

## O(s) World English(es) e a diversidade linguística na aula de língua inglesa: proposta de atividade didática / *The World English(es) and linguistic diversity in the English language class: proposal of a didactic activity*

*Altair dos Santos Bernardo Júnior\**

Aluno do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais e graduado em Letras (Universidade Federal de São João del Rei).

 <https://orcid.org/0000-0003-2866-9438>

*Fernanda Henriques Dias\*\**

Doutora em Estudos Linguísticos (PUC-Rio) e Professora da Universidade de Juiz de Fora.

 <https://orcid.org/0000-0001-8360-7040>

**Recebido** em: 30 mar. 2022. **Aprovado** em: 27 mai. 2022.

### Como citar este artigo:

JÚNIOR, Altair dos Santos Bernardo; DIAS, Fernanda Henriques. O(s) World English(es) e a diversidade linguística na aula de língua inglesa: proposta de atividade didática. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 89-111, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8215401>

### RESUMO

Devido ao processo de colonização do Império Britânico e do atual impacto econômico e cultural dos Estados Unidos, não é difícil encontrar discursos que associam a língua inglesa exclusivamente com estes povos. Entretanto, com a globalização e os avanços tecnológicos, autores como Crystal (2003) defendem que a língua inglesa é, atualmente, uma língua global, uma vez que ela possui um papel de destaque ao redor do mundo, inclusive no meio educacional. Todavia, tal alcance da língua inglesa não faz com que ela seja, de fato, concebida como uma língua de todos, o que pode, inclusive, influenciar a aprendizagem do inglês como língua adicional. Dessa maneira, encontramos o(s) World English(es) (BOLTON, 2006; RAJAGOPALAN, 2005), perspectiva que promove uma concepção plural da língua inglesa, propiciando uma visão desta língua segundo uma ótica da multiplicidade. Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir como o(s) World English(es) podem ser uma ferramenta na difusão da diversidade linguística na aula de língua inglesa. Além disso, será apresentada uma atividade didática de ensino de inglês, confeccionada através da abordagem baseada no conteúdo (LEFFA, 2016), pautada sob o prisma do(s) World English(es) e da pluralidade linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** World English(es); Diversidade linguística; Ensino de língua inglesa; Atividade didática.

---

\*

 [bernardo.94@outlook.com](mailto:bernardo.94@outlook.com)

\*\*

 [fernandadias@uff.br](mailto:fernandadias@uff.br)

## ABSTRACT

*Due to the process of colonization of the British Empire and the current economic and cultural impact of the United States, it is not difficult to find discourses that associate the English language exclusively with these people. However, with globalization and technological advances, authors such as Crystal (2003) argue that the English language is currently a global language, since it has a prominent role around the world, including in the educational environment. Nonetheless, such a reach of the English language does not make it, in fact, conceived as a language of all, which may even influence the learning of English as an additional language. In such manner, we find the World English(es) (BOLTON, 2006; RAJAGOPALAN, 2005), perspective that promotes a plural conception of the English language, providing a vision of this language according to a perspective of multiplicity. Thus, the aim of this article is to discuss how the World English(es) can be a tool in the dissemination of linguistic diversity in the English class. In addition, a didactic activity of English teaching will be presented, formulated through the content-based approach (LEFFA, 2016), based on the prism of the World English(es) and linguistic plurality.*

**KEYWORDS:** World English(es); Linguistic diversity; English language teaching; Didactic activity.

## 1 Introdução

Quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, não é raro escutar a pergunta “Qual inglês você fala? Americano<sup>1</sup> ou britânico?” ou até mesmo se deparar no canto do livro didático com uma informação acerca dos moldes seguidos pelo material, com uma sinalização de qual tipo de inglês será encontrado. Contudo, a partir disto, podemos indagar: quando um aprendiz fala inglês, ele necessariamente se baseia apenas em uma variante americana ou britânica? Quando um livro didático se diz baseado em inglês americano ou britânico, qual inglês é este? Existe apenas uma variante britânica e uma variante americana?

Estas situações estão relacionadas ao imperialismo linguístico, fenômeno que eleva a língua de certas regiões a língua de prestígio, ao mesmo tempo em que coloca outras variantes como menos relevantes ou menos cultas. E esta valoração linguística exerce grandes influências em sala de aula. A difusão de certas culturas em detrimento de outras acarreta em uma legitimação cultural do inglês estadunidense ou britânico, desvalorizando variantes linguísticas que o aluno aprende fora da sala de aula. Isto pode fazer com que o aluno se sinta parte de uma cultura inferior, tornando a aula de língua inglesa o local de aprendizado de uma língua distante de sua realidade, pertencente a grupos específicos.

Entretanto, devido ao processo de globalização e aos avanços tecnológicos, a língua inglesa pode ser vista atualmente como uma língua global (CRYSTAL, 2003). Seja através do seu

---

<sup>1</sup>Escolhemos utilizar a nomenclatura “inglês americano” no local de “inglês estadunidense” uma vez que a primeira opção é a mais difundida entre os aprendizes da língua Inglesa. Contudo, entendemos que “estadunidense” é o melhor termo para designar pessoas ou objetos oriundos dos Estados Unidos.

alcance político ou de sua utilização privilegiada ao redor do mundo, como no sistema educacional, o inglês está presente no dia a dia da maior parte dos brasileiros. De maneiras formais, como no ensino da língua nas escolas regulares, ou informais, como nos jogos e na internet, o cidadão brasileiro entra em contato com a língua inglesa, muitas vezes a utiliza, e nem sempre percebe.

Em uma tentativa de demonstrar que a língua inglesa utilizada no século XXI muito se difere daquela imposta pela violência da colonização, Rajagopalan (2005) nos alerta para uma possível dissociação entre o inglês e a cultura anglo-saxã. Isto é, a língua inglesa falada nos dias atuais não possui uma ligação primordial com o Reino Unido e nem mesmo com os Estados Unidos. Além disso, autores como Bolton (2006) nos alertam sobre a pluralidade da língua inglesa. Em outras palavras, a língua inglesa é utilizada por diferentes povos ao redor do mundo e há uma articulação única entre as culturas locais e a língua inglesa em cada um desses casos. Contudo, tais afirmações não fomentam a visão de que as relações de poder entre países e até mesmo entre falantes, como o nativo e o não nativo, chegaram ao fim. Sendo assim, qual seria o papel do material didático na difusão de uma visão da língua inglesa voltada à pluralidade linguística?

O objetivo deste artigo é enfatizar o conceito do(s) *World English(es)*, demonstrando como essa visão da língua inglesa pode ser benéfica em seu ensino caso ele seja pautado na diversidade linguística. Além disso, será apresentada no fim deste estudo uma atividade didática de ensino de língua inglesa sob estes prismas.

## 2 O(s) *World English(es)*

Na era da globalização, pode se considerar uma falácia dizer que o inglês não faz parte da rotina da maior parte dos habitantes do século XXI. Seja através de filmes, séries, músicas, propagandas de TV ou até mesmo da incorporação de palavras da língua inglesa no vocabulário das mais diversas línguas espalhadas ao redor do mundo, o inglês se encontra presente. Mas o que faz do inglês uma língua global?

Não é incomum encontrar como resposta da pergunta acima o argumento de que a língua inglesa é de fácil aprendizado. De fato, algumas características da língua inglesa podem deixá-la mais atrativa, como, por exemplo, a neutralidade de gênero. Outro argumento diz respeito ao grande número de falantes da língua inglesa. Possuímos cerca de 1.132.366.680 falantes da

língua inglesa (WORD TIPS apud IPOL, 2020)<sup>2</sup>. Ainda assim, podemos construir um paralelo com o mandarim, falado por aproximadamente 1.116.596.640 pessoas (WORD TIPS apud IPOL, 2020). Neste caso, é possível afirmar que o mandarim também possui um alcance global? Segundo Crystal (2003), aspectos intrínsecos da língua inglesa, assim como a quantidade de pessoas consideradas nativas que a falam, não justificam seu alcance global. Sendo assim, o que faz da língua inglesa uma potência ao redor do mundo é o poder daqueles que a falam.

Houve um tempo em que se dizia que o sol nunca se põe no Império Britânico. Ao refletir sobre o sucesso da Grã-Bretanha na conquista de terras, principalmente na era Vitoriana, Passetti (2016) destaca dois fatores: o uso de armas e a negociação pacífica e diplomática com outras potências europeias. Esta última característica teria sido conhecida como *pax britannica*, período de paz durante o século XIX no continente europeu, que possibilitava à Grã-Bretanha tempo e recursos na construção do seu império. Sendo assim,

alçada ao posto de grande vitoriosa, senhora dos mares, defensora da paz europeia e dos livres mercados, a Grã-Bretanha passou a vivenciar, no início do século XIX, a experiência única de se tornar a principal potência política, além de modelo e referência econômica e social (PASSETTI, 2016, p.6).

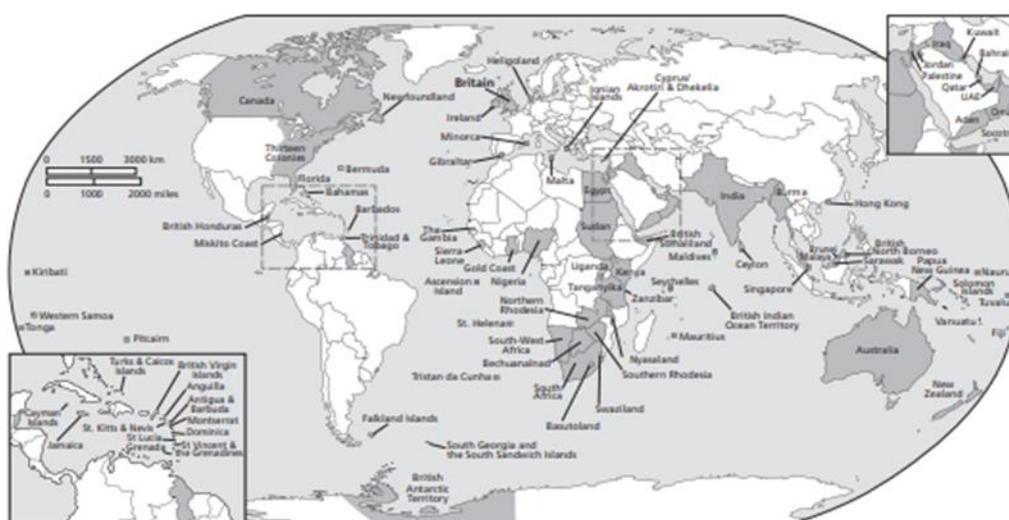
O processo de colonização pode ser apontado como um dos fatores que contribuíram historicamente para a difusão da língua inglesa ao redor do mundo. Por exemplo, durante o reinado de Elizabeth I (1558 – 1603) havia no máximo 7 milhões de falantes nativos da língua inglesa. Contudo, se compararmos este número com o reinado de Elizabeth II (1952 - presente) observaremos que o número de falantes nativos de inglês aumentou aproximadamente 50 vezes,

---

<sup>2</sup>Disponível em: <<http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJ MN6ONc-Q59HMijDAe-IWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>>. Acesso em 08 de julho de 2021.

chegando a cerca de 350 milhões<sup>3</sup> de falantes nativos (BAUER, 2002). No mapa a seguir, é possível observar a extensão do Império Britânico.

Figura 1: Extensão do Império Britânico



Fonte: Schneider, 2011.

Devemos nos lembrar que o poder da Grã-Bretanha, juntamente com suas (ex)colônias, com especial destaque aos Estados Unidos da América, não é exclusivamente territorial e geográfico. A grande produção de músicas em língua inglesa, o peso comercial do cinema Hollywoodiano, a exportação em massa da cultura estadunidense faz da língua inglesa presente nos mais diversos momentos cotidianos, inclusive os relacionados ao lazer. No campo infantil, podemos destacar a presença dos desenhos animados, em sua grande maioria americanos, que ocupavam papel de destaque nas emissoras de televisão aberta durante o período matutino, construindo estereótipos sobre o estilo de vida estadunidense.

Crystal (2003) destaca que uma língua se torna global à medida que ela exerce um papel importante e é reconhecida em um grande número de países. Este papel pode operar de duas

<sup>3</sup> Dados disponibilizados por Bauer em 2002. De acordo com o website Word Tips (2020), atualmente temos cerca de 379.007.140 falantes nativos da língua inglesa.

maneiras distintas: quando uma língua se torna oficial em um país ou quando uma língua é utilizada de forma privilegiada dentro de um sistema educacional. No primeiro caso, ao promover uma língua ao *status* de oficial, teremos uma exposição da mesma em determinados ambientes e contextos públicos, tais como o educacional e o jurídico. Já no segundo caso, mesmo que a língua não seja considerada oficial naquele país, ainda assim ela pode ser utilizada dentro do contexto de ensino, que inclui a escola regular e os cursos livres. Este é o caso do Brasil, que juntamente com diversos outros países como China, Rússia, Alemanha e Espanha possui o inglês como a língua adicional<sup>4</sup> mais aprendida em contextos educacionais (CRYSTAL, 2003).

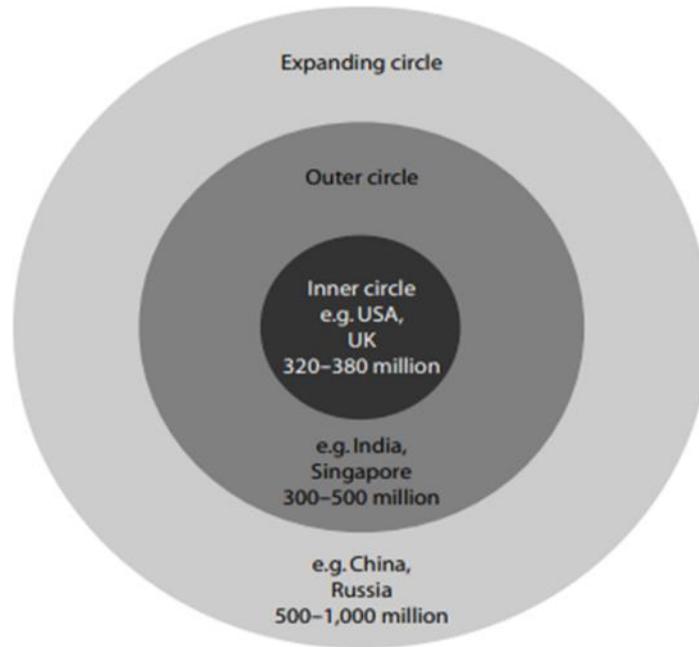
Em relação à presença da língua inglesa ao redor do mundo, o linguista Kachru (CRYSTAL, 2003) propõe um modelo de concentração da língua dividido em três círculos. O primeiro deles, interno, diz respeito aos países onde a língua inglesa é reconhecida como L1; no segundo círculo, externo, encontramos os países em que a presença do inglês se deu devido ao

---

<sup>4</sup> Decidimos utilizar o termo “língua adicional” e não “língua estrangeira” para nos referirmos a aprendizagem da língua inglesa por aqueles falantes que não possuem o inglês como primeira língua em uma tentativa de afastar os sentidos construídos pela palavra “estrangeira”. Isto é, enfraquecer a visão de que o inglês é uma língua pertencente a determinados povos e localidades que, por sua vez, se encontram distantes dos falantes brasileiros.

processo de colonização pela Grã-Bretanha; e no terceiro, de expansão, temos os países em que o inglês é utilizado como língua adicional.

Figura 2: Modelo de Kachru



Fonte: Crystal, 2003.

Embora o modelo desenvolvido por Kachru não consiga englobar os mais diversos cenários em que encontramos a língua inglesa, Schneider (2011) enfatiza que o linguista obteve êxito ao empoderar os falantes e estudiosos da língua inglesa em continentes como a África e a Ásia. Além disso, Schneider (2011) nos chama atenção para a nomenclatura utilizada por Kachru, onde as palavras *inner* e *outer* fazem uma alusão aos processos de inclusão e exclusão sociopolíticos, assim como *expanding* nos indica crescimento.

Pensando na língua inglesa falada nos três círculos e não somente no círculo interno, temos o surgimento da expressão *World English(es)*. Bolton (2006) enfatiza que o termo tem sido usado de três formas distintas: a primeira delas, como um termo guarda-chuva, para indicar as mais diversas variedades de inglês utilizadas no mundo; a segunda para se dirigir aos conhecidos como *New Englishes*, em que temos variedades do inglês que executam o papel de segunda

língua; a terceira associada diretamente ao linguista Kachru onde encontramos não apenas a descrição de diferentes formas de inglês ao redor do mundo, mas também uma tentativa de valorização da pluralidade e da inclusão.

Devido ao seu caráter multifacetado, o termo *World English(es)* pode apresentar tensões, incluindo um embate nos usos da forma singular *World English* e da plural *World Englishes*. Defensor do termo singular, Rajagopalan (2005) enfatiza que sua utilização de *World English* não é sinônimo de relativismo político, assim colocado por Pennycook em seu famoso livro *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (2001). Rajagopalan (2005) defende que não há uma implicação de que todas as variedades da língua inglesa possuam o mesmo valor ao utilizar a versão singular do termo.

Seja através de uma visão macro, voltada às formas e condições em que a língua inglesa é utilizada mundialmente nos dias de hoje, ou através de uma perspectiva micro, em que há uma valorização cultural local, conceber a existência do(s) *World English(es)* significa quebrar a visão cristalizada da língua inglesa como objeto pertencente aos países encontrados no *inner circle* proposto por Kachru (apud CRYSTAL, 2003). Tal visão corrobora com a tentativa de obstrução da sensação de inferioridade e estranhamento de falantes considerados não nativos da língua inglesa.

Contudo, ainda assim devemos utilizar a proposta dos círculos de Kachru (apud CRYSTAL, 2003) de forma crítica. Como já mencionado anteriormente, Schneider (2011) nos alerta acerca da nomenclatura utilizada por Kachru para definir os círculos, onde a oposição dos termos *inner* e *outer* fazem uma referência a hierarquias de poder. Ou seja, os países do círculo de inclusão são aqueles que detêm maior poder, enquanto os que se encontram no círculo externo possuem menos poder. Além disso, a utilização do termo *expanding* nos mostra o crescimento constante dos falantes de língua inglesa como língua adicional, nos apontando um aumento, também, de poder dos países deste círculo.

Entretanto, ao agrupar os países em categorias, podemos ser levados a ter uma interpretação de que os países que fazem parte do mesmo círculo estão em pé de igualdade no que diz respeito à detenção de poder. Quanto a isso Bourdieu (1983, p.165) nos alerta que “decorre da definição ampliada da competência que uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de força econômicas e culturais, dos detentores

da competência correspondente”. Sendo assim, somos levados a pensar: possui os Estados Unidos da América o mesmo peso de referência para o ensino de língua inglesa que a Nova Zelândia, por exemplo? Ambos os países são parte do *inner circle* mas possuem alcances diferentes no que diz respeito à influência nos processos de ensino de língua inglesa.

Devemos ainda nos atentar ao fato de que as hierarquias da proposta de Kachru acontecem também dentro dos países que participam dos círculos, incluindo aqueles de maior detenção de poder. Por exemplo, o *Received Pronunciation*, sotaque britânico utilizado pela família real inglesa e associado a uma elevada classe social, continua sendo a variante mais utilizada para ensino de língua inglesa quando se pensa em inglês britânico (SCHNEIDER, 2011), o que faz com que tenhamos mais falantes do *Received Pronunciation* no *outer circle* do que no *inner circle* (CRYSTAL, 2002). Isso só nos mostra a hierarquia de variantes da língua inglesa que existem no Reino Unido, por exemplo. Desta forma, possuímos uma hierarquia tripla: 1. hierarquização de variantes dentro dos países que fazem parte dos círculos; 2. hierarquização entre variantes dos países de um mesmo círculo e 3. hierarquização de variantes entre os países de círculos distintos.

Silva (2012) destaca que a revolução digital e a globalização do capitalismo nos dias atuais vêm produzindo uma mudança no perfil dos indivíduos acerca das representações e das epistemologias. Tal mudança exige uma nova visão de mundo, aberta para novas concepções e usos da linguagem. Uma vez que encontramos a língua inglesa como porta voz dos processos de globalização e avanço tecnológico do século XXI, não é de se espantar conceber a língua inglesa através de novas ideias e paradigmas. É por este caminho que a concepção do(s) *World English(es)* pode nos alertar acerca do singular modo que a língua inglesa tem sido utilizada nas últimas décadas, nos chamando atenção para as articulações presentes entre língua inglesa, falante e império linguístico. Ensinar, por exemplo, através da perspectiva do(s) *World English(es)* significa evitar qualquer indício de apagamento da cultura do aprendiz, uma aversão à ideia de

hierarquização cultural, o que pode gerar um incômodo naqueles que se encontram no papel de donos da língua inglesa.

### 3 As consequências da falta de diversidade linguística nas aulas de língua inglesa

O primeiro motivo para que haja uma defesa da presença de diversidade linguística na aula de língua inglesa diz respeito a uma tensão no imperialismo linguístico existente no ensino de língua inglesa. A pluralidade linguística, através de materiais didáticos, por exemplo, valoriza as regionalidades do inglês presentes nos países do *inner*, *outer* e *expanding circles*, assim como as identidades dos aprendizes. Tal valorização pode iniciar uma tendência na produção de materiais didáticos, provocando um tensionamento no imperialismo linguístico presente nos livros didáticos de ensino de língua inglesa.

Ademais, a diversidade linguística gera uma crise na crença de que devemos falar inglês como nativos. Devido a uma perspectiva do inglês associado à visão do falante nativo como sendo o dono da língua, alguns alunos podem se sentir desmotivados no percurso de aprendizagem do idioma (SILVEIRA, 2020), quando apenas uma variante padrão é levada em consideração pelo professor. Uma vez que, dentro desta concepção, a língua inglesa pertence a outros povos, concebida como perfeita ao ser falada por eles (COSTA LEITE, OLIVEIRA e COURA, 2020), o aluno pode se sentir pressionado a não cometer atos que sejam considerados erros, a anular seu sotaque e seguir modelos bem específicos de pronúncia. Em outras palavras, quando o livro didático apresenta apenas uma variante linguística, o aluno pode ser levado a pensar que tudo que se distingue da variante apresentada é incorreto. Ao seguir este pensamento, temos uma maior probabilidade de insatisfação do aluno, que em muitos casos, terá a sensação

de que nunca alcança o acerto, sinônimo aqui de reprodução idêntica dos modelos apresentados pelo professor ou pelo material de apoio pedagógico.

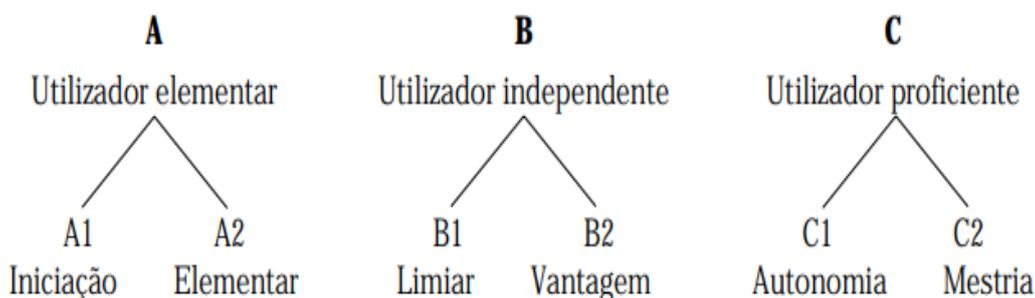
#### 4 Elaboração de atividade didática

Decidimos utilizar o *Common European Framework of Reference – CEFR* ou Quadro Comum Europeu de Referência – QCER, em português, como forma de orientação na atividade didática por ele ser bastante utilizado no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua inglesa, funcionando, inclusive, como parâmetro indicativo de nível linguístico em materiais didáticos. Além disso, trabalharemos com o quadro, de origem europeia, uma vez que não possuímos nenhuma outra opção brasileira, que, no nosso entendimento, poderia ser mais compatível com os propósitos e perspectivas desta pesquisa.

Resultado de um trabalho iniciado em 1991, o *Common European Framework of Reference – CEFR* ou Quadro Comum Europeu de Referência – QCER, em português, é um sistema de categorização de proficiência em idiomas (NUNES e CELIN, 2011). A utilização deste modelo se justifica na medida em que ele é empregado em diversos contextos que envolvam o uso de línguas adicionais, tais como ensino e aprendizagem de idiomas, elaboração de materiais didáticos, exames de proficiência, etc, o que acabou por propagar a sua popularidade (CANI e SANTIAGO, 2018). À vista disso, o *CEFR* pode situar o professor, dando uma perspectiva acerca de qual perfil de aluno é mais esperado para execução da atividade proposta.

O *CEFR* se estrutura a partir de 6 níveis diferentes de proficiência em uma língua adicional, sendo eles: nível de iniciação, ou *Breakthrough*; nível elementar, ou *Waystage*; nível limiar, ou *Threshold*; nível vantagem, ou *Vantage*; nível de autonomia, ou *Effective Operational Proficiency*; e nível de mestria, ou *Mastery* (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Os níveis podem ser dispostos em três grupos gerais, como podemos observar abaixo:

Figura 3: Divisão de níveis do CEFR



Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 48.

O objetivo em apresentar uma atividade didática neste trabalho é mostrar que o ensino de língua inglesa pode ir além do ensino exclusivamente linguístico. Em outras palavras, espera-se que os alunos, juntamente com o professor, consigam refletir acerca da importância da diversidade linguística, quebrando a hegemonia de certos grupos, povos ou comunidades sobre outras, fortalecendo a educação como um ato político. Uma vez que o conteúdo das atividades é de suma importância, os exercícios foram confeccionados a partir da abordagem baseada no conteúdo (LEFFA, 2016). Nesta abordagem, o material não é desenvolvido a partir de tópicos linguísticos, mas de tópicos do próprio conteúdo (LEFFA, 2016). Há, então, uma expectativa que o aluno aprenda não só a língua almejada em si, mas também o conteúdo apresentado articuladamente com a língua.

De acordo com Mehisto et al. (2008), a abordagem de ensino de línguas adicionais *Content and Language Integrated Learning, CLIL*, possui como principal objetivo o ensino de uma língua alvo em associação com um conteúdo, propondo articulações entre a língua a ser aprendida e outros tópicos escolares ou que sejam de interesse do aluno. Além disso, através da associação entre língua e conteúdo, há a presença de uma maior interdisciplinaridade, promovendo, inclusive, o trabalho em equipe entre professores de diferentes conteúdos.

Outra abordagem de ensino de língua inglesa que proporciona uma associação entre o ensino de línguas e conteúdos é o *Content Based Instruction, CBI*. Villalobos (2014) define o *CBI* como uma abordagem de ensino de línguas em que o aluno aprende uma língua através de um conteúdo. Embora o objetivo geral possa ser o mesmo entre o *CLIL* e o *CBI*, há autores como

Brown e Bradford (2017) que diferenciam as abordagens, apontando, principalmente, uma hierarquia entre língua alvo e conteúdo na abordagem *CBI*, o que não acontece no *CLIL*. Em outras palavras, segundo esses autores o grande objetivo nas aulas de *CBI* é a aprendizagem da língua alvo, embora os alunos possam aprender, também, o conteúdo associado a ela. Contudo, na abordagem *CLIL* não há a presença desta hierarquia, sendo o conteúdo ensinado tão importante quanto a língua almejada.

A atividade apresentada neste artigo foi estruturada a partir do tema, dos objetivos, do *Common European Framework of Reference - CEFR*, do contexto de aplicação e dos passos. Através desta elaboração, pretende-se deixar a atividade mais organizada, facilitando uma utilização futura.

Além disso, foi incluído o tópico “contexto de aplicação” para sinalizar a conjuntura em que a atividade foi pensada. No momento da elaboração da atividade, parte da educação brasileira acontecia de forma remota, por conta da restrição das interações presenciais devido à propagação do COVID-19. Sendo assim, encontraremos nesta categoria um indicativo de uma possível aplicação da atividade, que pode ser destinada ao ensino presencial, remoto ou ambos, com algumas adaptações.

Por fim, devemos enfatizar que as atividades propostas, ao serem aplicadas, podem ser adaptadas, uma vez que cada aluno ou sala de aula apresenta suas próprias características e desafios.

## **5 Atividade didática**

Será apresentada abaixo uma atividade didática voltada ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. A atividade foi confeccionada a partir de uma reflexão acerca da importância da

diversidade linguística na aula de língua inglesa. Além disso, vale ressaltar que, em caso de aplicação da atividade, adaptações por parte do professor são bem-vindas.

### 5.1 Atividade

Esta atividade foi pensada como forma de ressaltar a noção de língua inglesa como língua oficial de vários países (em contraposição à ideia mais popular que divide a língua inglesa em inglês britânico e americano).

Através desta atividade, podemos ampliar o capital cultural dos alunos relacionado à língua que estão aprendendo, ampliando as reflexões e inserção global dos alunos.

Tema: Vocabulário utilizado na Nova Zelândia.

Objetivo: Apresentar aos alunos palavras utilizadas comumente no inglês da Nova Zelândia.

CEFR: A2 – B1.

Contexto de aplicação: Ensino presencial.

Passos: 1. O professor mostra a bandeira seguinte e indaga a turma “*Do you know this flag? Which country does this flag represent?*”

**Figura 4:** Bandeira da Nova Zelândia



Fonte: Exame, 2014.

Caso os alunos não saibam, o professor pode informar que a bandeira se trata da Nova Zelândia. O professor pode, inclusive, escrever o nome do país no quadro.

2. O professor coloca os alunos em duplas. Em seguida, ele pergunta “*What do you know about New Zealand? Share with your partner*”. Caso os alunos não saibam muitas informações a respeito do país, o professor pode colocar no quadro alguns tópicos para que os alunos discutam, tais como: *language (Which language is spoken in New Zealand?)*, *territory size (Is new Zealand a big or a small country?)*, *culture (Do you know any artist from New Zealand?)*, etc. É importante que o professor deixe claro que os alunos não podem consultar a internet ou outro material durante esta atividade (no formato presencial, a consulta pode diminuir o engajamento no jogo que será proposto a seguir; no formato online, será necessário adaptar esta etapa, já que muito provavelmente os alunos farão a consulta).

3. O professor explica que os alunos, ainda em duplas, irão participar de um jogo. O jogo será no formato de perguntas e respostas, com alternativas. Para este tipo de jogo, é possível usar plataformas digitais gratuitas (como Kahoot ou Quizzizz <sup>5</sup>, por exemplo, onde o professor tem a possibilidade de criar seus próprios jogos), que podem trazer dinâmica e motivação à aula, em situações em que os alunos possam ter acesso a aparelhos tecnológicos. Não havendo acesso, caso o professor tenha recursos como projetor, ele pode utilizar a projeção para que os alunos

---

<sup>5</sup> Para tal, acessar <<https://kahoot.com/>> e <<https://quizizz.com/?fromBrowserLoad=true>>, respectivamente.

leiam as perguntas e as opções. Como uma última opção, o professor pode entregar as questões da atividade em uma folha impressa. É importante que o professor guie a atividade, lendo questão por questão.

1. *What is the language spoken in New Zealand?*

A. *Spanish* B. *French* C. *English*

2. *In which continent is New Zealand located?*

A. *Asia* B. *Oceania* C. *Europe*

3. *What is the capital of New Zealand?*

A. *Wellington* B. *Hamilton* C. *Auckland*

4. *If you were born in New Zealand, you are...*

A. *Zealander* B. *New Zealander* C. *New Zealngian*

5. *Which country colonised New Zealand?*

A. *Spain* B. *United States* C. *Great Britain*

4. O professor entrega uma nova atividade aos alunos. Desta vez, eles devem ler as frases do exercício, prestando atenção nas palavras destacadas em negrito (NAUMAI NZ, 2021)<sup>6</sup> que

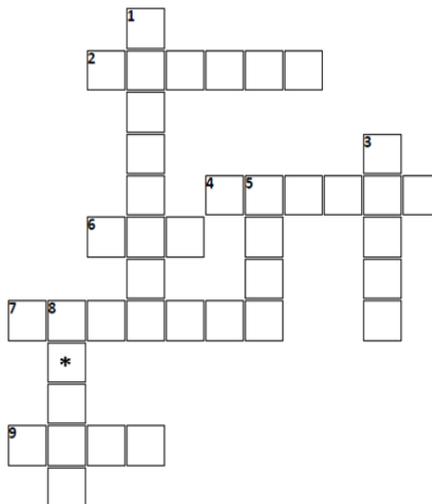
---

<sup>6</sup> NauMai NZ é o site oficial do governo da Nova Zelândia que contém informações para estudantes estrangeiros que residem ou irão residir no país. Website disponível em: <<https://naumainz.studyinnewzealand.govt.nz/>>. Acesso em 08 de junho de 2021.

são comumente utilizadas na Nova Zelândia. Logo após, eles devem colocar as palavras em negrito na cruzadinha de acordo com as definições dadas.

- A. John is always with me. He is a huge **bro**!
- B. Mary worked the entire day. She is really **buggered**.
- C. Arthur is on a diet. He has been eating **heaps** of vegetables and fruits.
- D. Mary went to the beach wearing her new **jandals**.
- E. Sonya is really **stoked** with her math grade. She had an A.
- F. Leo isn't Brazilian. He is a **Kiwi**.
- G. Cathy bought a beautiful **jumper** to wear in the winter time.
- H. Eduard was not hungry. He only ate **a bit** of his food.
- I. Emma bought new **togs**. She is going to the club tomorrow.

Figura 5: Cruzadinha



*Down*

1. *Really tired*
3. *A lot, many*
5. *Swimsuit*
8. *A little*

*Across*

2. *Sweater*
4. *Supper happy*
6. *Friend*
7. *Flip flops*
9. *Person born in New Zealand (informal)*

**Fonte:** Feita pelos autores no site Educolorir<sup>7</sup>

5. O professor escreve no quadro ou entrega em uma versão impressa o texto abaixo, destacando as palavras em negrito do texto.

*Mary is very **gutt**ed today. She didn't do her homework because she **had a mare** yesterday. Her mother prepared a delicious lunch and Mary ate too much. After a while, Mary started **to feel crook**.*

O professor pode ler o pequeno texto com os alunos. Em seguida, ele pede para que os alunos observem as expressões destacadas (NAUMAI NZ, 2021), comumente utilizadas na Nova Zelândia, relacionando as colunas do exercício a seguir.

- |                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| A. <i>Feeling gutted</i> | ( ) <i>Feeling ill</i>               |
| B. <i>Having a mare</i>  | ( ) <i>Feeling upset</i>             |
| C. <i>Feeling crook</i>  | ( ) <i>Having a hard or bad time</i> |

Após a correção da atividade acima, o professor pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas:

- A. *Why is Mary feeling gutted today?*
- B. *What did Mary's mother prepare?*
- C. *Why did Mary feel crook?*

<sup>7</sup> Website disponível em: <<https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>>. Acesso em 08 de junho de 2021.

6. Como tarefa de casa, o professor pede para que os alunos façam uma pesquisa sobre um famoso neozelandês, respondendo as perguntas abaixo. As respostas podem ser organizadas respeitando a ordem das perguntas, formando um pequeno texto.

A. *What is the name of this Kiwi?*

B. *In which city was this Kiwi born?*

C. *How old is this Kiwi?*

D. *What does this Kiwi do?*

O professor pode passar o seguinte texto como modelo:

**Jacinda Ardern** was born in **Hamilton**. She is **40 years old**. She is the **prime minister** of New Zealand.

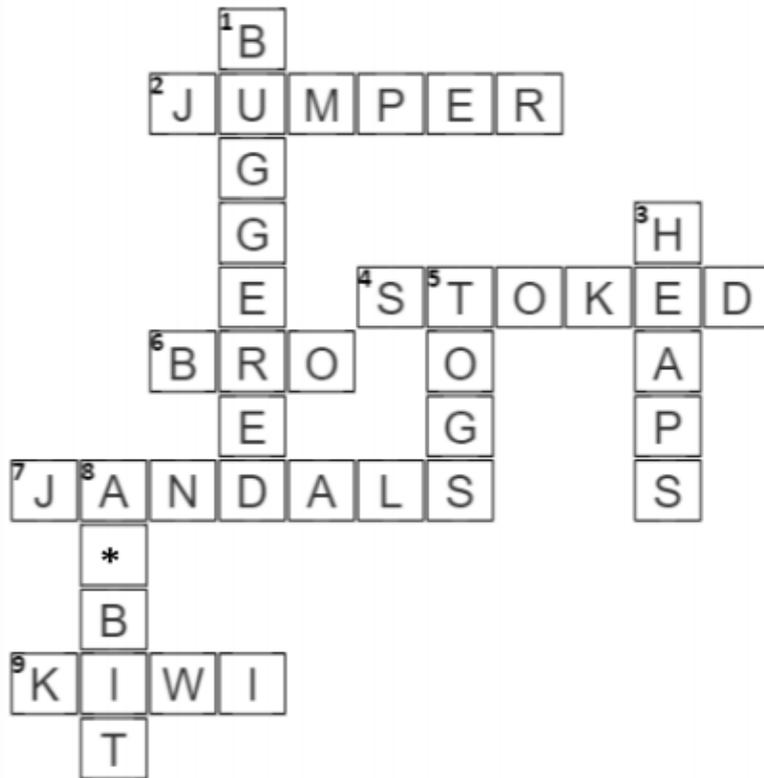
7. Na aula seguinte, o professor pode distribuir os textos confeccionados pelos alunos para leitura dos colegas de sala e pedir que eles comparem o que encontraram. Como forma de pensar a interculturalidade, o professor pode sugerir que os alunos estabeleçam paralelos entre pessoas famosas brasileiras e as pessoas famosas neozelandesas sobre as quais os alunos pesquisaram. Assim, será possível fazer uma comparação entre os estilos musicais brasileiro e neozelandês (caso algum aluno selecione um cantor), sobre os papéis políticos (que é o caso do exemplo de texto mencionado acima), dentre outras questões que possam emergir da pesquisa trazida pelos alunos.

Gabarito

Passo 3: 1.C, 2.B, 3.A, 4.B, 5.C

Passo 4:

Figura 6: Gabarito da cruzadinha sobre palavras usadas na Nova Zelândia



Fonte: Feita pelos autores no site Educolorir.

Passo 5

- A. *Feeling gutted* ( C ) *Feeling ill.*  
B. *Having a mare* ( A ) *Feeling upset.*  
C. *Feeling Crook* ( B ) *Having a hard or bad time.*

A. *Why is Mary feeling gutted today?*

*Because she didn't do her homework.*

B. *What did Mary's mother prepare?*

*Mary's mother prepared lunch.*

C. *Why did Mary feel crook?*

*Because she ate too much lunch.*

## Considerações finais

Nas aulas de língua inglesa, é possível pensarmos em algumas situações em que o inglês é associado ao poder. Como discutido, a relação inglesa britânica e inglês americano nos mostra a articulação cristalizada do inglês com ambos os países citados. Tal aliança se constrói através da crença do falante nativo, detentor do saber linguístico legítimo, e também dos processos de dominação exercidos pela Grã-Bretanha e pelos Estados Unidos da América, como a colonização e a atual influência econômico-cultural, respectivamente. A apresentação da atividade didática deste trabalho deve ser vista, portanto, como uma tentativa de reflexão, mostrando aos alunos que a língua inglesa não deve ser concebida como pertencente a determinado povos, limitando o processo de aprendizagem e legitimando exclusivamente determinadas culturas.

Sendo assim, como deve proceder o professor de língua inglesa? O primeiro passo que pode ser tomado é o de reflexão sobre os processos de poder, percebendo os discursos que naturalizam o que não é natural, observando como o ensino e a aprendizagem da língua inglesa ultrapassa fatores meramente comunicativos. Em segundo lugar, o professor pode ponderar sobre os reflexos que este imperialismo linguístico exerce sobre os aprendizes de inglês. A partir daí, há a possibilidade, por parte do professor, de uma condução mais crítica do seu trabalho, encontrando espaços, sempre que possível, para a introdução da diversidade linguística em suas aulas.

### CRediT

**Reconhecimentos:** Não é aplicável.

**Financiamento:** Não é aplicável.

**Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Aprovação ética:** Não é aplicável.

**Contribuições dos autores:**

Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Recursos do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita – revisão e edição; BERNARDO JÚNIOR, Altair dos Santos.

Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Recursos do projeto, Visualização, Escrita – revisão e edição; DIAS, Fernanda Henriques.

## Referências

- ACCENT. In: *Cambridge online dictionary*. Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/accent>>. Acesso em 10 jun. 2021.
- BAUER, L. *An introduction to international varieties of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002
- BOLTON, K. World Englishes today. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. *The handbook of World Englishes*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.
- BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983
- BROWN, H.; BRADFORD, A. EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In: *Transformation in language education*. Tokyo: JALT, 2017.
- CANI, J B., SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 57, 2018.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.
- COSTA LEITE, P. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; COURA, F. A. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. *Trem de Letras*, v. 7, n. 1, 2020.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Edinburgh: Cambridge University Press, 2003.
- DIAGRAMA MOSTRA AS LÍNGUAS MAIS FALADAS DO MUNDO. *Ipol*, 2020. Disponível em: <[encurtador.com.br/akCH2](http://encurtador.com.br/akCH2)>. Acesso em 15 de jun. 2021.
- LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.
- MEHISTO, T. et al. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education, 2008.
- NUNES, E. C. R.; CELIN, F. L. O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *Revista X*, vol. 2, 2011.
- PASSETTI, G. Os britânicos e seu império: debates e novos campos da historiografia do período vitoriano. *História*, v. 35, 2016.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (p. 135-159).

SCHNEIDER, E. W. *English around the world: an introduction*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2011.

SILVA, S. B. *Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

SILVEIRA, A. C. A legitimação do constructo do falante nativo no processo de comoditização da língua inglesa. *Philologus*, ano 26, n. 78, 2020.

SPEAKING NEW ZEALAND ENGLISH. *Naumai NZ*, 2021. Disponível em: <<https://naumainz.studyinnewzealand.govt.nz/help-and-advice/life-and-culture/speaking-new-zealand-english/>>. Acesso em 25 maio 2021.

VILLALOBOS, O. B. Content-based instruction: A relevant approach of language teaching. *Innovaciones Educativas*. V. 15, n. 20, 2013.

WHAT IS COCKNEY RHYMING SLANG?. *Cockney Rhyming Slang*, 2021. Disponível em: <<https://www.cockneyrhymingslang.co.uk/blog/what-is-cockney-rhyming-slang/>>. Acesso em 12 de jul. 2021.

YIN, R. *Qualitative Research from start to finish*. Nova Iorque: The Guilford Press, 2011.