material didático com algum cuidado, em que o material didático, foi isso que eu entendi a partir dos textos que eu li, em que o material didático, os autores, eles mostram respeito às variedades. Eles não defendem que você fale errado. Obviamente, eu sou aderente a isto. A você respeitar todas as variedades linguísticas. Língua não é apenas um meio de comunicação externo ao ser humano, ele é um meio de comunicação interno ao ser humano, e ele expressa identidade. Eu sempre converso sobre isso. O pessoal fala “E aí, beleza?” Eu tenho cara alguém que vai responder “beleza”? Não combina comigo, entende? Eu não vou responder “beleza”. E a “beleza”, eu respondo “Com certeza, e você?” Assim, não combina comigo, eu não vou incorporar isso. Assim, obviamente que aqueles que usam “beleza” vão achar muito estranho eles usarem “E aí, você está bem hoje?” É uma linguagem mais formal. Enfim, língua tem a ver com identidade. As pessoas pertencem a comunidades distintas, portanto elas usam variedades linguísticas que

são típicas, mais faladas, mais usadas nas suas comunidades. Por que assim eles conseguem se identificar lá dentro. Então essa estória de variedade padrão é muito complicado. Obviamente, me perguntam, em discussões, me perguntam: “mas você trabalha com texto acadêmico, você aceitaria um texto dos alunos em que eles começassem de forma completamente informal?” “E aí, beleza?” Vão escrever uma *essay* “E aí, beleza?” Obviamente, a gente tem que ser adequado ao contexto. Agora, respeitar as diferenças, não significa que eu estou defendendo que as pessoas não tenham acesso à variedade padrão, à norma padrão, quando eles quiserem, quando eles acharem necessário, principalmente por que eles vão precisar, por exemplo, ingressar numa universidade e o contexto universitário é uma comunidade universitária em que a língua padrão, ela é mais exigida do que as alternativas. Então, o que eu posso dizer? Obviamente que eu espero que dentro da universidade haja o maior uso da variedade padrão, da norma padrão, do que das alternativas. No entanto, não tenho, o meu julgamento preconceituoso em relação a alunos, quando eles vêm, e se reportam a mim de forma completamente informal, porque faz parte dessa forma de comunicação. Eu trabalho com [...] dentro na graduação e então sou obrigado a dizer para o aluno: “Isso é certo, isso não é certo”, quando eu falo que isso é certo, isso não é certo, obviamente, eu tento até evitar a palavra certo e errado, tendo a dizer, isso é adequado para um gênero, isso é adequado ao contexto. Então, inclusive a palavra certo e errado, que são inadequadas, por isso acabo usando adequado e inadequado. Então é isso, eu acho que não é uma resposta simples, mas definitivamente a gente tende a adotar o comportamento, as atitudes de respeito às diferenças, e são diferenças. E é engraçado que a gente está vivendo, nós estamos vivendo nesses últimos dez anos a própria era da diversidade. A gente está vendo as próprias paradas da diversidade acontecerem no mundo inteiro, e em Florianópolis que é uma cidade relativamente pequena, a gente está vendo. E se você vai às paradas da diversidade, você vê a diversidade de ser humano que existe. E eu vou a quase todas, pelo menos em Florianópolis. A diversidade humana que existe, a diversidade de expressão que existe. As pessoas se expressam de formas completamente distintas, e assim, mesmo eu que me considero uma pessoa relativamente pouco preconceituosa. Ou quero crer que não sou preconceituoso, ou *judgmental*, eu olho e fico assustado, ou pelo menos assim. Mas assim, adoro ver, e acho que as pessoas estão aprendendo que somos todos diferentes e que essa história de que homem se comporta desse jeito, mulher se comporta desse jeito. Isso já é *démodé*, há muito tempo. Eu lembro quando eu era adolescente, eu era obrigado

a jogar futebol. Sempre odiei futebol. Obviamente, eu era o último a ser escolhido para participar dos times, me colocavam no gol e obviamente quando alguém chutava a bola no gol, eu obviamente saía, eu não ficava esperando bola sendo chutada para mim. Obviamente, eu era bem distinto já, e queria jogar vôlei, só que vôlei era esporte de mulher. Então assim, a gente tem que aprender que o ser humano é diverso, e tem as várias formas de se expressar, inclusive de forma do uso da linguagem, não é? Então é isso.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 4: É também uma questão antiga, desde a década de setenta, oitenta que se fala sobre isso, especialmente por que mudou-se a abordagem para o comunicativo, daí começa aquela discussão, as discussões mais profundas do ser humano e tudo o mais. De qualquer forma, a comunicação, ela implica necessariamente conhecimento compartilhado. Assim, eu consigo me comunicar com você, porque nós temos conhecimento compartilhado, conhecimento de mundo, conhecimentos de mundo, que é o conhecimento mais geral, tipo, as plantas crescem, o ser humano nasce, morre, aquelas coisas, conhecimentos gerais e conhecimentos mais específicos, nós temos o conhecimento específico na nossa área, que é estudos da linguagem, linguística aplicada e tal. Então, obviamente o conhecimento compartilhado é necessário para uma boa comunicação. Quanto mais conhecimento compartilhado melhor é a comunicação. Quanto menos conhecimento compartilhado, mais difícil é a comunicação, mais espaço você tem para *miscommunication*, para equívocos de compreensão, não gosto muito disso mas tudo bem. O que eu estou querendo dizer é que, conhecimento compartilhado é cultura, exatamente o que a gente entende como cultura, cultura de um povo é o conhecimento acumulado desse povo, e os membros desse povo, eles têm o que é chamado de cultura, ou seja, cultura é o conhecimento compartilhado dessas pessoas. Agora, como eu disse, conhecimento compartilhado é necessário para a comunicação, portanto, eu preciso entender quem é meu interlocutor, quem é minha audiência, quem é meu leitor, quem é meu ouvinte, para conseguir me entender com ele através do meio que é a língua. Cultura é necessário? Cultura é necessário, todo mundo tem alguma cultura. A cultura do povo falante, que tem o inglês como língua nativa, é necessária? Depende. Se você vem para os Estados Unidos por exemplo, e vai se comunicar com um norte-americano, obviamente é importante você ter o conhecimento compartilhado que eles têm aqui. Todo mundo

sabe que o ser humano nasce, morre, eles também sabem, então a gente já tem muito conhecimento compartilhando, e eventualmente algum conhecimento compartilhado específico que eu precise ter para conseguir me comunicar e ser claro no que eu estou me comunicando. Nesse caso, obviamente eu preciso conhecer um pouco mais da cultura para ter certeza e obviamente há “n” exemplos, que a gente poderia conversar tal, que podem ilustrar que é necessário eu conhecer um pouco da cultura deles. Agora, isso é necessário para o Brasil? Depende do objetivo do curso, depende do objetivo da aprendizagem. Para nossa escola pública, conhecer a cultura norte-americana, bom primeiro a gente teria que discutir: seria a cultura norte-americana, a cultura britânica, a cultura australiana, a cultura canadense, da África do Sul, não é? Qual cultura seria, digamos, focada? Então, essa seria a primeira pergunta se a gente entendesse que a cultura deveria ser ensinada. Cultura de qual povo falante do inglês como língua nativa. Não tenho resposta para isso, teria que, ou ensinar todas as culturas, ou nenhuma. Por que se você escolher uma delas você tem que ter um critério bem defendido para escolher uma delas. Você vai escolher a cultura norte-americana? Por quê? Bom, porque os meus alunos vão viajar para os Estados Unidos. É garantia? Então existe aí uma justificativa. Se isso não acontecer, eu não vejo por que a gente teria que privilegiar uma cultura, em detrimento das outras. Ou se ensina todas ou não se ensina nenhuma. Agora o nosso aluno vai interagir com esses povos? A gente não sabe. Assim, se a gente for olhar a nossa realidade, a maioria não vai ter essa oportunidade. Agora, a maioria não vai ter essa oportunidade, mas se eu não ensino, e um aluno tiver a oportunidade, eu estou negando a ele a oportunidade? Bom, se um aluno dentre duzentos vai ter essa oportunidade, ele senta na casa dele e faz uma pesquisa na internet. E aprende sobre a cultura dos Estados Unidos. Ele consegue ser muito mais específico em relação as necessidades dele. Então assim, tentando *wrapup*, se eu acredito que é necessário conhecer a cultura, eu acredito que é necessário conhecer cultura, e todos nós já conhecemos cultura, e esse conhecimento compartilhado que nós temos atualmente, ele é, digamos, noventa e tantos por cento compartilhado entre todos os povos atualmente representados no mundo. Senão pela própria migração cultural que teve, o Brasil tem várias etnias, então a gente já conhece um pouco do italiano, judeu, enfim já conhece um pouco dessas culturas e tudo o mais, se não por essas migrações, mas pela televisão, que já, de uma certa forma, globaliza a cultura, que faz essa cultura mundial ser uma cultura semelhante. Todo mundo acorda de manhã, todo mundo toma café da manhã, todo mundo almoça, todo mundo janta, todo

mundo dorme, todo mundo faz quase tudo igual. Então essa cultura já é compartilhada em grande parte. Há diferenças? Há diferenças. Isso é expresso na língua? É expresso na língua. Quando necessário, então o aluno deve aprender. O professor deve ensinar? Não sei. O aluno quando necessário, vai aprender. É diferente você falar *I'mgonnacutmyhair*, de *I'mgonnaget a haircut*, que acho que isso expressa uma diferença cultural bem grande. Por causa do *do it yourself*, que faz parte da cultura norte-americana. Eles fazem muitas coisas, *I'mgonnagetthecarfixed*. *I'mgonnafixthe car*. *I'mgonnafixthecare* português significa, alguém vai consertar o carro por mim. Nos Estados Unidos significa “eu vou consertar o carro”. Agora isso também está mudando no Brasil porque antigamente era assim, atualmente não mais. Também está mudando no Brasil. Vou limpar a casa, antigamente tinha “bom, minha casa está limpa”, implica o quê? Que a faxineira limpou? Que a empregada limpou? Há bem pouco tempo atrás no Brasil, implicava isso. Atualmente, já não implicava mais, implica que a gente próprio limpa a casa. Então, são coisas que obviamente interferem na comunicação e que devem ser conhecidos para uma boa comunicação. E devem ser ensinados em sala de aula, devem fazer parte do currículo? Eu, se tivesse o poder de escolher o currículo, não colocaria a cultura nele. Mesmo por que, qual cultura? Sempre trabalharia com o inglês mais geral, e que é necessário deixar para que o aluno pesquise no momento que isso passe a ser necessário para ele.

Gustavo: Que aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 4: Que aspectos culturais? É difícil dizer, não é? Quais aspectos culturais você está pensando? De comportamento? O que seriam os aspectos culturais? O comportamento das pessoas? Etiqueta é um aspecto cultural? É por que os aspectos culturais ficaram um pouquinho gerais. Ficou um pouquinho geral. Quais aspectos culturais? O que a gente pode pensar. Aspectos culturais. Sei lá, a única coisa que posso pensar é o comportamento das pessoas. Costumes. Comportamento. Isso precisa ser conhecido? Isso precisa ser conhecido, obviamente para você conseguir se entender com seu interlocutor. Isso precisa ser conhecido em termos de outros povos que são falantes nativos? Precisa, mas precisa ser conhecido também, eu e você, para a gente se entender bem eu preciso conhecer um pouco, obviamente do seu comportamento, o que você entende como correto, o que você entende como incorreto. O meu novo orientando perguntou esses dias: “[...], devo te chamar de senhor, de professor ou de [...]”? Isso é um

aspecto cultural. Na realidade, é uma relação formal. Já foi uma relação formal. Atualmente é uma relação formal? Precisamos dessa formalidade que implica distância atualmente. Alguns professores vão dizer que sim, alguns professores vão dizer que não. Então, o que você vai ensinar para o aluno, que o trato como professores é virar para ele e falar: *Yes, sir?* E chamar por senhor? Se alguém me chama de senhor eu vou me sentir ofendido, entende? Obviamente, como eu disse, comunicação é fundamental que você entenda o outro, conheça o outro. E o outro é Eu Gustavo, o outro é Eu minha sala de aula como um todo, o outro é um país, o outro é uma cultura. [...]

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 4: Essa pergunta poderia ter vindo logo após o falante nativo, não é? [...] Qual é a pronúncia do nativo e para que serve? Para nada. Nada. Assim, vamos manter uma pronúncia próxima do compreensível e de forma que o nosso objetivo é nos comunicar, nos fazer entender. É o que as pessoas estão fazendo aqui, em todas as esferas, não só no *Blue collarworker*. É no *White collarworkertambém*.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas e que devo usá-la como eles a usam, mas uma língua adicional, que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 4: Então, obviamente. É uma língua adicional, que é um termo novo. Acho que tem mais ou menos três, quatro anos que estão incorporando. Uns três, quatro, cinco anos, sei lá, a ideia de língua adicional, e que obviamente acho que isso muda um pouquinho a nossa relação com a língua. Ela não é uma língua estrangeira. Ela é uma língua adicional, uma língua que eu estou usando para os meus objetivos. Eu sei quais são os meus objetivos. Então, estou fazendo o uso da língua para leitura, para escrita, agora para comunicação oral também. Agora, na escola, pensando na escola, tem que pensar o uso do inglês, o uso que possibilite o desenvolvimento humano, o que quer que a gente consiga entender como desenvolvimento humano. Desenvolvimento humano que tem que ser traçado pelas políticas públicas de educação e tudo o mais.

Gustavo: Qual a importância de aprender o inglês no Brasil?

Participant 4: O Brasil, até essas novas iniciativas do governo brasileiro, através do ciência sem fronteiras e agora o inglês sem

fronteiras, que vai virar língua sem fronteiras. Mas eu participei, que acho que foi uma participação histórica até, bem curta mas eu participei do desenvolvimento do programa inglês sem fronteiras no Brasil. Foi eu representando a UFSC, éramos dez professores e uma coordenadora. E é muito legal a gente ver, e a gente conversou muito sobre a negligência que teve o ensino de língua estrangeira no Brasil, durante muitos anos e agora o reconhecimento por parte do governo brasileiro de que sempre foi negligenciado. Como tudo, como matemática, como física, como química, como educação física, mas obviamente o inglês era o nosso foco. Foi muito negligenciado, e agora o governo do Brasil está tomando essas iniciativas como o inglês sem fronteiras, que acho que é nobre e deveria ser para tudo. Então assim, por que é importante? O Brasil está tentando se internacionalizar, não só a sua educação superior, como o Brasil como um todo. É um pouco do desenvolvimento político-econômico do país que, juntamente com a ideia dos *Brics* e também dos países emergentes, que o Brasil passa a ser já a quinta economia do mundo, embora isso não se reflita em nada na nossa estrutura do país, na nossa distribuição de renda, que o governo vive anunciando que de fato existe uma melhor distribuição de renda no país, mas está longe de ser boa, adequada e tudo o mais. De qualquer forma, inglês é a língua que é usada internacionalmente atualmente. Acho que precisa ser conhecido e o governo brasileiro precisa pensar formas de conseguir permitir que as crianças desenvolvam a sua proficiência em inglês o mais cedo possível e daí as crianças, adolescentes. A gente sabe que quanto mais cedo começa a se aprender, mais fácil é o processo de aprendizagem. Eu acho que tem que ser uma política sim, acho que defendo sim que, no caso seja o inglês e não acredito muito que isso signifique uma submissão de um governo ou de um país em relação a outro país. Já se provou que quem sabe mais do que uma língua, tem habilidades cognitivas mais desenvolvidas, então um país que sabe mais do que sua própria língua nativa, ele é um país que deve se orgulhar e seus cidadãos provavelmente têm mais habilidades linguísticas mais bem desenvolvidas. Ponto positivo para o resto do mundo, ponto negativo para o próprio Estados Unidos. Bom, eu ia dizer que só fala uma língua, mas já não é mais verdade. Que agora todo mundo também fala espanhol. Na realidade, aquele americano que faz parte daquela geração do sonho americano, pós-guerra, aqueles americanos da década de cinquenta, sessenta que se casaram, tiveram filhos e fizeram esse país aquele país do sonho americano, aquela história toda, isso já não existe mais, não é? Então, aquele americano tradicional não existe mais. Assim, o povo americano é composto atualmente, como a gente sabe,

próximo de cinquenta por cento de latinos e milhares de asiáticos também e eles sim falam duas línguas. Os remanescentes do povo americano, aqueles que nasceram aqui na década, sei lá, de trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, esses são monolíngues. Os que nasceram a partir daí, da década de, sei lá, setenta, muitos, não todos obviamente, muitos são bilíngues, porque seus pais são de outro país. Esse amigo com quem eu saí nesse final de semana, o pai é americano e a mãe é mexicana, então ele fala as duas línguas obviamente. Se encontra casos deste tipo o tempo todo. Então, é um país que já é cinquenta por cento bilíngue. Então é ponto negativo para o Brasil, porque nós não conseguimos ser bilíngues nesse nível de cinquenta por cento. Sei lá. Então a gente tem que batalhar para isso sim.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 4: Você quer uma expressão de um fato? A expressão de um fato é: sim, acredito. Porque obviamente a gente sabe o quão difícil você desenvolver proficiência, proficiência entendendo inclusive fluência em língua estrangeira, o quão difícil é isso, e que você precisa de estruturas específicas, de contextos específicos, de metodologias específicas para que isso aconteça, e poucas pessoas têm acesso a isto. Obviamente, não vou nem falar muito porque vou me tornar redundante. Obviamente que o ensino regular privado tem muito mais essas condições e a classe média, média-alta tem acesso a esse ensino privado, além do que tem acesso a cursos livres que, nos cursos livres, além de ser um a mais, que já faz diferença, eles têm características que possibilitam, ou que permitem maior probabilidade de desenvolvimento da proficiência. Agora, eu acho que a gente está vivendo um momento que nos surpreende, que nos surpreende, por que eu digo isto? Apenas uma percepção completamente informal. Essa geração que está crescendo, independente de que classe eles pertencem, eles conhecem muito mais inglês do que a geração semelhante dez anos atrás. Obviamente que a internet tem um fator decisivo nisso. Então eu vejo muitos guris, tem muitos guris que eu acabo conhecendo via facebook, via sei lá, enfim, e a quantidade de guris que vêm de classe desfavorecida, quem não conseguiu, via escolaridade formal, não conseguiu acesso a essa estrutura que ia permiti-lo, tipo educação privada e cursos livres, no entanto, tem um monte de gente que está conseguindo muito bem ler, a gente vê o que eles estão lendo, e escrever até e ouvir, falar eu não sei. Mas eles estão conseguindo desenvolver. E eu vejo também pela quantidade de música, letra de música que eles

pegam, ouvem, repetem, a quantidade de recursos, de vídeos no *youtube* que eles assistem, eles entendem. Independe da escolaridade, indepede do professor, as pessoas estão entendendo, principalmente por que eles estão começando muito novos. Sei lá, a internet já tem dez anos, a gurizada de vinte anos atualmente, tinha dez anos. Assim, uma época que eles tiveram toda exposição à língua, coisa que na minha época, a única coisa que a gente tinha era música em gravador, e a letra a gente era obrigado a tirar de ouvido, na maioria das vezes errada. E tem essa enorme gama, diversidade de meios que você sabe que tem. Então assim, eu acho que a verdade é que quando se quer, quando se está motivado, você consegue, indepedente da escolaridade, você consegue ter acesso e consegue se desenvolver muito, então acho que indepede dessa estrutura criada e indepede das possibilidades de acesso. Todo mundo tem um telefone atualmente, todo mundo está conversando, é impressionante. E isso já se reflete acho que nos nossos novos ingressantes, porque puxa vida, eu vejo que na minha geração, para você conseguir qualquer exposição autêntica à língua, qualquer uso autêntico de língua, era impossível. E a gurizada atualmente tem “n” recursos que eles conseguem uso autêntico de língua. Esse uso autêntico que permitia você desenvolver principalmente a fluência, ele só era conseguido quando você viajava, quando você participava dos intercâmbios. E eu vejo os nossos alunos de graduação, a grande maioria obviamente não participou de intercâmbio e tem o inglês muito bom, que era possível antigamente somente através do intercâmbio. Assim, não fiz pesquisa sobre isso mas, para mim, a única coisa que pode explicar é que eles próprios estão se expondo aos diversos usos de língua através do *youtube*, de filmes e tudo o mais. Então é isso. Eu acho que ainda está restrito, mas quem quer aprender, quem tem vontade de aprender, quem tem motivação, aprende e a gente está vendo isso aos montes.

Gustavo: Comentários livres.

Participant 4: Eu acho que já falei um monte. Mas assim, eu acho que aprender língua estrangeira não é uma coisa simples, para quem vive isso. Não é uma coisa simples. É engraçado, que não é como aprender matemática, que você senta, estuda e você aprende ou não aprende, não é? Aprender língua não é assim. E a gente não pode perder a boa oportunidade de ensinar cedo para os cidadãos brasileiros, porque quanto mais cedo, mais fácil é o processo de aquisição, então acho que a política pública tinha que mirar mesmo, tinha de ter como objetivo, as crianças de, sei lá, oito, nove, dez anos. Obviamente, cuidar da metodologia, que seja uma metodologia adequada para essa faixa etária

e obviamente seja o professor também formado para isso. Daí a gente a gente conseguiria de fato, começando nessa época de oito anos, nove anos, dez anos, acho que mais tardar, dez anos. Começar depois de dez anos acho que é perder uma boa oportunidade.

STUDENT TEACHERS

PARTICIPANT 5

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não nativo?

Participant 5: Não, esse é um mito que eu discordo completamente, porque, primeiro que não se sabe ao certo o que é esse nativo, esse falante nativo. Quando a gente diz um falante nativo, normalmente vem em nossa mente alguém dos Estados Unidos ou da Inglaterra, mas há falantes nativos do inglês em todos os continentes do mundo. Então, o que é primeiramente esse falante nativo? É alguém que você não sabe direito de onde é. Segundo que, justamente pelo fato do inglês ser uma língua internacional, uma língua franca, não é mais possuído por uma nação específica. Não há mais donos do inglês. Quem sabe falar inglês é usuário do inglês, então a gente não tem mais essa necessidade de preservar a língua ideal ou o sotaque ideal como aquele que pertence ao nativo, uma vez que essa língua é internacional.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês? Por quê?

Participant 5: Embora os materiais didáticos, os programas de áudio, eles sempre tenham uma uniformidade no que diz respeito à variedade da língua, eles usam a variedade padrão, por exemplo, no Brasil é muito comum a variante norte-americana e a variante inglesa, não é? Então a gente mantém sempre esses dois padrões. Embora isso aconteça, eu acho que não há a necessidade de se manter esse padrão por parte do professor de inglês. Então ele pode sempre trazer algo a mais para a sala de aula, se o material insiste nisso, ele pode trazer um outro vídeo, ele pode trazer uma entrevista, um *podcast*, uma coisa diferente para mostrar ao aluno essa pluralidade que existe na forma que o inglês é falado no mundo. Então eu discordo dessa questão, por considerar importante justamente o contrário, eu acho que o importante não é manter uma variedade padrão, mas é mostrar a pluralidade de variantes que o inglês possui.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 5: Eu acho que é. Isso é extremamente importante, porque através das discussões de culturas na sala de aula da língua, que o aluno vai ter a chance de parar para pensar sobre a própria cultura dele, comparando com a cultura do outro. Então esse diálogo intercultural ajuda justamente no processo de desenvolvimento de alteridade que é o respeito pelas diferenças, e isso é essencial em todo o ambiente escolar na verdade. Se você ler PCNs se você buscar ler o PNLDT também, todas essas diretrizes sempre estão incentivando esses comportamentos de respeito, de alteridade e de o aluno saber lidar com o diferente.

Gustavo: Que aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês? Por quê?

Participant 5: Bom, eu vou responder como eu acho que eu entendi essa questão. Que aspectos culturais devem ser construídos na aula de inglês. Normalmente, o que acontece é que quando vai se falar de cultura em sala de aula, o caminho mais fácil é falar dos produtos culturais. Então você vai falar sobre o que um país produz, o que é o costume de um país, por exemplo no café da manhã, quais são os hábitos mais comuns no café da manhã deles. Você compara isso com a realidade dos alunos. Mas não é somente se limitar a isso. Você pode usar por exemplo, um episódio de um seriado estrangeiro para falar dos hábitos, das roupas, desde questões mais materiais até questões de como eles se posicionam, como é o ponto de vista daquela pessoa. Então você vai para uma questão mais, digamos que profunda que é ponto de vista, que é forma de entender e considerar o mundo.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 5: Não, eu completamente discordo dessa questão e ela tem relação justamente com a questão cinco e a questão quatro que falam de padrão de língua, que falam de professor nativo, então acho que o aluno adotar o falante nativo como modelo de pronúncia há um risco de frustração muito grande, que o que pode acontecer é: ele pode nunca alcançar esse padrão exigido por ele mesmo e ele pode se sentir frustrado. Porque ele vai se sentir sempre o estranho, o outro, o estrangeiro. A ideia de que “eu não sou usuário daquela língua”. Então justamente essa ideia que o inglês como língua franca, como língua internacional tenta tirar, a ideia de abarcar a comunidade internacional e

não excluir pessoas pela forma como elas pronunciam o inglês. Mas se a pessoa lida bem com isso também, se ela observa aquele padrão e aquilo incentiva o aluno a estudar, também eu não consigo ser contra. Eu não aconselho, eu não isso como uma meta para um aluno meu, por exemplo. Mas se ele quer se espelhar num falante nativo, eu também já não posso fazer nada.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês já não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas, e que devo usá-la com eles a usam, mas uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 5: Justamente. Eu acredito que o inglês hoje, ele é visto, ou ele deve ser visto como uma língua adicional. Eu tiro aquela ideia de língua estrangeira, que é a que pertence ao outro, ao estrangeiro e não a mim, e uso a ideia de uma língua que adiciona possibilidades, informações, horizontes, comunicação, a qualquer pessoa, não é? Então a partir do momento que eu uso uma língua adicional, essa língua é tanto minha quanto ela é do outro, e não mais ela é possuída por pessoas ou nações.

Gustavo: Qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 5: A importância de aprender inglês no Brasil está inevitavelmente relacionada à situação econômica e política em que o país se encontra no momento, não é? Então o Brasil é um país em desenvolvimento, cada vez mais ele estabelece relações com países estrangeiros e relações econômicas. Então a quantidade de pessoas que está se relacionando com o mundo lá fora é cada vez maior. O programa ciência sem fronteiras, por exemplo, é um exemplo muito claro disso. Então esse incentivo do governo federal, a que os alunos saiam o tempo todo do Brasil para estudar fora e voltem com essa ideia da mão-de-obra qualificada é um exemplo forte de como as portas estão se abrindo para o mundo afora. E sem o inglês, isso seria impossível, porque eles têm, por exemplo que fazer o teste de proficiência do TOEFL, antes de conseguir se matricular em alguma universidade, então a gente pode justificar por questões profissionais, econômicas, políticas, mas eu diria também que aprender o inglês, ou aprender um idioma estrangeiro é importante para qualquer país do mundo. O inglês especificamente, por essa ideia de que, se você não usa as regras do jogo e desse jogo, me refiro à globalização, você está automaticamente excluído dele. Então não aprender inglês significa também estar fora de uma série de acontecimentos. Estar excluído, estar marginalizado de uma série de

acontecimentos. Mas é possível também que as pessoas aprendam a língua inglesa para fazer justamente o contrário, aprenderem a ser subversivos, digamos assim, usando as armas do grande poderoso chefe.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil, ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 5: Bom, eu não tenho esse conhecimento extenso de todo o território brasileiro, para falar com certeza. Mas eu acho que a ideia dos PCNs e a ideia da gratuita distribuição de livros didáticos para as escolas públicas no Brasil e de livros didáticos em língua inglesa são uma prova de que o inglês está sendo democratizado no Brasil. Qual a qualidade desse processo é o que a gente pode discutir. Então, será que o inglês está sendo aprendido em todas as instâncias de educação no Brasil. Isso é algo mais complicado. Que ele está chegando às escolas públicas, as pessoas em geral estão tendo acesso ao ensino de língua inglesa, isso é um fato, mas qual a qualidade desse ensino, qual a formação desses professores, qual a metodologia que vem sendo usada, ela é eficiente ou não, essa seria a grande questão. Mas o acesso em si, eu acredito que nesse momento sim. O Brasil ele tem se encaminhado para uma democratização, ao contrário de algum tempo atrás em que praticamente aprender uma língua estrangeira estava exclusivamente restrito a cursos particulares.

PARTICIPANT 6

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não nativo?

Participant 6: Não, não acredito. Eu acredito que na verdade existem professores nativos que têm uma formação como professores de inglês como língua estrangeira e podem ser bons professores também, mas não necessariamente. Tem vários casos que conheço professores que na verdade não eram professores, nativos, falantes de inglês, que vieram para o Brasil e pelo fato de serem nativos eles foram contratados por escolas de idiomas e muitos alunos não gostavam das aulas deles por que eles não sabiam ensinar língua, eles só falavam a língua, mas eles não sabiam ensinar. Então muitos alunos preferiam ter aula com brasileiros, que já eram professores que tinham uma formação como professor do que esses nativos. Mas só que eu acredito que se o nativo

tenha uma formação para ensinar e ele ensina essa língua não tem problema nenhum, acredito.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês?

Participant 6: Acho meio complicado porque variedade padrão baseada em que, não é? Eu sempre costumo falar que aqui o Brasil é bastante influenciado pela cultura americana. E os materiais com que a gente trabalha adotam o *Standard English*. Então, é necessário você ter esse padrão mas não se basear somente nesse padrão, porque existem várias outras questões, variedades linguísticas que podem ser trabalhadas com os alunos e também que vão facilitar o entendimento e a comunicação deles se caso eles precisam interagir com outros falantes nativos.

Gustavo: E você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 6: Eu acredito que sim, porque a cultura e a língua são duas coisas que estão interligadas, não tem como você separar. Então, os aspectos culturais e também fazer com que o aluno entenda e respeite a cultura do outro e também é importante também ele valorizar sua própria cultura. Acho que tem que tomar muito cuidado, que tem muitos professores que acabam ensinando cultura como somente um aspecto, como um produto e acabam valorizando a cultura do outro, e não valorizando a nossa cultura, então tem que tomar cuidado em relação a isso.

Gustavo: E que aspectos culturais você acredita que devam ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 6: Eu acho assim, você ensinar produtos culturais porque eles trazem toda uma motivação aos alunos, mas também aspectos mais de entender mesmo a cultura do outro. Entender sua própria cultura e saber lidar com a cultura do outro, para que não crie nenhum desentendimento, para que haja uma comunicação melhor.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 6: Não acredito. Apesar de que muitos alunos façam isso e quando eu estudava inglês eu também acreditava que era uma coisa a ser feita, mas novamente vai naquilo, o que é um falante nativo? A gente pode se basear naquilo que está mais próximo da gente pelo fato da

televisão, da mídia, que é o americano, mas existem vários falantes nativos. Então, é complicado.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas e devo usá-la como eles a usam, mas como uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 6: Eu acho complicada também essa pergunta, porque depende, eu acredito, Depende do lugar. Não dá para dizer do Brasil como um todo, porque o Brasil é um lugar muito grande. Se você mora por exemplo numa capital, numa cidade turística no qual você tem uma oportunidade de se comunicar com a língua inglesa, mais abertamente, eu acredito que seria já uma língua adicional, porque você vai estar usando ela para os seus próprios pontos. Mas por exemplo, numa cidade interiorana, na qual os alunos não vão ter contato com língua inglesa fora de uma sala de aula, ela continua sendo uma língua estrangeira para aqueles alunos. Então, eu acredito que tem que tomar muito cuidado em entender esse tipo de definições.

Gustavo: Qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 6: Eu acho que aprendendo inglês você tem acesso a mais informações eu acredito, e também possa se comunicar, possa viajar. Enfim, acredito que isso.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil? Ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 6: Eu acho que ainda é um privilégio. Ele não é uma língua para todos ainda, eu acredito que ele não é uma língua para todos ainda. Eu acredito que é meio complicado você afirmar isso.

PARTICIPANT 7

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não nativo?

Participant 7: Na verdade eu acredito bem o contrário, que o professor não-nativo é preferível ao nativo. Ou seja, o não-nativo seria o melhor professor de inglês. Primeiro, por que ele já conhece quais são as dificuldades do aluno em relação a aprender um novo idioma. Ele já consegue reconhecer isso, e também por que os professores não-nativos geralmente não são tão arrogantes quanto os professores nativos. E por

que, claro, pode não ser verdade, a grande maioria dos professores nativos que eu conheço na verdade não tiveram treinamento nenhum para serem professores de inglês. Eles simplesmente - “eu sou falante desse idioma, eu conheço o idioma, óbvio que eu posso dar aula desse idioma” – e não é bem assim a situação. Então nem sempre, só porque você sabe o idioma, você vai conseguir ser o professor daquele idioma. Por isso que eu acredito que o não-nativo na verdade seja preferível ao professor nativo, o que geralmente não é visto assim pelos alunos. Os alunos acabam preferindo o professor nativo por questões de – “Ah, a pronúncia dele é tão bonita, ele tem o vocabulário tão vasto” – e tudo o mais, que são coisas que ajudam, mas às vezes simplesmente não consegue passar isso.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês? Por quê?

Participant 7: Eu acho importante seguir alguma coisa, não que seja a variedade padrão no sentido do inglês padrão, tanto faz se for o americano ou o inglês padrão britânico, mas eu acho importante você seguir algo e não ficar uma bagunça. Mas não, eu não considero que é importante seguir o inglês padrão, por exemplo o *Standard English* ou o *received pronunciation*, no caso do inglês britânico. Não acho que é importante seguir esse padrão não porque cada um vai ter as suas diferenças fonológicas, as suas diferenças em questão de dialeto e tudo o mais, então é bem difícil também seguir alguma coisa padrão.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 7: Eu não acho que é importante, eu acho que é interessante. Interessante seria uma outra palavra. Mas eu não acho que ele seja importante, não acho que ele seja algo chave no ensino do inglês. Porque simplesmente vai depender do por que os alunos estão estudando inglês. Alguns alunos podem estar estudando inglês por exemplo por que estão indo para os Estados Unidos, estão indo morar lá ou alguma coisa. Daí sim, vai ser importante aprender a cultura por que vão ter que se virar lá. Mas tem gente que simplesmente quer falar inglês por que precisa se virar na faculdade aqui ou precisa, por causa do trabalho, e daí a cultura não tem absolutamente nada a ver com isso. Então vai depender muito do motivo pelo qual os alunos estão estudando inglês, mas é uma coisa interessante, eu considero interessante trazer para a aula como questão de curiosidade, mas há muitas outras coisas que são mais importantes do que isso.

Gustavo: Que aspectos culturais você acredita que devam ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 7: Eu acho importante primeiro, que os alunos não sejam expostos a uma só cultura. Mas quanto aos aspectos culturais que seriam importantes ser construídos na aula, seria simplesmente saber por exemplo, por que se usa uma expressão ou outra, ou por que é desse jeito, que é completamente diferente do português. Por que em português a gente fala desse jeito e por que em inglês a gente fala daquele. É uma questão cultural. Então eu acho que isso é interessante trazer às vezes.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 7: Da minha perspectiva como professor, acho que não. Os alunos devem procurar ser “entendíveis”, não que eles tenham que se aproximar da fala nativa, mas é claro que como aluno a gente sempre acaba pensando: “nossa, aquele dali fala tão bonito”, “o inglês daquele dali é tão bonito mesmo, de certa forma, tão nativo”, querendo ou não a gente acaba se maravilhando com essas coisas assim. Mas eu acho que o importante é você ser entendível, o importante é as pessoas conseguirem te compreender.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas, e que devo usá-la com eles a usam, mas uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 7: Concordo completamente que o inglês não pertence mais só a um grupo de pessoas, exatamente por essa questão da globalização, que já foi mencionada, que acabou fazendo o inglês ganhar esse status de, não língua estrangeira, mas língua internacional, língua franca. Então eu acredito que na verdade o inglês tenha hoje em dia o status de que ele pertence a todos por que ele simplesmente está sendo usado em todos os lugares.

Gustavo: Qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 7: Novamente vai depender de por que o aluno está decidindo aprender inglês. É por causa do trabalho? É por causa dos estudos? No Brasil, no caso, vai depender por exemplo da sua classe social. Se você é de uma classe social baixa, possui um emprego que pertence a uma classe social baixa, não tem motivo para você aprender

inglês. Você não vai ter que se comunicar com as pessoas em inglês. Agora, se você já por exemplo, está numa faculdade, está indo para uma pós-graduação ou você é um executivo, digamos, você simplesmente tem essa necessidade. Então, para algumas pessoas vai ser importante aqui no Brasil aprender isso, porque elas precisam se comunicar com outras pessoas que também usam esse idioma, mas para algumas outras pessoas não tem motivo nenhum.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 7: Eu acho que o inglês ser aprendido mesmo, a pessoa conseguir falar inglês, escrever inglês, se comunicar, é um privilégio para os grupos sociais de classe mais abastada, digamos. Porque eles pagam cursos de idiomas, eles vão, viajam para fora e tudo o mais. Então realmente é uma classe que acaba se envolvendo mais com o inglês e acaba aprendendo de verdade. Ele é democratizado no sentido de que todo mundo tem aula de inglês no Brasil. Todo mundo tem aula de inglês. Então realmente essa parte é democratizada, não importa se você é pobre, se você é rico, se você é classe média, você vai ter aula de inglês, agora se você vai aprender é outra questão. Quem aprende mesmo inglês pertence a classes sociais, no mínimo média, média alta para cima. Com algumas exceções, é claro. Óbvio, sempre tem exceções, mas de forma geral, generalizando.

PARTICIPANT 8

Gustavo: Você que o professor nativo é preferível ao não nativo?

Participant 8: Eu acredito que não. Eu acredito que não é necessário que o professor seja nativo, muito pelo contrário. Existe até uma pesquisa, que é um artigo, eu só não lembro do ano, mas é “WhatweknowaboutSecondLanguageAcquisition”. Deveria lembrar do ano, mas enfim eu sei o nome do artigo, que é “WhatweknowaboutSecondLanguageAcquisition”, e lá diz que na realidade é essencial que o professor de segunda língua saiba a primeira língua do aluno, ou seja, que os melhores professores são aqueles que conseguem se aproximar do aluno através da primeira língua deles.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês?

Participant 8: Eu acredito que seja importante. Essa pergunta talvez eu não tenha uma base, mas de acordo com o conhecimento que eu tenho hoje, acredito que seja importante a gente seguir um padrão para passar para o aluno, mas ao mesmo tempo mostrar para ele que existem outras variedades além daquela a qual tu escolheste, a qual tu adotaste. Inserir o aluno na existência de outras variedades, de outros repertórios linguísticos em relação àquela língua, mas acredito que seja importante que tu adotes uma, porque o aluno está aprendendo, para não ficar confuso com muita informação.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês?

Participant 8: Acredito que sim, porque quando a ensina uma língua a gente não ensina somente a língua, a gente ensina cultura.

Gustavo: Que aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 8: Acho que os alunos devem ter contato com a existência do uso do inglês como língua internacional, como língua franca. Acho que isso é extremamente importante que eles saibam, até para quebrar esse paradigma de que existe um país somente que é referência, por exemplo, como a gente tem essa tendência de tomar os Estados Unidos como referência ou a Inglaterra, mas ainda acredito que exista muito essa cultura nas escolas de inglês aqui do Brasil, pelo menos nas quais eu já trabalhei de que o inglês americano é mais referência até pelo mundo dos negócios. E muitas vezes as pessoas, os alunos, eles não são “warned”, não são conscientizados em relação ao uso do inglês como língua franca, língua internacional, e isso gera até questão de frustração em relação à necessidade de alcançar o inglês native-like, acho que é importante o professor trabalhar com esse tipo de assunto em relação à cultura, para que ele possa desestigmatizar essa noção que os alunos tem em relação ao aprendizado da língua.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 8: Não. Na minha opinião não, porque eu acredito que nós devemos ver o falante de uma segunda língua não apenas como um aprendiz mas também como um usuário da língua. Então não faz sentido tu idealizares, porque o falante nativo, que falante nativo é esse? Existem vários falantes nativos com padrões diferentes, então eu não

tenho como ter um modelo padrão de falante nativo para dar como referência a um aluno meu, porque existem diversos em diversos países.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, que pertence só a um grupo, e que eu devo usá-la com eles a usam, mas como uma língua adicional que eu devo usar para os meus próprios propósitos?

Participant 8: Sim.

Gustavo: Na sua opinião, qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 8: Acredito que justamente pela pergunta que tu colocaste lá no início, pela questão da globalização, é importante que se aprenda inglês no Brasil. Porque cada vez mais as pessoas têm tido essa necessidade de se comunicar e o inglês sendo então considerado uma língua internacional, uma língua franca, não somente dentro do domínio de ser considerado uma segunda língua, ele é importante para que a gente se comunique não somente com pessoas nativas do inglês, mas sim com pessoas que têm uma outra língua mãe diferente da nossa. Então por isso que eu acredito que seja importante que nós aqui no Brasil aprendamos o inglês.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou ainda é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 8: É um privilégio para alguns grupos sociais.

PARTICIPANT 9

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não-nativo?

Participant 9: Não necessariamente. Claro que se ambos têm a mesma qualificação, acho que fica um pouco difícil de escolher. Se o professor nativo não tiver qualificação e o não-nativo tiver qualificação, claro que o não nativo é preferível.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês? Por quê?

Participant 9: Eu acho essa questão bem complicada, especialmente se o inglês é ensinado fora do país. Por exemplo, se o inglês é ensinado dentro do Canadá, ou dentro da Irlanda, por exemplo, eu acho nada mais

natural do que ensinar a variedade desses países. Porém, se o inglês é ensinado fora do país de origem, a coisa fica um pouco mais complicada, não sei se é necessário escolher uma variedade. Acho que cada aluno tem que ter a liberdade de escolher a variedade que ele queira, se é que uma variedade é necessária. Enquanto aluno ele precisa ser capaz de se fazer entendido e de compreender várias variedades.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês?

Participant 9: Eu acho que língua e cultura são desvincilháveis, não é? Quando se está ensinando uma língua se está ensinando uma série de hábitos, de costumes, de modos de ser, de convencionalidades que estão por trás dessa língua, então eu acho complicado que o ensino de línguas seja bem sucedido se não se ensinar cultura.

Gustavo: Que aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 9: De forma geral, acredito que o mais importante talvez sejam os hábitos e a forma de interagir entre os povos. Os povos têm formas diferentes de interagir e se relacionar, então acho que inicialmente isso é mais importante.

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 9: É como disse antes, o falante nativo é um conceito que é complicado, porque existem diversos falantes nativos. Eu não sei se se deve escolher um, ou se se deve escolher uma variedade um pouco maior, por exemplo, você não precisa escolher o falante nativo do Texas, você pode escolher o falante nativo dos Estados Unidos, ou de repente, não é necessário escolher uma variedade específica, contanto que sua pronúncia seja inteligível. Isso no ponto de vista da pronúncia.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua estrangeira, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas, e que devo usá-la como eles a usam, mas uma língua adicional que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 9: Eu acho que é saudável que a gente pense o inglês como uma língua estrangeira, porque ele será ensinado de forma a ser uma língua estrangeira e não fazer isso, de certa forma é permitir que esse processo de globalização que é um processo que envolve aspectos econômicos se exacerbe. Então se a gente não tem consciência de que ao

mesmo tempo que a gente está ensinando inglês e que a gente está promovendo o avanço do inglês para a língua da gente, a gente de certa forma também está dando espaço para que a economia dos países venha a ter mais espaço dentro do espaço da gente.

Gustavo: Qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 9: Eu acho que a importância de aprender inglês no Brasil não é muito diferente da importância de se aprender inglês em qualquer outro lugar do mundo. É uma língua de circulação de muita informação, então assim, é importante para saber o que está sendo produzido em países de língua de língua inglesa e países de língua não-inglesa já que outros países também usam essa língua para se comunicar.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 9: É um privilégio para alguns grupos sociais, não tem nesse momento como imaginar o ensino do inglês como algo que muita gente tem acesso. Se isso fosse verdade, a gente teria que muitas pessoas que estudam em escolas públicas, que não foram alunos de curso específico de inglês, teriam o domínio da língua. Não sei se existe dado para isso, mas no meu entendimento, na minha compreensão, aqueles que têm o domínio da língua, são aqueles que tiveram educação específica para tal.

PARTICIPANT 10

Gustavo: Você acredita que o professor de inglês nativo é preferível ao não-nativo?

Participant 10: Eu não acho que o fato de que ser um bom professor significa somente você ser um nativo. Isso não significa ser um bom professor. Ser um bom professor tem muitas coisas envolvidas, eu acho que você pode aproveitar muito de um professor que fala a sua língua. Um professor, por exemplo, brasileiro, dando aula para alunos brasileiros, de inglês. Você pode aproveitar muito dessa experiência que esse professor teve com a aprendizagem dele, por que ele já passou por esse processo. E por ele ter passado por esse processo, ele sabe as dificuldades que os alunos têm. Ao mesmo tempo, um bom professor nativo não é nenhum problema. Principalmente para alunos mais avançados, eu acho que eles também ganham muito se esse professor for um bom professor.

Gustavo: Você considera importante adotar uma variedade padrão no ensino de inglês? Por quê?

Participant 10: Eu acho o seguinte. Algum padrão acaba tendo, porque a gente de alguma maneira ensina gramática. Gramática é um padrão de como as coisas são ditas. Algum momento da aula tem alguma coisa sobre gramática. Mas eu não acredito que esse padrão seja talvez o que você está querendo dizer, um padrão de sotaque americano. Não. Não é que tem que ter, é que não é possível. Porque você tem alunos diferentes. É claro, que esse professor, a experiência dele aprendendo a língua foi superinfluenciada por um padrão americano, por um sotaque, é claro que aquilo vai influenciar mais ele. Mas não somente, eu acho que a busca por padrões é uma coisa difícil de conseguir. É fácil conseguir na teoria, na prática é muito mais fluido.

Gustavo: Você acha que o ensino de cultura é importante no ensino de inglês? Por quê?

Participant 10: Eu acho que é importante se for um ensino que evita ou que faz os alunos se conscientizarem dos preconceitos. Se for o ensino que faz com que eles tenham consciência dos preconceitos que existem sobre as culturas em geral e sobre a sua própria cultura, sua própria língua talvez. Aí eu acho uma coisa interessante. Eu acho que o ensino de cultura, se não for feito de uma forma bem pensada e crítica, ele pode levar à criação de mais preconceitos. Então tem que ser feito por um professor bastante consciente, crítico.

Gustavo: Que aspectos culturais você acredita que devem ser construídos nas aulas de inglês?

Participant 10: Eu acho que dá para trabalhar com estereótipos, que fica super legal. Por exemplo, no Brasil, dá para pegar coisas da internet, trazer, fazer os alunos pesquisarem coisas sobre cultura na internet. A gente poderia pedir para eles pesquisarem e discutir essa pesquisa que eles fizeram na sala de aula. Então, talvez sobre vários países, não só sobre Estados Unidos, Inglaterra, mas sobre vários países que falam inglês, não é?

Gustavo: Você acredita que os alunos devem adotar o falante nativo como modelo de pronúncia?

Participant 10: Acho que essa pergunta está bem ligada com uma que você já fez. Eu acho que não, não tem sentido. Acho que ele tem que ter contato com várias formas de falar inglês. Inclusive as formas de falar

inglês dos amigos, as formas de falar inglês no Brasil, aqui. Ele tem que ter contato com tudo isso, quanto mais contato ele tiver, melhor para ele. Mas não acho que tem que ser um específico.

Gustavo: Você acredita que hoje o inglês não é mais uma língua, ou seja, que pertence só a um grupo de pessoas, e que devo usá-la como eles a usam, mas uma língua adicional, que eu uso para os meus próprios propósitos?

Participant 10: Como você colocou a segunda opção, eu acho que inglês já é usado como uma língua adicional, embora não, às vezes com essa nomenclatura. As pessoas não estão usando tanto essa nomenclatura, ainda, por que é uma nomenclatura muito nova. Mas os usos reais do inglês são como língua adicional, como uma língua internacional. Porque na verdade o inglês hoje está em todo lugar, ele está na internet o tempo todo, está na televisão.

Gustavo: Qual a importância de aprender inglês no Brasil?

Participant 10: Eu acho que não só inglês, eu acho que todas as línguas. Quanto mais línguas a gente puder aprender melhor. Claro que o inglês é especial um pouco, porque ele tem esse status, você pode falar com várias pessoas do mundo, mas eu acho que às vezes o inglês é *overweighted*, eu acho que por exemplo na América Latina, a gente poderia estar falando em espanhol, português, a gente poderia, entre nós, não é que a gente poderia, a gente faz isso, a gente usa espanhol e português para falar com os argentinos. Mas eu acho que talvez com pessoas de outras línguas, anglo-saxões ou línguas talvez eslavas, fica difícil se a gente não tem uma língua em comum, porque essas pessoas por exemplo na Europa, elas aprendem inglês, então você consegue se comunicar com elas, principalmente por que a Europa é um caso à parte, na Europa são muitas línguas. Então, lá realmente eles veem a necessidade de aprender uma língua comum porque são muitas línguas dentro de um quadro. A União Europeia é um bloco econômico, mas que são várias línguas que são faladas ali, então eles têm que ter alguma coisa, alguma língua em comum para se comunicar.

Gustavo: Você acredita que o inglês é democratizado no Brasil ou é um privilégio para alguns grupos sociais?

Participant 10: Não, não é democratizado totalmente, porque a apesar de o inglês estar nas escolas públicas, são pouquíssimas aulas, são duas aulas por semana. Os professores de inglês não são valorizados. Na verdade, a profissão de professor não é uma profissão valorizada. Ainda

mais a profissão de professor de inglês na escola pública. Tem uma grande diferença você ser um professor de inglês na escola pública e você ser professor de inglês em cursos de idiomas. As pessoas fazem uma diferença grande. Inclusive uma vez eu estava num lugar e disse que era professora de inglês e a pessoa: “Ah, mas você fala inglês?”, “Você dá aula na escola pública?” A pessoa achou que talvez eu desse aula em escola pública, e que por isso talvez eu não falasse inglês muito bem, se eu fosse uma professora da escola pública. A pessoa estava duvidando que eu falava inglês, então ela achava que eu poderia ensinar sem falar. Ela achava que isso era possível. No caso, essa pessoa estava falando da escola pública, mas por esse motivo, por ainda a escola pública ter alguns problemas de poucas aulas, pouco tempo dos alunos com a língua, eu acho que ainda existe um abismo grande, social e que, esse abismo não é só com o inglês. É um abismo que há entre escolas públicas e muitas escolas particulares, não é só com o inglês, é um abismo social, infelizmente.

Gustavo: Tem alguma coisa a acrescentar?

Participant 10: Eu acho que o que mais interessa talvez para nós é a globalização das culturas, porque em qualquer lugar do mundo, se você tem um computador, você consegue ter acesso a culturas muito diferentes, ou não, pessoas bem parecidas contigo que estão cinco mil quilômetros de distância. Então essa coisa da globalização cultural para nós é bem interessante que somos professores. Aproveitar essa oportunidade da internet, essa chance que a gente tem e fazer os alunos trabalharem fora da aula também. Fazer eles fazerem pesquisas fora da aula. Acho que isso é bem interessante e faz eles ficarem bem intrigados, empolgados.

APPENDIX C: CONSENT LETTER

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa que busca estudar as reflexões de professores e alunos de inglês da UFSC.

Este estudo tem como objetivo principal investigar as percepções de professores e alunos a respeito do novo status do inglês como uma língua de comunicação global e assuntos tais como cultura, identidade e globalização, geralmente relacionados ao processo de dispersão da língua.

Como objetivos secundários, a pesquisa busca obter e analisar as reflexões dos participantes sobre o ensino de línguas na sociedade pós-moderna, especialmente depois das mudanças importantes na natureza do inglês. Em segundo lugar ela almeja compreender como professores e alunos encaram sua própria qualificação para enfrentar os desafios globais e locais que afetam o ensino de línguas, especialmente relacionados à sua posição como professores não nativos.

As motivações para a presente pesquisa incluem o fato de que o inglês está sendo reconhecido como uma língua estrangeira de maior importância e cada vez mais integrada à educação tanto escolar como através de cursos particulares. Portanto, a internacionalização do inglês pode ter sérias implicações para o ensino dessa língua, principalmente em contextos em que ele é falado como língua estrangeira ou segunda língua.

Além disso, outra justificativa é a de que o ensino regular do inglês no âmbito escolar encontra desafios que estão relacionados à educação em geral. Por conseguinte, é necessário entender qual o papel do professor num nível local e como ele enxerga os desafios pessoais, sociais e educacionais que afetam a sua profissão.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, será utilizado o método qualitativo de coleta e análise de dados, privilegiando as entrevistas abertas, que terão como tema o objeto desta pesquisa. Durante a coleta, serão feitas entrevistas com treze perguntas, além de um momento reservado à participação livre do entrevistado. Ao todo, serão entrevistados dez professores do Programa de Pós-graduação em

Inglês/Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina e dez alunos de pós-graduação do mesmo programa, abrangendo tanto alunos de mestrado como de doutorado.

No que tange à análise de dados, ela também será feita sob o prisma qualitativo, utilizando o método conhecido como análise de conteúdo (qualitative content analysis). Para tanto, as entrevistas serão transcritas e, em seguida, codificadas em asserções descritivas e vinhetas narrativas analíticas, que serão apresentadas nos resultados junto com citações obtidas através das entrevistas e das notas de campo. Por fim, esses dados serão interpretados sob a forma da conclusão da dissertação.

Na pesquisa qualitativa habitualmente não há riscos físicos, porém existem riscos de outra ordem, associados à confidencialidade dos dados obtidos na entrevista e ao anonimato do Participante envolvido na pesquisa. Da mesma forma, o desconforto que o Participante poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais, ou sentir incômodo ao falar sobre alguns tópicos.

Os benefícios na participação nesta pesquisa poderão não ser diretos, porém o Participante poderá beneficiar-se da experiência de participar em uma pesquisa científica. Além disso, espera-se que sua contribuição seja relevante para entender melhor o objeto da pesquisa assim como para futuras pesquisas e/ou ações educativas.

O Participante não precisa responder a qualquer pergunta ou abordar quaisquer tópicos existentes na entrevista se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

O Participante pode, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, informando o pesquisador de sua decisão, a fim de que ele não utilize mais os dados do desistente.

Quaisquer dúvidas poderão ser dirimidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos contatos abaixo mencionados:

Gustavo Ribeiro de Carvalho Berredo – (48) 3234-7429 / (48) 8453-3732

E-mail: gustavo.berredo@posgrad.ufsc.br

Dra. Glória Gil – Pesquisadora responsável – (48) 3121-9288

E-mail: glorigil@gmail.com

Se você estiver de acordo em participar desta pesquisa, assine no espaço abaixo.

Eu,

concordo em participar deste estudo e autorizo o pesquisador a utilizar os dados por mim fornecidos.

Assinatura

Florianópolis, ____ / ____ / _____