



**Universidade de Brasília**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS**

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO  
DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA – DF**

**2023**

ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO  
DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientadora: Professora Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

**BRASÍLIA – DF**

**2023**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Santos, Elaine Paula de Oliveira. **INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2023, 137p.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSS237i	Santos, Elaine Paula de Oliveira
i	INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL / Elaine Paula de Oliveira
	Santos; orientador Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. -- Brasília, 2023. 137 p.
	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2023.
	1. BNCC. 2. Inglês como língua franca. 3. Língua como prática social. 4. Translinguagem. 5. Interculturalidade crítica. I. Mastrella-de-Andrade, Mariana Rosa, orient. II. Titulo.

ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO  
DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Defendida e aprovada em 20 de dezembro de 2023.

Banca examinadora formada pelas/os professoras/es:

---

Professora Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)

Orientadora

---

Professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA)

Examinador Externo

---

Professor Dr. Avram Stanley Blum (UnB)

Examinador Interno

---

Professora Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG)

Examinadora Externa (Suplente)

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao que não se explica, mas se sente. Hoje, já não tenho tanta certeza se esse sentir se materializa em um Deus católico no qual sempre acreditei ou se encontra materialização em outras divindades. Mas sinto quão bom é acreditar em algo que transcende explicações racionais e, por isso, agradeço a esta força que me fortalece e me acalenta em momentos turbulentos, ainda que não saiba nomeá-la no momento.

Agradeço à minha mãe, Eli, e ao meu pai, Adenor. Vocês representam para mim a definição de altruísmo e de resiliência. Esta mais nova etapa que aqui se encerra é por vocês e para vocês. Minha eterna gratidão por tanto amor e por tanta dedicação. Se outras vidas existirem, em todas elas eu desejo ser filha de vocês.

Agradeço aos meus irmãos, Pedro e Victor, por deixarem este processo de escrita mais leve com um humor (infame) que me arrancou sorrisos em meio a uma formatação e outra da ABNT. Nossa ligação é preciosa demais para mim. Se outras vidas existirem, em todas elas eu desejo ser irmã de vocês.

Agradeço às/aos amigas/os que me acompanharam não só neste período do Mestrado, mas que me acompanharam em tantos outros momentos importantes. Ter a companhia de vocês, me aceitando e me apoiando como eu sou, me dá liberdade para me expressar da forma mais verdadeira possível. Reúno a importância de vocês na figura da Juliana, uma amiga que desde 2020 não me presenteia mais com sua gargalhada marcante, mas que, se aqui comigo estivesse, diria “Parabéns, por mais esta conquista, amiguinha!”. Espero que esteja orgulhosa, Jujuba.

Agradeço a todas/os professoras/es que passaram pela minha trajetória educacional e que me fizeram acreditar em uma educação humanizada, horizontalizada e transgressora. Aqui, cito em especial a minha orientadora Mariana. A Mariana me faz acreditar nesta educação outra. Com sua orientação firme, sem perder a gentileza, faz com que eu espere constantemente por dias mais freirianos na educação brasileira. Obrigada por tanto, Mari!

Agradeço à professora Viviane Silvestre e ao professor Sávio Siqueira por terem participado da minha banca de qualificação com observações pertinentes e engrandecedoras. Os rumos desta pesquisa se tornaram mais claros depois das suas contribuições.

Agradeço aos professores Sávio Siqueira e Avram Blum e à professora Viviane Silvestre por tão prontamente terem aceito o convite para participar da minha banca de defesa.

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa. Os nossos dez encontros foram permeados por trocas expressivas e pelo desejo de proporcionar um ensino significativo de língua inglesa às/aos nossas/os estudantes. Sintam-se coautoras desta dissertação.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por ter autorizado minha licença para estudos, permitindo assim que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa. Agradeço especialmente às/aos servidoras/es da EAPE que sempre me deram todo o suporte necessário durante o período da licença.

Agradeço às/aos servidoras/es da Secretaria de Pós-Graduação do Instituto de Letras pela cordialidade e prontidão na resolução de demandas diversas.

Agradeço às/aos estudantes que passaram (e ainda passarão) pela minha práxis. Aprender com vocês é revolucionário e inspirador.

*Like desire, language disrupts, refuses to be contained within boundaries.*

*bell hooks*



## RESUMO

É inegável que a língua inglesa hoje se configura como o principal idioma das comunicações globais (Agudo, 2017; Ke, 2015). Tal avanço acarretou em um processo de desterritorialização da língua, o que implica refletir sobre como falantes de países diversos estão se apropriando do inglês para distintos fins comunicacionais. No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reconhece a expansão global da língua inglesa ao considerar o idioma sob a perspectiva de inglês como uma língua franca (ILF), alterando a nomenclatura adotada em documentos educacionais anteriores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998; 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil 2006), nos quais o inglês era abordado sob a perspectiva de uma língua estrangeira. A adoção do termo ILF acarreta vários desdobramentos para a práxis, entretanto, a fragilidade conceitual da BNCC (Farias; Silva, 2020), alinhada à falta de formação docente sobre o tema, não permite vislumbrar as implicações desse termo para a sala de aula. Assim, esta pesquisa, de natureza qualitativa (Minayo, 2001; Prodanov; Freitas, 2013; Zanella, 2006), inserida no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; 2021) e ancorada nos princípios da pesquisa-formação (Barreiro, 2009; Longareti; Silva, 2013; Ribeiro; Santos, 2016; Santos, 2005; Silvestre, 2016), se propõe a problematizar os desdobramentos do ILF para a práxis de docentes de língua inglesa. Para tanto, uma ação formativa organizada em 10 encontros remotos (via Plataforma *ConferênciaWeb RNP*) realizados entre 06 de outubro e 08 de dezembro de 2022 foi ofertada a fim de se discutir temas relacionados ao ILF, tais como língua como prática social, repertórios linguísticos, translinguagem, pronúncia na perspectiva do ILF, cultura e interculturalidade crítica. A análise do material empírico gerado por meio das aulas ofertadas foi feita sob uma perspectiva de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994), tendo sido utilizados como instrumentos de análise excertos da BNCC, questionários, anotações de campo reflexivas e materiais produzidos pelas participantes da ação formativa. Este estudo objetivou responder a duas perguntas de pesquisa, quais sejam: a. Quais as percepções prévias das docentes acerca do termo ILF? b. Quais são os indícios de mudanças em curso na práxis das docentes participantes promovidas no e por meio da ação formativa proposta? Ao final dos 10 encontros, alguns indícios de mudanças foram observados, tais como: questionamentos referentes à pronúncia nas comunicações em língua inglesa; a necessidade de abordar atividades baseadas em contextos locais e em outros contextos globais invisibilizados; a relevância de fomentar práxis críticas a partir dos desdobramentos do termo ILF.

Palavras-chave: BNCC; inglês como língua franca; língua como prática social; translinguagem; interculturalidade crítica.

## ABSTRACT

It is undeniable that the English language is today the main language of global communications (Agudo, 2017; Ke, 2015). Such spread has resulted in a process of deterritorialization of the English language, which implies reflecting on how speakers from different countries are appropriating this language for different communication purposes. In the Brazilian educational context, the National Common Core Base – BNCC (Brasil, 2018) recognizes the global expansion of the English language by considering the language from the perspective of English as a lingua franca (ELF), changing the nomenclature adopted in previous educational documents, such as the National Curricular Parameters – PCN (Brasil, 1998; 2000) and the Curricular Guidelines for High School – OCEM (Brasil, 2006), in which English was approached from the perspective of a foreign language. The adoption of the term ILF entails several consequences for praxis, however, the conceptual fragility of BNCC (Farias; Silva, 2020), in line with the lack of teacher training on the subject, does not allow us to glimpse the implications of this term for the classroom. Thus, this research, of a qualitative nature (Minayo, 2001; Prodanov; Freitas, 2013; Zanella, 2006), inserted in the scope of Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2001; 2021) and anchored in the principles of research-training (Barreiro, 2009; Longareti; Silva, 2013; Ribeiro; Santos, 2016; Santos, 2005; Silvestre, 2016), aims to problematize the consequences of ELF for the praxis of English language teachers. To this end, a training action organized in 10 remote meetings (via the *RNP Web Conference Platform*) held between October 6th and December 8th, 2022 was offered in order to discuss topics related to ELF, such as language as a social practice, linguistic repertoires, translanguaging, pronunciation from the perspective of ELF, culture and critical interculturality. The analysis of the empirical material generated through the classes offered was carried out from an interpretative perspective (Moita Lopes, 1994), using excerpts from BNCC, questionnaires, reflective field notes and materials produced by the participants of the training action as analysis tools. This study aimed to answer two research questions, namely: a. What are the teachers' perceptions regarding the term ELF? b. What are the signs of ongoing changes in the practice of participating teachers promoted in and through the proposed training action? At the end of the 10 meetings, some signs of changes were observed, such as: questions regarding pronunciation in communications in English; the need to address activities based on local contexts and on other invisible global contexts; the relevance of fostering critical praxis based on the developments of the term ELF.

Key words: BNCC; English as a lingua franca; language as social practice; translanguaging; critical interculturality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Línguas como maior número de falantes no mundo .....	16
Figura 2 - Docentes do Programa <i>Fulbright DAI</i> .....	20
Figura 3 - <i>Card</i> de Divulgação do Curso .....	25
Figura 4 - Sentimentos e Expectativas Acerca do Curso .....	41
Figura 5 - Países do Mediterrâneo .....	45
Figura 6 - Nuvem de Palavras sobre ILF .....	46
Figura 7 - What is language for me?.....	56
Figura 8 - De onde vêm as línguas? O que são línguas? .....	57
Figura 9 - Inglês no Mundo Virtual .....	60
Figura 10 - Same, but different.....	61
Figura 11 - Do you speak <i>Taglish</i> ? .....	65
Figura 12 - Os sons do “th” em inglês.....	71
Figura 13 - Pronúncia do <i>Lingua Franca Core</i> .....	72
Figura 14 - Cultura e Estereótipos .....	77
Figura 15 - Ways of pronouncing “thank you” .....	89
Figura 16 - Atividade de Compreensão Auditiva.....	91
Figura 17 - Memes nas Aulas de Inglês.....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das Participantes.....	26
Quadro 2 – Cronograma das Atividades.....	27

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Familiaridade com a BNCC .....	42
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ELF	English as a lingua franca
GA	General American
ILF	Inglês como língua franca
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RP	Received Pronunciation
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>“TEACHER, IS YOUR ENGLISH AMERICAN OR BRITISH?”</b> .....	16
1.1	ONE LANGUAGE, EIGHT DIFFERENT COUNTRIES: MY ENGLISH AS A LINGUA FRANCA EXPERIENCE.....	18
1.1.1	<b>Words into actions: the decision to offer a course</b> .....	21
1.2	WHAT DO I WANT TO DISCUSS? WHAT DO I WANT TO FIND OUT?.....	22
1.2.1	<b>Scaffolding the research</b> .....	23
<b>2</b>	<b>WHERE THERE IS A DISSERTATION, THERE IS A METHODOLOGY</b> .....	24
2.1	SPREADING THE NEWS .....	24
2.2	TOO MANY COOKS DIDN’T SPOIL THE BROTH: THE 11 TEACHERS....	26
2.3	THE GET-TOGETHERS IN ORDER TO GET KNOWLEDGE TOGETHER..	27
2.4	A RESEARCH ABOUT DISCOURSE AND ITS MULTIPLE INTERPRETATIONS.....	29
2.4.1	<b>When learning and researching come together</b> .....	33
2.4.1.1	One research, many sources.....	34
2.4.1.1.1	<i>Many sources, many ways of analyses</i> .....	37
<b>3</b>	<b>PRACTICE IS THEORY</b> .....	40
3.1	FIRST THINGS FIRST: WHAT DO WE KNOW ABOUT BNCC? .....	40
3.1.1	<b>English as a Lingua Franca beyond the BNCC</b> .....	44
3.2	“LANGUAGE IS ALIVE”: TEACHERS’ CONCEPTION OF LANGUAGE ...	51
3.2.1	<b>“Language is social”:</b> linguistic repertoires and social practices in ELF communication.....	59
3.3	“SUCH A BALIW BRAZILIAN”: TRANSLANGUAGING AND ELF.....	64
3.3.1	<b>“My English is to be understood English”:</b> pronunciation and ELF .....	70
3.4	“WE MUST CONSIDER THE HETEROGENEITY OF CULTURE”: CULTURE	

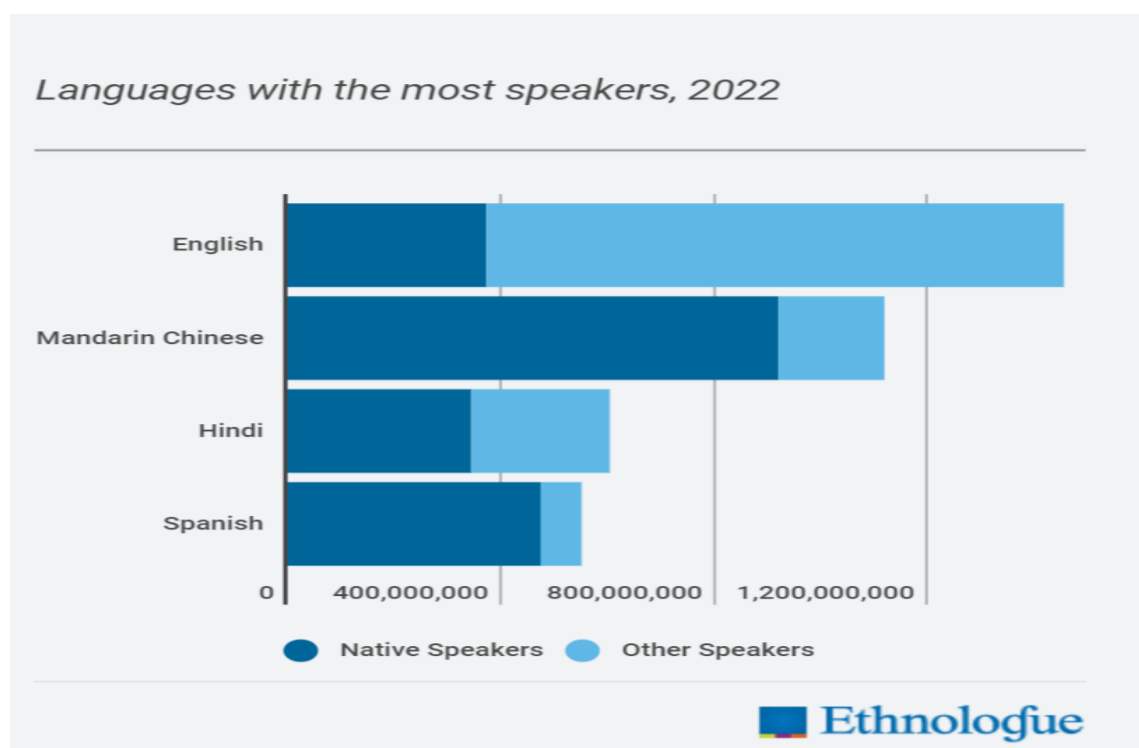
IN ELF CLASSES.....	75
<b>3.4.1 I’ve added Freedom Day, Ganesh Chaturthi and Chinese New Year. And I thought it was enough: the intercultural competence.....</b>	<b>81</b>
3.5 “ELF IS TEACHING ENGLISH WITH AN ATTITUDE”: BRAZILIAN ELF ACTIVITIES .....	85
<b>3.5.1 “One thing I can do is to make language learning more meaningful”: takeaways from our course .....</b>	<b>94</b>
<b>4 BUILDING COMMUNITIES OF RESISTANCE: MY (NOT) FINAL WORDS ON THE ELF DEBATE.....</b>	<b>104</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110
APÊNDICES .....	124
ANEXO .....	133



## 1 “TEACHER, IS YOUR ENGLISH AMERICAN OR BRITISH?”

O título introdutório desta dissertação é a frase clássica que escuto das/os estudantes a cada novo início de ano letivo. E, devo confessar, até pouco tempo atrás a resposta por mim dada era “My English is American”. Não, não sou estadunidense. Como diz a expressão popular, sou nascida e criada no Brasil. Em Brasília, para ser mais específica. Mas, atualmente, se me fizessem a mesma pergunta eu responderia “My English is Brazilian”, e alguns dos motivos da mudança na resposta serão elencados a seguir.

Figura 1 - Línguas com maior número de falantes no mundo



Fonte: Site Ethnologue<sup>1</sup>.

Os dados da Figura 1 acima nos mostram que, ao se considerar a soma de falantes nativos

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>. Acesso em 27 de junho de 2023.

e não-nativos de língua inglesa, o inglês se torna o idioma mais falado do mundo. Em um relatório<sup>2</sup> de 2013 do *British Council*, estimou-se que, em 2020, 2 bilhões de pessoas estariam utilizando ou aprendendo a utilizar a língua inglesa. Segundo Agudo (2017), a proporção de falantes não-nativos de inglês comparada com a de falantes nativos é de 4 para 1, tornando o inglês o principal idioma das comunicações globais (Ke, 2015).

Esta presença maciça da língua inglesa pelo mundo se materializa não apenas com relação ao número de falantes do idioma, podendo também ser evidenciada por meio de outros contextos, tais como: no âmbito educacional global, o inglês é ensinado em 142 países como disciplina obrigatória e em 41 como disciplina eletiva<sup>3</sup>; a língua inglesa é a dominante nas comunicações virtuais da Internet, ocupando 54.3% das estatísticas de uso em websites<sup>4</sup>; no âmbito do entretenimento, os cinco primeiros filmes com maior bilheteria<sup>5</sup> no Brasil no primeiro semestre de 2023 são em língua inglesa, todos eles produções norte-americanas.

Tal expansão do idioma gerou um fenômeno de desterritorialização do inglês (Widdowson, 1994; Moita Lopes, 2008), fazendo assim com que a língua inglesa não esteja circunscrita apenas aos países nos quais o idioma é considerado a língua oficial. Assim, tendo em vista o contexto até aqui exposto, se atualmente eu fosse questionada por estudantes sobre qual a minha variante de inglês, eu me distanciaria do habitual binarismo “inglês dos Estados Unidos” x “inglês da Inglaterra” e traria a perspectiva do “inglês do Brasil”, considerando o idioma como uma língua que se ajusta ao contexto de falantes com diferentes repertórios linguísticos, proporcionando assim abordar em sala de aula a perspectiva do fenômeno linguístico denominado inglês como língua franca (doravante ILF).

A seguir, explico o contexto que me fez reflexionar sobre a heterogeneidade do inglês nas comunicações globais, sendo esta materializada no termo ILF, bem como discorro sobre o interesse de discutir tal termo associado à práxis de docentes de Língua Inglesa<sup>6</sup> da rede educacional do Distrito Federal.

---

<sup>2</sup> Disponível em [www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/the-english-effect](http://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/the-english-effect). Acesso em 28 de junho de 2023.

<sup>3</sup> Conforme dados do site <https://www.uwinnipeg.ca/global-english-education/countries-in-which-english-is-mandatory-or-optional-subject.html>. Acesso em 03 de julho de 2023.

<sup>4</sup> Conforme dados do site [https://w3techs.com/technologies/history\\_overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language). Acesso em 03 de julho de 2023.

<sup>5</sup> Dados retirados do site [www.gov.br/ancine/pt-br/oca/resultados-cinema-brasileiro/painel-de-ranking-de-filmes](http://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/resultados-cinema-brasileiro/painel-de-ranking-de-filmes). Acesso em 03 de julho de 2023.

<sup>6</sup> Utilizo letras maiúsculas para me referir ao componente curricular.

## 1.1 ONE LANGUAGE, EIGHT DIFFERENT COUNTRIES: MY ENGLISH AS A LINGUA FRANCA EXPERIENCE

Minha história pessoal com a língua inglesa iniciou-se em 1999 quando tive a oportunidade de estudar o idioma em um Centro Interescolar de Línguas<sup>7</sup> do Distrito Federal. O interesse pelo inglês foi se fortalecendo ao longo dos anos e decidi me inscrever para o vestibular de Letras-Inglês da Universidade de Brasília (doravante UnB), tendo então obtido os graus de Bacharel e Licenciada. Em 2016, assumi o cargo de docente de Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (doravante SEEDF), e, desde então, ser a *teacher* das/os estudantes tem sido um encantamento contínuo para mim.

Quando penso na minha relação com a língua inglesa enquanto estudante, recordo que saber inglês significava saber aplicar certas estruturas linguísticas em contextos comunicativos criados pelas/os professoras/es, contextos esses muitas vezes dissociados da minha realidade social. Significava também imitar o sotaque americano ou o sotaque britânico, como se “[...] alguém que deseja aprender inglês como segunda língua ou língua estrangeira o faz para poder se comunicar com os chamados falantes nativos de inglês<sup>8</sup>” (Rajagopalan, 2004, p. 114, tradução minha<sup>9</sup>).

Devo confessar que nos meus anos iniciais da docência, o cenário acima retratado não sofreu grandes alterações. Influenciada por uma formação estruturalista, minhas aulas eram fortemente alinhadas a uma perspectiva de língua como sistema abstrato, sendo que saber inglês significava saber aplicar certas estruturas linguísticas em contextos comunicacionais descontextualizados.

---

<sup>7</sup> Os Centros Interescolares de Línguas, popularmente conhecidos pela sigla CIL, são escolas de natureza especial vinculadas à rede pública de ensino do Distrito Federal. O primeiro CIL foi criado em 1975 e, atualmente, a rede pública possui 17 escolas. Os CILs ofertam, no contraturno da grade horária das escolas de Ensino Fundamental/Médio, aulas de inglês, francês e espanhol a estudantes que estejam matriculados/os em escolas públicas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Quando há vagas remanescentes, são ofertadas matrículas para a comunidade em geral. Maiores informações em: [www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes\\_pedagogicas\\_cil.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf).

<sup>8</sup> Do original “[...] someone who wants to learn English as a second or a foreign language does so in order to be able to communicate with the so-called native speakers of English”.

<sup>9</sup> Assim como todas as traduções elencadas ao longo desta dissertação.

Um ano após meu ingresso na SEEDF, perspectivas de alteração nos rumos do ensino da língua inglesa foram elencadas no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC. Para o componente curricular de Língua Inglesa, a BNCC trazia a nomenclatura do ILF, diferentemente de outros documentos educacionais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) nos quais a língua inglesa era tratada como uma língua estrangeira<sup>10</sup>.

Há diversas implicações para a práxis advindas do termo ILF. Entretanto, as discussões sobre a BNCC não se materializaram em discussões no meu ambiente escolar. Com o documento publicado, coube às/aos professores lê-lo e ativá-lo à luz de suas percepções e interpretações, sem maiores debates coletivos. O que, de fato, me impulsionou a pesquisar sobre ILF, culminando posteriormente nesta pesquisa, foi a participação em um programa de intercâmbio em 2019.

Em 2018, me candidatei para um processo seletivo de intercâmbio denominado *Fulbright Distinguished Awards in Teaching Program for International Teachers (Fulbright DAI)*<sup>11</sup>. O programa é patrocinado pelo governo dos Estados Unidos e seleciona anualmente docentes de diversos países para o desenvolvimento de projetos educacionais em universidades norte-americanas. Após passar nas etapas requeridas, fui selecionada para estudar durante o primeiro semestre de 2019 na *Arizona State University*, no estado do Arizona, tendo a oportunidade de compartilhar experiências com docentes selecionadas/os do Brasil, Índia, Filipinas, Indonésia, Taiwan, Finlândia, Nova Zelândia e Uganda conforme retratado na Figura 2 abaixo.

---

<sup>10</sup> A língua inglesa, antes da publicação da BNCC, estava inserida no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM), o que à época fazia com que o idioma não fosse o único de oferta obrigatória na Educação Básica. Com a BNCC, extingue-se o componente LEM, ficando apenas o componente curricular de Língua Inglesa.

<sup>11</sup> Maiores informações no site [fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/chamada-institucional-fulbright-dai/](http://fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/chamada-institucional-fulbright-dai/).

Figura 2 - Docentes do Programa *Fulbright DAI*

Fonte: arquivo pessoal.

O inglês era o meio de comunicação utilizado por essas/es docentes, e foi a partir dos desdobramentos da comunicação com tais colegas que comecei a me questionar sobre como essa comunicação ocorria de forma efetiva mesmo com tantos repertórios linguísticos distintos e, mais ainda, me questionei sobre que tipo de inglês eu estava demandando das/os estudantes nas minhas aulas.

Os “ingleses” do referido intercâmbio se afastavam das características dos áudios norte-americanos e britânicos os quais eu apresentava às/aos estudantes em exercícios de compreensão auditiva. Das comunicações ocorridas entre as/os participantes, não escutei a pronúncia (muitas vezes praticada à exaustão nas aulas de inglês) da fricativa interdental /θ/ na fala das docentes filipinas, havendo a troca desse som pelo som da plosiva alveolar /t/. As docentes indianas não pronunciavam *bomb* como /bɑ:m/ ou /bɒm/, mas sim adicionavam o som da consoante /b/ ao final da palavra. Eu também não devo ter reproduzido determinados sons descritos pelas pronúncias RP ou GA<sup>12</sup>, algo bem plausível tendo em vista a adaptabilidade fonética que ocorre quando o repertório em inglês se entrelaça com outro(s) repertório(s) linguístico(s). Ocorre que, na minha sala de aula, eu demandava uma pronúncia “perfeita”, fortemente alinhada a uma validação advinda

<sup>12</sup> RP, *Received Pronunciation*, engloba o conjunto de sons fonéticos do que seria considerado como a pronúncia britânica padrão; GA, *General American*, é o conjunto referente aos sons fonéticos da pronúncia americana considerada padrão.

de áudios de materiais didáticos que traziam a pronúncia RP ou GA como a correta a ser seguida.

O intercâmbio me fez refletir não só sobre a questão da pronúncia do inglês, mas sobre o que se pode discutir através do idioma. Nas conversas com as/os docentes, debatíamos sobre aspectos diversos dos nossos países de origem, tais como cultura, política, economia, educação. Era significativo para nós discutir sobre estes assuntos. E para as/os estudantes, eu estava proporcionando um ambiente no qual elas/es pudessem discutir sobre assuntos significativos através da língua inglesa ou estava apenas criando contextos que proporcionassem a verificação de determinadas estruturas linguísticas? Afinal, o ideal não seria priorizar o que pode ser dito pelas pessoas em inglês ao invés de priorizar a língua em si? (Pessoa; Hoelzle, 2017). Estes e outros questionamentos me impulsionaram a pesquisar sobre um inglês que se distancia de padrões estipulados por países antes tidos como detentores do idioma, resultando assim nesta pesquisa sobre o ILF. A seguir, justifico o porquê considero ser essa pesquisa relevante para o contexto educacional das/os docentes de Língua Inglesa do Distrito Federal.

### **1.1.1 Words into actions: the decision to offer a course**

A versão final da BNCC foi disponibilizada em 2018 com a publicação do texto referente à etapa do Ensino Médio. Entretanto, apenas publicar um documento regulatório não é suficiente para que mudanças na práxis possam ser vislumbradas e efetivadas. Não quero aqui afirmar, todavia, que reflexões e mudanças sobre a práxis não pudessem ser realizadas antes da BNCC, até porque tais reflexões costumam ser constantes na trajetória docente.

Ocorre que, como afirma Foucault (2000), a linguagem desvela as realidades e, a partir do momento que a BNCC adota um termo que traz consigo novas possibilidades de ensino da língua inglesa, realidades outras para a sala de aula começam a ser melhor vislumbradas (se relacionadas à formação docente que fomente caminhos para ressignificações diversas em sala de aula).

Muito embora as pesquisas sobre ILF datem do início da década de 1990 (Jenkins et al, 2011), havendo, portanto, um robusto material bibliográfico sobre o tema, a versão final do texto da BNCC adota a nomenclatura ILF sem uma definição do próprio termo em si e sem discussões

mais aprofundadas sobre os desdobramentos do ILF para a práxis de docentes de inglês, razão pela qual considero relevante pesquisar sobre a temática no âmbito educacional local.

Pelos motivos expostos e tendo em vista a ausência de cursos<sup>13</sup> sobre a temática de ILF, em especial no âmbito da SEEDF, optei, juntamente com minha orientadora, por ofertar um curso de formação sobre ILF para docentes de Língua Inglesa como fonte para o material empírico desta pesquisa. Tendo em vista ser a BNCC um documento que traz diretrizes para a Educação Básica nacional, decidimos não restringir o público alvo apenas para docentes da rede pública, gerando assim a oferta de um curso de extensão realizado de forma remota para docentes de inglês da rede pública e/ou privada do Distrito Federal, com duração de 40 horas e certificação pela UnB.

## 1.2 WHAT DO I WANT TO DISCUSS? WHAT DO I WANT TO FIND OUT?

Esta pesquisa *otherwise*<sup>14</sup> (Duboc; Siqueira, 2020) tem como objetivo geral debater algumas implicações do conceito de ILF para a práxis de docentes de Língua Inglesa da rede pública e/ou privada do Distrito Federal. Os objetivos específicos são:

- a) expandir as percepções prévias das docentes de Língua Inglesa, participantes desta pesquisa, acerca das características do termo ILF;
- b) problematizar implicações do termo ILF para a práxis das docentes participantes desta pesquisa.

As perguntas da pesquisa são:

- a) Quais as percepções prévias das docentes de Língua Inglesa, participantes desta pesquisa, acerca das características do termo ILF?
- b) Quais são os indícios de mudanças em curso na práxis das docentes participantes

<sup>13</sup> Não houve até a presente data (setembro de 2023) cursos ofertados pela SEEDF com a temática de ILF, conforme informações dos sites [eape.se.df.gov.br/cursos-validados-pelo-eape-relacao-das-instituicoes/](http://eape.se.df.gov.br/cursos-validados-pelo-eape-relacao-das-instituicoes/) e [eape.se.df.gov.br/category/cursos/](http://eape.se.df.gov.br/category/cursos/). Acesso em 26 de setembro de 2023.

<sup>14</sup> Utilizo o termo “otherwise” em consonância com os pressupostos de Mignolo e Walsh (2018) ao proporem perspectivas decoloniais que fomentem caminhos para formas outras (i.e., *otherwise*) de pensar, sentir e fazer relacionadas a contextos locais, afastando-se assim da dependência epistemológica advinda de determinados contextos do Norte Global.

promovidas no e por meio da ação formativa proposta?

### 1.2.1 Scaffolding the research

Esta pesquisa se insere no campo macro da Linguística Aplicada (Rocha; Daher, 2015), estando situada mais especificamente no campo da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; 2021) e circunscrita em uma perspectiva pós-estruturalista de compreensão da realidade social (Vasconcelos, 2014).

Além disso, a pesquisa possui natureza qualitativa (Minayo, 2001; Prodanov; Freitas, 2013; Zanella, 2006) e caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994), tendo sido adotados os pressupostos teóricos da pesquisa-formação (Barreiro, 2009; Longareti; Silva, 2013; Ribeiro; Santos, 2016; Santos, 2005; Silvestre, 2016).

O procedimento de cristalização (Ellingson, 2009; Richardson, 2018) foi utilizado para análise do material empírico gerado por meio do curso de formação ofertado, material esse construído por meio de anotações de campo reflexivas (Triviños, 1987), da análise de excertos da BNCC, de questionário fechado (Gil, 2008) e de questionário aberto (Chaer et al, 2011) e dos materiais produzidos pelas docentes ao longo do curso. Por fim, a fim de garantir a ética da pesquisa, a proposta desta dissertação foi submetida ao Comitê de Ética da UnB<sup>15</sup>, tendo recebido parecer favorável em setembro de 2022.

---

<sup>15</sup> Conforme Anexo A.



## 2 WHERE THERE IS A DISSERTATION, THERE IS A METHODOLOGY

Neste Capítulo, detalho o percurso metodológico trilhado ao longo desta pesquisa. É comum que as dissertações iniciem essa seção explicitando primeiramente a metodologia utilizada, entretanto, optei por começar contextualizando a pesquisa e as participantes que dela colaboraram para, posteriormente, abordar a metodologia utilizada. Decidi por esta ordem de assuntos pensando que faria mais sentido para as/os leitoras/es entenderem de antemão os aspectos gerais da pesquisa antes de adentrar nos aspectos mais específicos relacionados à estrutura metodológica. Sendo assim, abordo o contexto no qual essa pesquisa se insere, detalhando o processo de divulgação do curso, o perfil das docentes que dele participaram e um breve resumo das atividades desenvolvidas em cada aula. Posteriormente, abordo e justifico a natureza da pesquisa (qualitativa, interpretativista) e discorro sobre a pesquisa-formação como opção metodológica escolhida para este estudo. Por fim, discorro sobre o processo de geração do material empírico, sobre os procedimentos para análise desse material e sobre as considerações éticas presentes na pesquisa.

### 2.1 SPREADING THE NEWS

A geração de material empírico desta pesquisa foi construída através das discussões advindas da oferta do curso **BNCC, English as a lingua franca made in Brazil e a gente na escola**. A divulgação do curso ocorreu por meio do *card* retratado na Figura 3, tendo sido feita entre 23 de setembro de 2022 e 05 de outubro de 2022 via redes sociais (WhatsApp, Facebook e Instagram).

As inscrições ocorreram por meio do formulário constante no Apêndice A, e o público alvo contemplava professoras/es de Língua Inglesa da rede pública e/ou privada de ensino do Distrito Federal, atuantes na Educação Básica (Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio). À época do curso, já não havia restrições relacionadas à pandemia de Covid-19 que impedissem a realização de aulas presenciais, entretanto, optamos por aulas remotas no intuito de atrair participantes que talvez se sentissem desmotivadas/os a participar do curso devido à necessidade de se deslocar até

a UnB. Também optamos pela oferta do curso em inglês no intuito de já começarmos o processo de reflexão sobre a importância do que se pode dizer em inglês ao invés de se focar apenas na estrutura da língua em si.

Figura 3 - Card de Divulgação do Curso

**UnB** 60 *Avançar como sempre, necessária como nunca*

**BNCC, English as a lingua franca made in Brazil e a gente na escola**

6 OU TU BRO a 8 DE ZEM BRO 40h | CURSO MINISTRADO EM INGLÊS

Elaine Oliveira SEEDF Mariana Mastrella-de-Andrade UnB

AULAS ÀS QUINTAS-FEIRAS, PELA PLATAFORMA CONFERENCIAWEB

**INSCRIÇÕES DE 23/9 A 5/10**

CERTIFICAÇÃO: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Fonte: autoria própria.

A proposta do curso foi submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, tendo sido posteriormente considerado elegível para adquirir status de curso de extensão, o que possibilitou a emissão de certificação para as participantes. Foram ministradas 10 aulas com carga horária total de 40 horas, sendo 20h diretas (aulas síncronas) e 20h indiretas (para ler os textos sugeridos, assistir aos vídeos indicados e para preparar apresentações). A plataforma escolhida para a realização das aulas foi a *ConferênciaWeb RNP*<sup>16</sup>, e o envio do link das aulas com instruções sobre a forma de ingresso à plataforma, bem como os materiais de apoio,

<sup>16</sup> Link das aulas: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/bncc-english-made-in-brazil-e-a-gente-na-escola>.

foram encaminhados por e-mail e de forma individualizada<sup>17</sup> às participantes.

## 2.2 TOO MANY COOKS DIDN'T SPOIL THE BROTH: THE 11 TEACHERS

Inicialmente, o formulário de inscrição do curso obteve 65 respostas, entretanto, nem todas as inscrições eram elegíveis, seja porque a/o participante não atuava na rede educacional do Distrito Federal ou porque não atuava nas etapas requeridas da Educação Básica<sup>18</sup>. Ao final, 50 participantes foram consideradas/os aptas/os a participarem do curso. Inicialmente, iríamos limitar o número de participantes em 40, mas sabíamos que desistências iriam ocorrer, logo, encaminhamos as informações sobre as aulas para todas/os as/os 50 docentes. Foi estipulado na primeira aula que a frequência para receber a certificação seria de 75%, e, ao final do curso, 11 docentes fizeram jus a essa certificação. As 11 docentes eram mulheres, motivo pelo qual utilizei apenas o artigo feminino para me referir a estas participantes ao longo da dissertação. As participantes foram identificadas por pseudônimos escolhidos por elas no preenchimento do Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>19</sup>. Abaixo consta o perfil de cada docente.

Quadro 1- Perfil das Participantes

Pseudônimo	Idade	Curso de Graduação	Ano da Graduação	Anos de Atuação como Docente de Língua Inglesa	Atuação na Rede Pública e/ou Privada
Maria	45 anos	Letras – Inglês	2000	26 anos	Rede Pública
Kyra	32 anos	Letras – Inglês	2012	16 anos	Rede Pública
Karol	38 anos	Letras	2006	20 anos	Rede Pública
Cléo	46 anos	Letras	1999	10 anos	Rede Pública

<sup>17</sup> Seguindo as orientações disponíveis em <https://www.cepchs.unb.br/comunicados>. Acesso em 22 de junho de 2022.

<sup>18</sup> Era necessário atuar no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.

<sup>19</sup> Conforme Apêndice B.

		Português/Inglês			
Nara	43 anos	Letras	2002	4 anos	Rede Pública
Lady Velusil	51 anos	Letras	1994	30 anos	Rede Pública
Pérola	44 anos	Letras Português/Inglês	2007	22 anos	Rede Pública e Privada
JCL	26 anos	Letras – Inglês	2018	4 anos	Rede Pública
Cecília	31 anos	Letras – Inglês	2014	8 anos	Rede Pública
LSP	30 anos	Letras – Inglês	2016	10 anos	Rede Privada
Patricia	36 anos	Letras – Inglês	2008	12 anos	Rede Pública

Fonte: autoria própria.

### 2.3 THE GET-TOGETHERS IN ORDER TO GET KNOWLEDGE TOGETHER

O curso ocorreu entre os dias 06 de outubro e 08 de dezembro de 2022, às quintas-feiras, das 14h às 16h, totalizando 10 aulas. Abaixo segue um breve resumo das atividades desenvolvidas em cada encontro.

Quadro 2 - Cronograma das Atividades

Data da Aula	Duração	Atividades <sup>20</sup>
06/10/2022	1h51min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de apresentação entre as participantes;</li> <li>• Momento de partilha acerca das expectativas sobre o curso;</li> <li>• Exibição de um vídeo de Paulo Freire (<i>An Incredible Conversation</i>);</li> <li>• Apresentação dos objetivos e perguntas da pesquisa, dos formulários de Consentimento Livre e de Autorização da Imagem e da metodologia do curso.</li> </ul>

<sup>20</sup> O detalhamento das atividades encontra-se disposto no Apêndice D.

13/10/2022	1h49min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o termo ILF;</li> <li>• Apresentação sobre o processo de criação da BNCC;</li> <li>• Discussão sobre a conceituação de ILF na BNCC;</li> <li>• Conceituação do termo “língua franca”;</li> <li>• Conceituação do termo ILF para além da BNCC;</li> <li>• Debate inicial sobre ILF ser ou não uma variante do inglês.</li> </ul>
20/10/2022	2h12min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalização das discussões sobre conceito de ILF;</li> <li>• Exibição de um vídeo de Will Baker (<i>English as a lingua franca - ELF</i>) sobre as características do ILF;</li> <li>• Encaminhamento do texto “As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de Língua Inglesa” (THURCK, 2011).</li> </ul>
27/10/2022	1h50min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre as respostas dadas para a pergunta “Com base no texto <i>As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de Língua Inglesa</i>, qual sua visão de língua e como essa visão impacta a sua práxis?”;</li> <li>• Leitura dramática do texto “Taking a ride on the linguistic ‘trem’: a personal narrative” (SILVA, 2022).</li> </ul>
03/11/2022	1h57min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição do vídeo de Jan Blommaert (<i>Jan Blommaert on repertoire</i>) para discussão do conceito de repertório linguístico;</li> <li>• Discussão de conceitos relacionados à língua como prática social;</li> <li>• Discussão sobre o conceito de línguas;</li> <li>• Discussão sobre conceitos de translanguagem.</li> </ul>
10/11/2022	1h54min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o vídeo de Sávio Siqueira e Eduardo Diniz (<i>Applied Linguistics Q&amp;A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca</i>) por meio de apresentações realizadas pelas participantes.</li> </ul>
17/11/2022	1h57min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da discussão sobre o vídeo <i>Applied Linguistics Q&amp;A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca</i>.</li> </ul>
24/11/2022	1h29min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre pronúncia no contexto de ILF.</li> </ul>
01/12/2022	1h39min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o texto “Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras” (DUBOC, 2014);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre cultura e competência intercultural crítica nas aulas de inglês sob a perspectiva de ILF.</li> </ul>
08/12/2022	2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre currículo e formação docente continuada na perspectiva do ILF;</li> <li>• Encerramento do curso com reflexões sobre quais foram as mudanças de perspectiva sobre o ILF iniciadas a partir das discussões ocorridas nas aulas.</li> </ul>

O Google Docs, o Google Forms, a Apresentação de Slides do Google e os sites Padlet e Mentimeter foram os recursos visuais utilizados para a condução dos temas discutidos nas aulas. Ao final do curso, foi compartilhada uma pasta no Google Drive com as participantes para que elas pudessem acessar todos os materiais utilizados nos encontros.

#### 2.4 A RESEARCH ABOUT DISCOURSE AND ITS MULTIPLE INTERPRETATIONS

Esta pesquisa se insere no âmbito macro da Linguística Aplicada. Para Rocha e Daher (2015, p. 121), a Linguística Aplicada se mostra inclinada a responder determinadas demandas sociais, sendo essas demandas formuladas em quatro contextos distintos, quais sejam:

(i) a demanda é formulada por alguém que ocupa uma posição superior na hierarquia do universo a ser investigado (empresa, hospital, escola, etc.); (ii) a demanda é formulada pelo próprio pesquisador em função de objetivos próprios de pesquisa; (iii) a demanda é formulada pelo próprio pesquisador em função de objetivos que ele atribui a um dado coletivo; (iv) a demanda é formulada por um coletivo que não ocupa nenhuma situação privilegiada na hierarquia institucional.

No caso desta dissertação, a demanda se enquadra no terceiro contexto acima citado, uma vez que, sendo professora de Língua Inglesa, me propus a discutir e problematizar os desdobramentos do ILF com um coletivo de docentes de inglês de escolas públicas e/ou privadas do Distrito Federal, contribuindo assim para a instauração de mudanças iniciais na minha práxis e na práxis desse coletivo.

Ainda em relação às particularidades da Linguística Aplicada, Moita Lopes (1999) elenca

os principais temas de interesse de pesquisa dessa área, tais como o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, avaliação de material didático, análise do discurso e formação do professor de línguas. Considero que minha pesquisa se insira nos estudos linguísticos relacionados à formação de professores, já que o ILF foi o pano de fundo para que reformulações diversas nas práxis de docentes de Língua Inglesa pudessem ser fomentadas a partir das discussões geradas com o curso ofertado.

Mencionei previamente que este estudo se insere no campo macro da Linguística Aplicada para poder agora situá-lo mais especificamente no campo da Linguística Aplicada Crítica. De acordo com Pennycook (2001), a área de pesquisa da Linguística Aplicada Crítica

Exige uma problematização inquieta dos dados da linguística aplicada e apresenta uma maneira de fazer linguística aplicada que busca conectá-la às questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, crucialmente, torna-se uma abertura dinâmica de novas questões que emergem desta conjunção<sup>21</sup> (Pennycook, 2001, p. 10).

Enquadro esta pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada Crítica pelo fato de que, ao discutir os desdobramentos da abordagem do inglês como língua franca, questões relacionadas a essa área de estudos, tais como cultura, política linguística e discurso, foram abordadas ao longo do texto. Discutir sobre o inglês e sobre seu impacto como uma língua de alcance global implicou abordar aspectos sociais diversos que são indissociáveis do ensino da língua, e que não podem, ou pelo menos não deveriam, ser negligenciados por docentes. Ao reformular os novos temas de interesse da Linguística Aplicada Crítica, Pennycook (2021, p. 10) menciona que “não podemos ser efetivamente linguistas aplicados lidando com língua e a norma, ensino de segunda língua, ou renascimento da língua, para mencionar algumas áreas, se não tivermos algum tipo de agenda ativista”<sup>22</sup>. Sendo assim, considero que esta dissertação possui como temas principais de uma agenda ativista a discussão da língua inglesa sob uma perspectiva localizada e a busca pelo desenvolvimento de uma práxis crítica, o que a posiciona no campo da Linguística Aplicada Crítica.

---

<sup>21</sup> Do original “demands a restive problematization of the givens of applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology, and discourse. And crucially, it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction”. Ao revisitar as questões passíveis de interesse de estudo da Linguística Aplicada, Pennycook (2021) adiciona temas tais como bilinguismo, multiculturalismo, educação antirracista e letramento.

<sup>22</sup> Do original “we cannot be effective applied linguists dealing with the language and the law, second language acquisition, or language revival, to name a few areas, without having some kind of activist agenda”.

Além de estar inserida nesse campo, esta dissertação está circunscrita a uma perspectiva pós-estruturalista de compreensão da realidade social. De acordo com Vasconcelos (2014), o pós-estruturalismo surgiu na década de 60, na França, com o objetivo de questionar pressupostos estruturalistas que, ao condicionar as ações humanas às diversas estruturas presentes na sociedade, geravam uma ilusória ideia de que se pudesse analisar essas ações de forma objetiva. Para Vasconcelos (2014, p. 107),

O pós-estruturalismo distingue-se do estruturalismo que o precedeu, não propriamente por negar suas premissas, mas por levá-las às suas últimas conseqüências. Se nossos modos de pensar e agir são condicionados por estruturas inconscientes, então a própria abordagem estruturalista em ciências humanas não é outra coisa senão uma resposta lógica às estruturas imanentes à cultura ocidental contemporânea. Neste sentido, não haveria ponto de vista privilegiado, não haveria abordagem objetiva, e os teóricos estruturalistas, ao empreenderem análises pretensamente objetivas das realidades sociais que estudam, acabam paradoxalmente criando as condições que tornam possível negar a objetividade de suas próprias conclusões.

Incluo esta dissertação na perspectiva pós-estruturalista por também entender que não há análises de fenômenos sociais que possam ser delineadas de forma fixa em um mundo pós-moderno no qual crises diversas estimulam “uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão do ser humano”, acarretando assim em uma “uma cultura de incertezas e indeterminação” (Gomes; Casagrande, 2002, p. 697). Assim, o fenômeno do inglês como língua franca foi abordado considerando-se discursos diversos, emanados por sujeitos igualmente diversos, não cabendo a mim, na condição de pesquisadora em uma perspectiva pós-estruturalista, validar quais desses discursos são mais ou menos válidos.

No que tange especificamente à natureza da pesquisa, os desdobramentos advindos dos objetivos desta dissertação não se materializaram em dados estatísticos, o que justificaria uma abordagem quantitativa, mas, sim, se materializaram em discussões subjetivas relacionadas aos debates sobre ILF. Dessa forma, adotei uma pesquisa de natureza qualitativa, alinhando-me aos preceitos de Minayo (2001, p. 22) que preconiza que a pesquisa qualitativa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda sobre a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa, Zanella (2006, p.



99) afirma que

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis.

Considerando este intuito de entender determinada realidade a partir da perspectiva das participantes da pesquisa e sendo a pesquisa qualitativa caracterizada pelo “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70), busquei ser uma pesquisadora que adotou uma postura êmica (Fetterman, 2010), ou seja, reconheci a legitimidade das percepções das participantes uma vez que elas pertencem a múltiplas realidades, logo, pensam e agem de maneiras distintas, o que implicou analisar essas diferenças tendo em mente os diferentes *loci* de enunciação.

Cabe também ressaltar que, além de possuir natureza qualitativa, esta pesquisa, ao reconhecer a relevância das participantes no processo do estudo aqui realizado, possui caráter interpretativista. Para Moita Lopes (1994, p. 331 e p. 333), o caráter interpretativista implica reconhecer que

não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. [...] Na visão positivista, as variáveis do mundo social são passíveis de padronização, podendo, portanto, ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações. Já na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação.

A adoção do caráter interpretativista se mostrou pertinente porque entendo que a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa interpretativista é essencialmente coletiva, subjetiva e rica de múltiplos significados, características não valorizadas em uma visão positivista de fazer científico, sendo necessário, conforme discorre Moita Lopes (1994, p. 330), pensar em “formas inovadoras de investigação em LA que, fazendo parte de uma tradição epistemológica diferente, podem ser reveladoras de conhecimento, que não está ao alcance da tradição positivista, devido a se basearem em princípios diferentes”.

Embora esteja citando aqui um texto de quase 30 anos atrás, me importa ressaltar sua

chamada para inovação no campo metodológico de pesquisa, pois não é interesse neste trabalho repetir metodologias pré-fixadas para garantir sua cientificidade. Por isso, tem primazia nesta dissertação a forma como os sujeitos que dela participaram atribuem sentidos às vivências que tiveram e como eu, na posição de autora, organizei e atribuí sentido ao material de pesquisa gerado e selecionado para a discussão. Outra pesquisadora, assim, poderia construir diferentes caminhos para a discussão, ainda que estivesse falando da mesma pesquisa.

Por fim, considerando a importância do coletivo não apenas na produção, mas também na propagação do conhecimento, almejo que esta dissertação possa ser uma experiência vicária (Stake, 1994) para as/os leitoras/es, ou seja, que da leitura das discussões aqui expostas possa haver uma identificação com situações já vivenciadas, e que a partir dessa identificação possa haver um melhor entendimento sobre determinados desdobramentos do ILF para a práxis, propiciando assim que outras indagações/(re)interpretações também possam ser fomentadas a partir dos questionamentos gerados por essa leitura.

#### **2.4.1 When learning and researching come together**

A escolha metodológica a ser adotada em uma pesquisa dialoga intrinsecamente com a relação entre a/o pesquisadora/pesquisador e a área de estudo a ser pesquisada. No meu caso, ao pesquisar as implicações do termo ILF para a práxis de docentes de Língua Inglesa, o meu campo de estudos englobava discussões com professoras sobre um tema que estava sendo melhor explorado por mim através das aulas do Mestrado, uma vez que, por mais que já estivesse sendo formalmente adotado desde 2017 com a publicação da BNCC do Ensino Fundamental, não houve espaços formativos nas escolas nas quais lecionei que proporcionassem um maior entendimento sobre as implicações do ILF para a práxis.

Isto posto, esta pesquisa se fundamenta na “implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, construindo juntamente com os sujeitos envolvidos o conhecimento e o próprio método” (Santos, 2005, p. 145), motivo pelo qual adotei a pesquisa-formação como embasamento metodológico desta dissertação. Como o próprio nome denota, a pesquisa-formação oportuniza que a pesquisa e a formação aconteçam simultaneamente (Silvestre, 2016). Ressalto que essa formação,

oportunizada através da pesquisa, se deu com a participação concreta das participantes, tendo sido perguntado previamente ao início do curso quais eram as expectativas das docentes para o curso, bem como foi solicitado que elas se manifestassem sobre quais assuntos deveriam ser mais explorados, havendo ainda momentos nos quais as docentes puderam expor apresentações relacionadas aos temas abordados no curso. Tais características se mostram relevantes pois, como afirmam Longareti e Silva, (2013, p. 216)

não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser empregado com a finalidade de agenciar formação, mas somente aqueles que possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados.

Além disso, da mesma forma que a escrita dessa dissertação foi um processo formativo para mim, acredito que o mesmo tenha ocorrido para as participantes do curso, em um necessário processo de aproximação entre a universidade e as escolas (Mastrella-de-Andrade, 2020), não distanciando-as com a produção de conceitos que não dialogam com as realidades da sociedade concreta (Freire, 1986).

Por fim, a pesquisa-formação se mostrou pertinente neste trabalho, uma vez que “enquanto postura epistemológica e política, nos coloca no caminho da práxis” (Ribeiro; Santos, 2016, p. 298), e considero que o curso ofertado buscou alcançar esta indissociabilidade entre teoria e prática. Ademais, é uma metodologia que viabiliza uma “formação significativa de professores, sendo a dimensão da escuta importante elemento que permite a experientiação da alteridade e a ampliação dos registros pensados pelo sujeito que narra através da ótica do grupo” (Barreiro, 2009, p. 79). Esse processo de busca por escuta foi uma constante ao longo do curso ofertado e, conforme demonstrado a seguir, o material empírico foi gerado a partir dessa escuta ativa, conceito esse que implica dar atenção “não só ao conteúdo da mensagem de cada uma das partes, mas também aos sentimentos e emoções nelas implicadas, aos índices não verbais e ao contexto em que a mensagem é proferida” (Fachada, 1991, p. 323), oportunizando assim uma pesquisa-formação construída de forma colaborativa, considerando as participantes do curso como sujeitos epistêmicos deste estudo.

#### 2.4.1.1 One research, many sources

O material empírico desta pesquisa foi gerado por meio de fontes diversas e foi sendo construído a partir da demanda gerada em cada aula do curso. Essa geração de material *a posteriori* se coaduna com a perspectiva de bricolagem proposta por Borba (1998, p. 17, aspas no original).

Para o autor,

[...] precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a "composição" (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (*in loco*) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. A metodologia é um conjunto de procedimentos necessários no fazer e criar ciência, no entanto ela só é definida (enquanto fazer ciência) *a posteriori*, jamais *a priori*, sob pena de conformismo.

Sendo assim, o único material empírico criado *a priori* foi o formulário de inscrição em forma de questionário com perguntas fechadas. Segundo Gil (2008, p. 121), define-se questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”

Com esse questionário, obtive informações tais como o tempo de docência das professoras, se atuavam em escolas públicas e/ou privadas e como avaliavam o conhecimento sobre a BNCC e sobre ILF, informações essas que me ajudaram a elaborar as primeiras aulas do curso. Ao fim dos encontros, foi encaminhado às participantes do curso um questionário aberto<sup>23</sup> no qual indaguei como elas avaliavam as eventuais mudanças de crenças, conceitos e/ou ideias relacionados ao ensino de língua inglesa sob a perspectiva do ILF, e como essas eventuais mudanças poderiam se materializar na práxis de cada uma. Optei pelo questionário aberto pela vantagem da liberdade de resposta das participantes, não havendo, portanto, minha intervenção no *feedback* dado ao curso pelas docentes, seguindo assim o preconizado por Chaer et al (2011, p. 162) ao afirmarem que um questionário com perguntas abertas possibilita “liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente”.

Com o decorrer do curso, as participantes produziram materiais em forma de registros escritos e em forma de apresentações de slides, materiais esses que foram salvos em uma pasta no

---

<sup>23</sup> Conforme Apêndice E.

Google Drive e que também foram fonte de geração de material empírico. Ademais, conforme as discussões eram sendo geradas pelo curso, anotações de campo foram sendo elaboradas por mim, acarretando assim em mais uma fonte de material empírico. Classifico essas anotações de campo como reflexivas, alinhando-me aos pressupostos de Triviños (1987, p. 157) quando se refere às anotações de campo reflexivas como aquelas nas quais

[...] Não se perde a oportunidade, se surgir, de fazer observações sobre o referencial teórico: se tais fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico, se é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de idéias que podem explicar as características da situação que está em análise etc. Reflete-se também sobre os pressupostos do pesquisador, se eles se estão verificando, se estão equivocados, incompletos, fracos etc.

Utilizo-me dessa classificação tendo em vista que o referencial teórico utilizado no curso foi sendo produzido no decorrer de cada aula, partindo da demanda das participantes, ou seja, as anotações reflexivas feitas a cada aula me permitiram balizar o referencial teórico do curso com base no que era requerido pelas docentes, havendo alteração de percurso do que imaginei como teoria no pré-projeto de pesquisa para o que, de fato, tornou-se categoria teórica nesta dissertação.

Por fim, a BNCC foi o principal documento que orientou as discussões do curso, ocorrendo assim a análise de excertos desse normativo de forma coletiva. Não só problematizamos trechos da BNCC como também discutimos o processo de elaboração do documento pois, consoante com os entendimentos de Flick (2009), o pesquisador deve entender os documentos além da sua mera escrita, uma vez que eles também representam o momento histórico no qual foram elaborados, devendo por isso mesmo ser analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (Flick, 2009, p. 234). Esta perspectiva é especialmente válida para a análise da BNCC, documento escrito em um momento controverso da história política brasileira e que precisa ser analisado de forma crítica (ANPEd<sup>24</sup>, 2017; Marsiglia et al, 2017; Dourado; Siqueira, 2019; Sússekind, 2019), motivo pelo qual o curso também abrangeu os fatores externos que propiciaram e influenciaram a publicação desse normativo.

---

<sup>24</sup>Disponível em [www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc](http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc). Acesso em 18 de maio de 2022.

#### 2.4.1.1.1 *Many sources, many ways of analyses*

A análise do material empírico se deu através da correlação entre as diversas fontes de material anteriormente citadas, tendo sido adotado o processo de cristalização para essa referida análise. De acordo com Ellingson (2009, p. 4),

A cristalização combina múltiplas formas de análise e múltiplos gêneros de representação em um texto coerente ou em uma série de textos relacionados, construindo um relato rico e abertamente parcial de um fenômeno que problematiza sua própria construção, salientando o posicionamento e as vulnerabilidades do pesquisador, reivindicando a construção social dos significados, e desvelando a indeterminação das reivindicações de conhecimento mesmo quando as produz<sup>25</sup>.

Comumente, observa-se o uso do termo “triangulação” para referir-se à correlação entre os diferentes materiais empíricos elencados em uma pesquisa. Entretanto, optei pelo termo cristalização em consonância com os dispostos por Richardson (2018, p. 552) ao afirmar que

[...] nos textos pós-modernistas de gêneros mistos, nós não triangulamos; nós cristalizamos. Reconhecemos que há muito mais do que três lados para se aproximar do mundo. Proponho que o imaginário central para a validade dos textos pós-modernistas não é o triângulo – um objeto rígido, fixo, bidimensional. Em vez disso, o imaginário central é o cristal, que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Os cristais crescem, mudam e alteram, mas não são amorfos.

Ao investigar o material empírico desta pesquisa considerando a subjetividade da minha análise, procurei afastar-me de uma visão positivista da ciência, considerando que “o pesquisador quantitativo não é um observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto” (Lincoln; Denzin, 2006, p. 391).

Após analisar o material empírico adotando o princípio da cristalização, categorias teóricas foram geradas a partir das discussões proporcionadas pelo curso. Ludke e André (1986) enfatizam a importância da categorização do material de pesquisa, reforçando que “não existem normas fixas

---

<sup>25</sup> Do original “Crystallization combines multiple forms of analysis and multiple genres of representation into a coherent text or series of related texts, building a rich and openly partial account of a phenomenon that problematizes its own construction, highlights the researchers’ vulnerabilities and positionality, makes claim about socially constructed meanings, and reveals the indeterminacy of knowledge claims even as it makes them”.

nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante.” (Ludke; André, 1986, p. 43). Dessa referida análise, as categorias geradas nesta pesquisa foram as seguintes: inglês como língua franca; língua como prática social; repertórios linguísticos; pronúncia na perspectiva do ILF; translinguagem; cultura e interculturalidade crítica.

Ressalto, por fim, que a análise do material empírico também foi alicerçada pelo princípio da reflexividade (Guba; Lincoln, 2005), o que implicou refletir criticamente sobre os caminhos percorridos durante a pesquisa, gerando da minha parte um movimento de constantes idas e vindas no arcabouço teórico escolhido a fim de se obter um texto que melhor retratasse as discussões ocorridas durante o curso.

#### 2.4.1.1.1.1 *Ethics and research hands in hands*

Conforme disposto por Paiva (2005, p. 44), “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes –, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”. Dessa forma, a fim de que o processo de geração de material empírico fosse realizado de forma idônea, essa pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da UnB objetivando a transparência das etapas a serem realizadas no curso de extensão proposto, tendo obtido a aprovação do referido Comitê em 04 de setembro de 2022.

Quando se trata de pesquisas na área das ciências sociais, as/os participantes da pesquisa se tornam colaboradoras/es no processo de construção do material empírico, não podendo ser consideradas/os como meros objetos de estudo. Sobre essa característica, Minayo (2010, p. 88) afirma que “nada é dado: tudo é construído e construído por alguém que é sujeito, tem interesses e ideologia, sendo importante que o pesquisador explicita a partir de que posição fala e contextualize em que situação conduz seu estudo”. Assim, valorizando a interação social gerada a partir da oferta do curso de extensão proposto, procurei ser uma pesquisadora que adotou uma postura ética perante o grupo de pesquisa.

Para Fetterman (2010), adotar uma visão ética implica entender os posicionamentos

emanados de dentro de um determinado grupo social. No contexto do curso de extensão, objetivei assegurar que as opiniões emanadas pelas participantes fossem acolhidas em um movimento que buscou garantir um ambiente acolhedor para a discussão dos assuntos tratados no curso, mesmo havendo divergência de opiniões.

Ainda com relação à importância da ética em trabalhos acadêmicos, foi disponibilizado às/aos participantes, no primeiro dia de aula, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>26</sup>, o qual informou que a qualquer momento poderia haver desistência do curso, sem que qualquer penalidade fosse aplicada à/ao participante. De acordo com Luna (2008), o TCLE foi um dos primeiros recursos da ética em pesquisa, devendo assim ser condição *sine qua non* no desenvolvimento de pesquisas que envolvam seres humanos.

No primeiro dia de aula também foi disponibilizado às/aos participantes o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz<sup>27</sup>, garantindo que a utilização da imagem e/ou som foi empregada apenas para fins da pesquisa e que poderá ser futuramente aproveitada para outras eventuais atividades de ensino, explicitando que não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação. Este termo se fez necessário, uma vez que as aulas do curso foram gravadas, o que permitiu analisar o material empírico gerado de forma mais cuidadosa devido à possibilidade de rever os processos ocorridos durante a investigação (Reyna, 1997).

Assim, seguindo o percurso ético acima mencionado, objetivei assegurar que os caminhos desta pesquisa fossem guiados por vertentes éticas variadas, garantindo que as participantes deste estudo estivessem cientes dos seus direitos enquanto colaboradoras da construção do material empírico gerado com o curso de extensão ofertado. Além disso, considerando o preconizado por Leffa (2001) ao ressaltar a obrigação da Linguística Aplicada em dar um retorno à sociedade através da pesquisa, considero ético disponibilizar a dissertação finalizada às participantes do curso, reconhecendo-as como legítimas coparticipantes desta escrita.

---

<sup>26</sup> Conforme Apêndice B.

<sup>27</sup> Conforme Apêndice C.



### 3 PRACTICE IS THEORY

Nesta dissertação, as participantes do curso **BNCC, English as a lingua franca made in Brazil e a gente na escola** são consideradas sujeitos epistêmicos na construção do arcabouço teórico desta pesquisa. Desta forma, este Capítulo elenca as praxiologias geradas a partir das discussões ocorridas ao longo do curso. Bastos et al (2021, p. 26) utilizam o termo praxiologia ao invés de teoria “no intuito de não dicotomizar teoria e prática”, e, uma vez que também acredito na indissociabilidade entre prática e teoria, optei por aqui apresentar as transcrições das falas das docentes juntamente com outros aportes teóricos de autoras/es das áreas abordadas na pesquisa, buscando assim não hierarquizar os conhecimentos relacionados a essa dissertação. Ressalto que a análise das transcrições não segue uma ordem cronológica, já que alguns assuntos foram repetidos e complementados em aulas diferentes do curso. Esta não-linearidade foi necessária para que o aporte teórico fosse desenvolvido de forma mais coesa e consistente no decorrer do texto. Destaco, ainda, que as transcrições foram revisadas conforme a norma padrão da língua inglesa para que o foco da/o leitora/leitor fosse direcionado para as discussões geradas pelo curso, e não para a estrutura da língua em si.

#### 3.1 FIRST THINGS FIRST: WHAT DO WE KNOW ABOUT BNCC?

A primeira aula foi destinada a apresentar as diretrizes do curso, bem como fizemos uma dinâmica para que as participantes se apresentassem e se conhecessem melhor. Após essas ações, encaminhei via *chat* da plataforma *ConferênciaWeb RNP* um link de Padlet<sup>28</sup> para que as participantes escrevessem o motivo pelo qual se interessaram pelo curso, bem como quais eram as expectativas para as futuras aulas, o que gerou o compilado de respostas da Figura 4 abaixo.

---

<sup>28</sup> Plataforma para criação de murais colaborativos disponível em <https://pt-br.padlet.com/>.

Figura 4 - Sentimentos e Expectativas Acerca do Curso

Padlet

ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS + 12 • 1m

## Feelings and Expectations

Let's share ideas!

**I 'd like to learn more about BNCC E lingua Franca . And connect with fantastic teachers.**

Adicionar comentário

**Feelings and Expectations**

I expect to get more acquainted with BNCC and its usage, share classroom expeiences, and understand English as Lingua Franca nowadays.

Adicionar comentário

**I hope to know more about how to put BNCC into practice in the English classroom.**

Adicionar comentário

**My expectations are that we can change much information and learn sth useful for my professional life**

Adicionar comentário

**Well, I 'm really interested in discussing about the subjects purposed which I believe are very urgent ones and also because I have a personal interest due to my doctorate research. Despite that I think getting in contact with other professionals is a profit!**

Adicionar comentário

**I'm feeling as a student at the first day of class. I hope to improve my communication.**

Adicionar comentário

**share classroom experiences**

Adicionar comentário

**I'm feeling a little nervous and anxious and I hope to meet new people and learn more about this profession and exchange experiences.**

Adicionar comentário

**I think it is a good way to improve my lesson classes and know sharing ideas.**

Adicionar comentário

**I'd like to learn more about BNCC and to REALLY connect it with my English class at school. Have moments to discuss with other teachers about their ideas/hopes/dreams for English education.**

Adicionar comentário

**connect with english teachers**

Adicionar comentário

**I hope to improve my lesson plan strategies and learn more about BNCC and how to put it into practice.**


Adicionar comentário

**Having the oportunity to share how teachers are working the language and share methods that the peers are working in the classroom to get students interests.**

Adicionar comentário

**I hope to meet teachers to share about my school and classroom realities and get to know about theirs as well.**

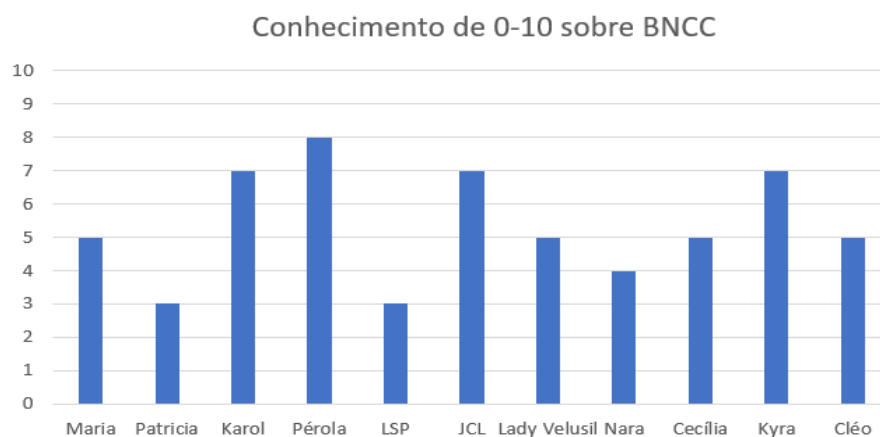
Adicionar comentário



Fonte: autoria própria.

Das respostas compartilhadas, várias mencionaram o interesse em aprofundar o conhecimento sobre a BNCC de Língua Inglesa, um interesse que se alinha às informações constantes no formulário de inscrição do curso, já que nesse formulário foi perguntado o nível de conhecimento sobre a BNCC em uma escala de 0 a 10 e, conforme Gráfico 1 abaixo, podemos observar que mais da metade das participantes não considera ter um elevado conhecimento sobre os pressupostos desse documento.

Gráfico 1 - Familiaridade com a BNCC



Fonte: autoria própria.

A ausência de familiaridade com a BNCC revela como o processo de elaboração do documento foi feito sem uma participação efetiva da comunidade escolar. Oliveira e Sússekind (2018, p. 57) discorrem sobre essa falta de participação democrática no processo de discussão do documento, uma vez que havia equipes pequenas para debater cada componente curricular, logo, “o debate curricular não estava sendo feito nas escolas, nem com as escolas”. Outro efeito desta elaboração *top down* pode ser observado quando se analisa os documentos educacionais subnacionais que, em maior ou menor grau, não estão alinhados aos pressupostos elencados na BNCC (Silva; Paula, 2021). Outro ponto importante a considerar é a maneira como a BNCC parece se impor como autoridade, construindo a necessidade de ser conhecida pelas professoras, aparecendo como expectativa em várias das respostas das participantes. Uma das possíveis causas dessa necessidade, ainda que a articulação do documento com as escolas tenha sido ínfima, se deve ao fato da aprovação das diretrizes do Novo Ensino Médio em 2017<sup>29</sup> vincular a BNCC como a grade curricular a ser adotada para essa nova proposta educacional. Assim, mesmo não havendo discussões mais aprofundadas no ambiente escolar, as orientações da BNCC já se materializam em sala de aula.

Ao analisar as respostas do Gráfico 1, concluí que, antes mesmo de discutir os desdobramentos do termo ILF, compreender os pressupostos gerais da BNCC era uma demanda relevante para as participantes. Sendo assim, iniciamos a segunda aula discutindo sobre um

<sup>29</sup> Implementação aprovada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

panorama do processo de criação da Base. Discorremos sobre a previsão de um currículo comum nacional encontrar respaldo em documentos tais como a Constituição Federal de 1988 (Art. 210); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Art. 26); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 (Art. 14); e o Plano Nacional de Educação de 2014 (Metas 2, 3 e 7).

Proseguimos com a aula discutindo uma cronologia<sup>30</sup> das discussões sobre a elaboração do que viria a ser a versão final da BNCC. De acordo com o cronograma do governo federal, foi instituída em 2015 a comissão de especialistas incumbidos de iniciar o processo de elaboração do documento, sendo a primeira versão da Base entregue em setembro de 2015, a segunda em maio de 2016 e em abril de 2017 foi entregue a versão contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A terceira e última versão da BNCC foi entregue em abril de 2018 contemplando a etapa do Ensino Médio.

Enfatizamos que não podemos dissociar os documentos dos momentos históricos nos quais eles são produzidos. Assim sendo, comentamos sobre a instabilidade política ocorrida no Brasil em 2016 com a votação na Câmara dos Deputados a favor do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Em meio a esta ruptura política, a terceira versão da BNCC, publicada durante o governo de Michel Temer, apresentou mudanças com relação à segunda versão, havendo, por exemplo, retirada de termos como “orientação sexual” e “identidade de gênero” (Shaw, 2017).

Além disso, discutimos a atuação de atores privados<sup>31</sup> que tiveram forte influência no processo de elaboração e aprovação da Base, tais como Banco Itaú, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, dentre outros. Ao final da minha explanação sobre os aspectos macros da BNCC, propus que refletíssemos sobre quais eventuais interesses estariam por trás da participação desses atores na Educação Básica pública. Para Tarlau e Moeller (2019, p. 359), essa intensa participação do setor privado nas discussões sobre a BNCC, em especial a participação da Fundação Lemann, “não é um processo técnico, mas sim uma estratégia explícita para colocar a nação em determinado caminho e angariar poder político – uma estratégia que tende a se tornar cada vez mais comum entre fundações privadas e corporativas<sup>32</sup>”. Importante também ressaltar que

---

<sup>30</sup> Cronologia retirada do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

<sup>31</sup> Conforme site <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

<sup>32</sup> Do original “not a technical process, but rather, an explicit strategy to set the nation on a particular path and garner political power – a strategy likely to become increasingly common among private and corporate foundations.”

o setor privado vem participando de um crescente processo de financeirização da Educação Básica pública, fenômeno que, de acordo com Lima (2022), associa a educação a um mercado de negócios cada vez mais lucrativo.

Além de se alinhar a uma perspectiva mercadológica ao adotar o inglês como única língua de oferta obrigatória, a qual se relaciona com uma proposta educacional de cunho neoliberal em decorrência da relevância do inglês para o atual mercado de trabalho (Silva, 2016) a BNCC, ao elencar as habilidades requeridas das/os estudantes em cada ano da Educação Básica, alinha-se a uma perspectiva tecnicista de Pedagogia das Competências que, de acordo com Saviani (2013, p. 437, aspas no original), “apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.”

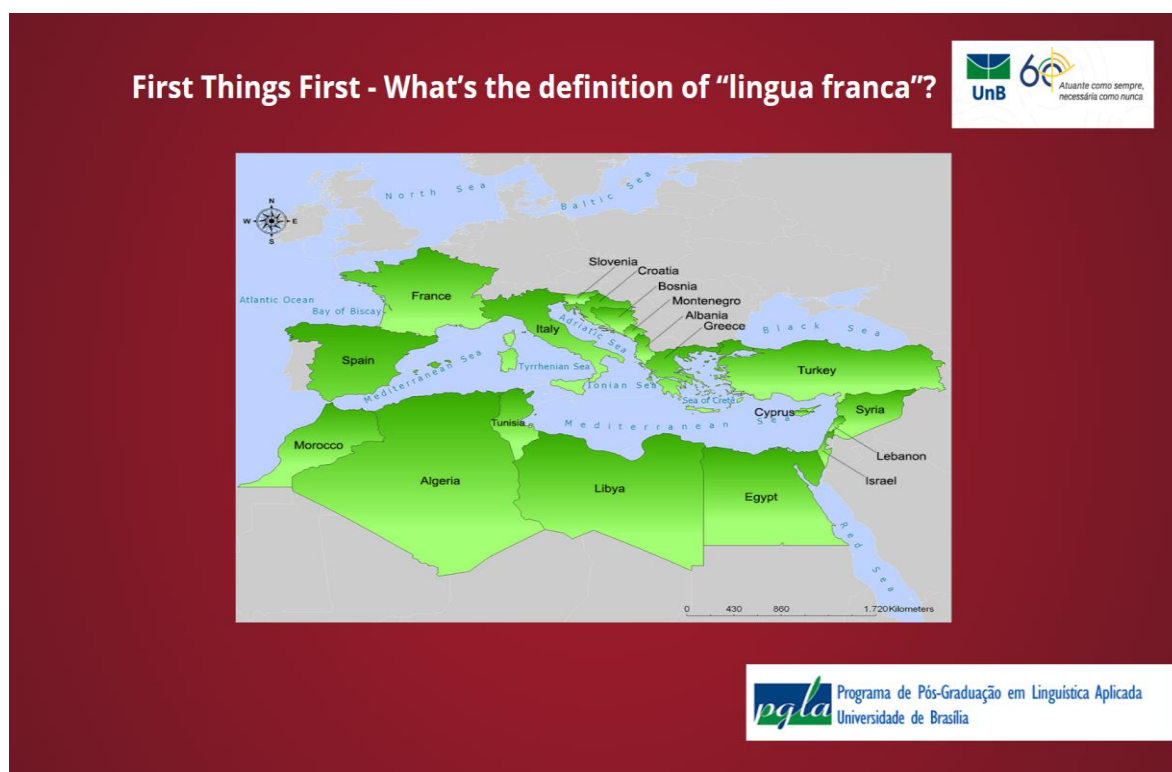
Sendo a BNCC um documento tão passível de críticas, como considerá-lo propício para repensar a práxis de docentes de Língua Inglesa? Como comentou a docente Nara (2022, aula 7), “BNCC is just to give us a purpose. We must be in charge of making decisions in order to change our classes considering English as a lingua franca”. Considero importante, portanto, ressaltar que o uso do termo “inglês como língua franca” na BNCC abre espaço para expansões e ressignificações do próprio sentido que esse termo tem no âmbito do documento. Assim, as problematizações a seguir elencadas acerca de como repensar a práxis sob a perspectiva do ILF não estão explícitas na BNCC, mas surgem a partir dos desdobramentos de certos termos elencados pelo documento. Não considero a Base como o documento que revoluciona aulas de língua inglesa, mas considero que a adoção feita do termo ILF possa, sim, trazer perspectivas outras para o ensino do idioma, a depender de como coletivamente construímos essas expansões, conforme discorro nos próximos tópicos.

### **3.1.1 English as a Lingua Franca beyond the BNCC**

A primeira pergunta desta pesquisa indaga quais são as percepções prévias das docentes de Língua Inglesa acerca das características do inglês como língua franca. Antes de adentrarmos

nessas percepções para posteriormente as expandirmos ao longo do curso, abordamos primeiramente o próprio conceito de língua franca. Para tanto, conforme Figura 5, visualizamos na aula 2 um mapa com países que constituem a área do Mediterrâneo a fim de fazer uma associação visual com o conceito de língua franca trazido por Mallette (2014, p. 330), qual seja, “uma língua de conveniência usada por falantes de línguas maternas mutuamente incompreensíveis, principalmente árabe, turco, grego e vernáculos românicos, no Mediterrâneo pré-moderno”<sup>33</sup>. Já Nolan (2019) especifica que as descrições mais detalhadas sobre as características da língua franca mediterrânea advêm da região do Norte da África e da área do Levante (o que corresponderia atualmente aos territórios da Jordânia, Líbano, Palestina, Síria, Turquia e Israel), sendo a língua franca uma língua utilizada tanto na diplomacia internacional como em assuntos domésticos.

Figura 5 - Países do Mediterrâneo



Fonte: autoria própria, aula 2.

<sup>33</sup> Do original “a language of convenience used by speakers of mutually incomprehensible mother tongues, mainly Arabic, Turkish, Greek and the Romance vernaculars, in the pre-modern Mediterranean”.

Conforme afirma Kirkpatrick (2011), é importante ressaltar que várias outras línguas foram consideradas línguas francas ao longo da história, sendo assim o inglês *uma* língua franca, não *a* língua franca. Após essa breve contextualização, propus que preenchésemos uma atividade no site Mentimeter<sup>34</sup> na qual as docentes escreveram, com palavras pontuais, o que para elas caracterizaria o termo ILF. Ao final da atividade, foi gerada a nuvem de palavras conforme a Figura 6 abaixo.

Figura 6 - Nuvem de Palavras sobre ILF



Fonte: participantes do curso, aula 2.

Ao observar as respostas finais, constatamos a presença de termos que não são elencados pela BNCC, tais como “exército” e “ciências”, e comentamos que provavelmente já havíamos nos deparado com assuntos relacionados ao ILF para além do texto da Base. Em seguida, prosseguimos com a aula relacionando o primeiro termo com a afirmação de Crystal (2003) na qual ele pontua que o poder político e militar relacionado a uma língua é o que faz com que ela adquira status de idioma internacional, como pôde ser observado no passado com o latim e o grego. Dessa forma, considerando o contexto histórico de vitória pós Segunda Guerra Mundial, observou-se a consolidação do poder político e militar dos Estados Unidos da América perante o mundo, o que consequentemente culminou na ascensão e consolidação do inglês como a principal língua das comunicações internacionais. Sobre o segundo termo, o associamos com o preconizado por Gordin (2015, p. 294) quando este ressalta que “é difícil medir a produção total agora, mas em revistas de

<sup>34</sup> Plataforma de apresentações interativas disponível em <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

elite em todas as ciências naturais, não importa o país de origem, bem mais de 98% das publicações - soma que tem, lembre-se, aumentado constantemente ao longo do tempo – está em inglês”<sup>35</sup>.

Prosseguimos com a aula expondo como a BNCC caracteriza o termo ILF. Discutimos o fato de o documento não trazer uma definição pontual do que caracterizaria esse termo e, para justificar a adoção da nomenclatura, apenas dispõe que

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p. 241, grifos no original).

Sobre o termo ILF em documentos que discorrem sobre a Língua Inglesa, destacamos que este conceito é apenas brevemente mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998, p. 49) quando se ressalta que o inglês “[...] que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência.” Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) optaram por considerar o inglês com a nomenclatura de “língua estrangeira”, sendo a BNCC o primeiro normativo educacional que adota a nomenclatura de ILF.

Como a BNCC não conceitua objetivamente o que considera como ILF, apresentei às participantes algumas definições para este termo. Primeiramente, ressalttei que as pesquisas sobre as características da língua inglesa nas comunicações globais apresentam nomenclaturas diversas de acordo com diferentes autoras/es. Kachru (1997), por exemplo, utilizou a expressão *World Englishes* para descrever as diversas variantes da língua inglesa nas comunicações no idioma com falantes de diferentes repertórios linguísticos. Já Rajagopalan (2009, p. 52) empregou o termo *World English* no singular, rejeitando a fragmentação de vários “ingleses” por entender que “World English [é] uma língua que pode ser considerada verdadeiramente internacional justamente por não pertencer exclusivamente para esta ou aquela nação”<sup>36</sup>. Matsuda (2017) e McKay (2018) se utilizam do termo “Inglês como Língua Internacional”, sendo este também empregado por Jenkins

<sup>35</sup> Do original “It is hard to measure the total output now, but in elite journals across the natural sciences, no matter the country of origin, well over 98% of publication—a sum that has, recall, been steadily increasing over time—is in English”.

<sup>36</sup> Do original “World English, a language that can be considered truly international precisely for not belonging exclusively to this or that nation”.



(2000), Sifakis e Sougari (2005) e Siqueira (2008), entretanto, esses últimos autores atualmente adotam o termo ILF nas pesquisas sobre o tema em tela.

A primeira definição que discutimos na aula relacionada à nomenclatura do ILF foi a de Jenkins (2009) que afirma que o inglês com status de língua franca se caracteriza como a língua comum de **escolha** entre falantes que possuem diferentes origens linguísticas, entendimento similar ao de Firth (1996, p. 240, aspas e itálico no original, grifo meu) que define ILF como uma “ ‘língua de contato’ entre pessoas que não compartilham nem uma língua nativa comum nem uma cultura nacional comum, e para quem o inglês é a língua *estrangeira* de comunicação **escolhida**”<sup>37</sup>. Em seguida, abordamos o contraponto de Seidlhofer (2011, p. 7, grifo meu) que caracteriza o ILF como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para os quais o inglês é o meio de comunicação de escolha e frequentemente a **única opção**”<sup>38</sup>.

Destacamos na aula as palavras “escolha”, “escolhida” e “única opção” para refletirmos sobre como as políticas linguísticas de países direcionam o inglês para ser, conforme preconizado por Seidlhofer (2011), a única opção de idioma a ser abordado sob a perspectiva de uma língua franca, não se tratando, muitas vezes, o uso do idioma como uma mera questão de escolha entre falantes com repertórios linguísticos diversos. Países como Japão e Ruanda, por exemplo, cogitam tornar o inglês uma língua nacional/oficial (Cameron, 2012) e, no Brasil, a BNCC também prioriza o idioma ao torná-lo a única opção de oferta obrigatória na Educação Básica, uma diretriz contraditória para um documento que reconhece que estamos em um “mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2018, p. 241).

Abordamos a imposição do inglês nas políticas linguísticas no intuito de que pudéssemos refletir sobre como utilizar o idioma como a língua que franqueia grande parte das comunicações internacionais demanda um olhar crítico docente. Não se trata, por exemplo, de negar que há, de fato, um imperialismo linguístico do inglês no mundo (Phillipson, 2008), nem de que a priorização do idioma contribua para uma eventual desvalorização de outros idiomas e de outras culturas (Çubukçu, 2010). Entretanto, como preconiza Siqueira (2018), ILF não é zona neutra, sendo esse um termo que desencadeia questionamentos diversos sobre as características *sui generis* do idioma nas interações do mundo globalizado e na abordagem da língua em sala de aula. Sobre ILF na sala

---

<sup>37</sup> Do original “ ‘contact language’ between persons who share neither a common native tongue nor a common national culture, and for whom English is the chosen *foreign* language of communication”.

<sup>38</sup> Do original “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option”.

de aula, a participante Lady Velusil (2022, aula 2) comentou que

BNCC brings a different definition of the English language, different from other official documents that we had before BNCC. It brings the definition of English as lingua franca (ELF). It is a language that people from different countries, different parts of the world, use to communicate in different ways and I think the main point is that we speak the same language in different ways and we have to teach our students that we speak English in our own way. We have to respect the way everybody speaks.

Sobre a fala da docente que menciona falantes de diferentes partes do mundo utilizando o inglês para a comunicação, comentamos que, por anos, as aulas de inglês não se baseavam (talvez ainda não se baseiem) nesse reconhecimento da pluralidade da língua inglesa nas comunicações. Basicamente tínhamos o binômio padronizador falante com sotaque americano x falante com sotaque britânico, sendo o ILF então uma oportunidade de retratar em sala de aula falantes de diferentes repertórios linguísticos que trazem consigo variantes diversas da língua inglesa. Para que não desse a impressão de que o ILF seria uma nova variante do inglês que viria a substituir outras variantes, reproduzindo e mantendo a ideia colonial de um padrão do qual outros apenas derivam, e permanecem como inferiores (Nascimento, 2014), questionei às docentes se elas consideram o ILF como uma variante, o que gerou respostas como

English as a lingua franca is when people from different countries can speak using a language that is English, but each one has his/her own way of speaking, so I wouldn't say it is a variety because there are many ways of speaking English in this perspective (Lady Velusil, 2022, aula 2).

I don't know if it is a variety because when you say the American variety and the British variety, we are associating them with specific countries and English as a lingua franca is related to all people who are non-native English speakers, so I think it's more than a variety (JCL, 2022, aula 2).

Após essa partilha, comentamos que a própria BNCC já declara que ILF não é considerado como uma variante quando postula que

Nessa proposta, [de inglês como língua franca] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, **nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa**. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241, aspas no original, grifo meu).

Na aula 3, assistimos a um vídeo<sup>39</sup> do pesquisador especialista em ILF, Will Baker, no qual ele também declara o posicionamento de que ILF não é classificado como uma variante do inglês. Julguei ser importante essa ênfase sobre ILF não ser uma variante por considerar que essa pudesse ser uma percepção presente imaginário docente. Discorremos então sobre os posicionamentos de Friedrich e Matsuda (2010, p. 20) que postulam que “ILF é um termo que descreve uma função que o inglês desempenha em contextos multilíngues<sup>40</sup>”. Por oportuno, enfatizo aqui que, na aula 3, comentei com as participantes que este posicionamento sobre o que caracterizaria o ILF era o adotado por mim, mas ressaltei que a pluralidade de definições permite filiações diversas. Seguimos a discussão debatendo como Friedrich e Matsuda conceituam o ILF:

um termo guarda-chuva [usado] para descrever as funções do inglês dentro do mais amplo espectro e contexto de uso do inglês possível (ou seja, no mundo). Postulamos que em contextos onde o inglês é usado como língua franca, cada falante usa uma variedade linguística que conhece e então emprega várias estratégias comunicativas para realizar interações bem-sucedidas [...]. O uso de uma estrutura que conceitualiza o ILF como uma função, em vez de uma variedade linguística, captura a natureza dinâmica das escolhas linguísticas baseadas em situações, reconhece a importância de fatores não linguísticos (por exemplo, uso de estratégias) na comunicação e nos permite estudar os fenômenos de ILF de forma multidimensional e holística<sup>41</sup>. (Friedrich; Matsuda, 2010, p. 22)

Discutimos ainda sobre o cenário atual dos estudos sobre ILF. Enfatizei com as participantes que tais estudos focaram em aspectos distintos ao longo dos anos, citando posteriormente a análise de Jenkins (2015) que estabelece que as pesquisas sobre o tema passaram por três fases: a fase 1, no final da década de 1980, com foco no material empírico relacionado à pronúncia entre estudantes de contextos multilíngues; a fase 2, em meados dos anos 2000, com foco na variabilidade da comunicação ocorrida entre falantes de diferentes repertórios linguísticos, enfatizando-se a importância de se observar as particularidades das interações situadas; e a fase 3, que posiciona os estudos de ILF sob contextos multilíngues, reforçando a importância de se abordar temas como multi/plurilinguismo e translinguagem alinhada ao termo *English as a Multilingua*

<sup>39</sup> Disponível em [www.youtube.com/watch?v=7bQEsHkyzFk&t=4s](http://www.youtube.com/watch?v=7bQEsHkyzFk&t=4s). Acesso em 16 de outubro de 2022.

<sup>40</sup> Do original “ELF is a term that describes a function that English performs in multilingual contexts”.

<sup>41</sup> Do original “as an umbrella term to describe functions of English within the broadest spectrum and context of English use possible (i.e., in the world). We posit that in contexts where English is used as a lingua franca, each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know and then employs various communicative strategies to carry out successful interactions [...] Using a framework that conceptualizes ELF as a function, rather than a linguistic variety, captures the dynamic nature of situation-based linguistic choices, recognizes the importance of nonlinguistic factors (e.g., use of strategies) in communication, and allows us to study the ELF phenomena multidimensionally and holistically.

*Franca.*

### 3.2 “LANGUAGE IS ALIVE”: TEACHERS’ CONCEPTION OF LANGUAGE

Debater sobre os desdobramentos do ILF para a práxis implica problematizar paradigmas relacionados ao ensino de língua inglesa que há anos permeiam a formação docente. Sendo assim, antes de prosseguir com algumas destas problematizações, abordamos na aula 4 o questionamento que, para mim, é o basilar para que todos os outros sejam feitos, qual seja, qual a concepção de língua que temos quando pensamos sobre o ensino de língua inglesa, além de problematizar o que entendemos como língua em si.

Para tanto, lemos o texto “As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de Língua Inglesa”<sup>42</sup> e, a partir da leitura, compartilhamos com qual visão de língua apresentada no texto nos alinhávamos, o que gerou algumas respostas tais como

At the beginning of my journey as an English teacher, I considered language from a structuralist view, even because it had been my academic background. Over the years, the contact with the socio-interactionist view of language has transformed my pedagogical practice, changing my perception of language as a social practice that takes place in verbal interaction. (Cléo, 2022, aula 4)

We started our teaching very structured; we don't have a social vision and language teaching is focused on teaching structures and rules, unrelated to the purpose of using that language. Therefore, teaching and learning can turn into an ineffective process. (Karol, 2022, aula 4)

When I first started teaching English, I thought I would teach the way I learned, which was the traditional method. Nowadays, I have a completely different view of what the concept of language stands for. It goes way beyond the letters, words, grammatical structures and communication. It opens doors, connects people, it brings different histories and cultures together. That is what I try to show my students, how much they can learn from English. (LSP, 2022, aula 4).

De acordo com as respostas das participantes, comentamos que poderíamos dividir as visões de língua em duas perspectivas opostas. A primeira seria a perspectiva estruturalista, que, pelas

---

<sup>42</sup> Thurck, A. L. N. As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa. **Revista Intercâmbio**, v. 24, 2011.

respostas dadas, parece estar mais presente na formação docente e nos primeiros anos de experiência de sala de aula. Segundo Marcuschi (2008, p. 59), a visão estruturalista de língua se caracteriza por um “sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista)”. Jordão (2006, p. 2) reforça que a perspectiva estruturalista de língua se coaduna com a dicotomia *langue x parole* de Saussure e que, nesta concepção, a língua seria

[...] como um intermediário entre o sujeito e o mundo; a língua daria acesso ao mundo, permitiria que agíssemos nele. Conseqüentemente, a realidade aqui é concebida como algo externo ao sujeito, independente dele. A língua representaria esse mundo para nós, ao mesmo tempo em que nos permitiria acesso a ele.

A participante Cecília (2022, aula 4) reforçou que uma visão estruturalista de língua não ocorre apenas com o inglês, uma vez que “even in our contact with Portuguese we think language is mostly based on structure”. Ressalto que este pensamento se materializa na frequente fala das/os nossas/os estudantes ao dizerem “eu não sei nem o português, como vou aprender inglês?”, ou seja, elas/es se baseiam na concepção de que não conhecer o português significa não ter o domínio das estruturas tidas como as padrões da língua, um pensamento que acaba sendo transferido também para a aprendizagem da língua inglesa. Nessa linha de pensamento, Rezende (2015, p. 64) discute que para entender nossa relação com a língua estrangeira é preciso olhar para nossa relação com a língua materna, pois é nessa relação que compreendemos o quanto nos desvalorizamos linguisticamente por não sabermos o idealizado padrão que a escola impõe como forma única; nessa idealização, prevalece o ensino da gramática como a saída para a suposta melhoria das capacidades linguístico-comunicativas das pessoas. A autora chama a atenção para o quanto essa forma idealizada e impositiva gera, em nós, a “linguofobia”, que, segundo ela,

foi construída e é atualizada e reafirmada, constantemente, pelas políticas de apagamento do português brasileiro, implementadas no período colonial, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, passando pelas ações do Marquês de Pombal, no século XVIII, e, mais recentemente, pelas reformas ortográficas e reformas da educação, estando ainda em vigência, na escola e na sociedade. Considerando que as políticas se concretizam por meio de ações, a gramática normativa da língua portuguesa, o ideal de norma padrão e o ensino de Língua Portuguesa, extensivo ao ensino de línguas estrangeiras, são símbolos emblemáticos, constituidores do imaginário social brasileiro sobre a língua portuguesa e sobre a capacidade dos(as) brasileiros(as) de dominar essa língua. No Brasil, as políticas linguísticas, os planejamentos educacionais e as práticas de ensino de línguas, as mídias e as avaliações de desempenho, pautadas nas competências e habilidades de leitura, escrita e cálculo, são verdadeiros exercícios de convencimento de que a população brasileira não

sabe e não consegue aprender línguas. Os modelos de ensino e a correção escolar, sobretudo na escrita, são práticas maniqueístas de educação e de letramento escolar, constituindo estratégias poderosas de convencimento da incapacidade do(a) brasileiro(a) de aprender, inclusive sua própria língua.

Antes de seguir para a discussão da segunda visão de língua constante nas respostas compartilhadas, perguntei às docentes qual visão de língua elas consideravam estar presente na BNCC. Lady Velusil (2022, aula 4) comentou que o documento se oporia a um entendimento estruturalista de língua, uma vez que “BNCC allows students to have contact to different ways of speaking, not focusing on a single language pattern”. A docente mencionou especificamente o trecho da BNCC que preconiza a necessidade de

[...] tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (Brasil, 2018, p. 242, aspas e itálico no original).

A docente Karol (2022, aula 4) também não associou a BNCC a uma visão estruturalista de língua ao dizer “I think BNCC is not related to a structuralist view of language because it allows students to have a very informal kind of English. They can use “ain’t”, for example. There is not so much focus on grammar”.

Neste momento, questioneei se, pelo fato de a BNCC refutar conceitos como “modelo ideal de falante” e reforçar que não há um único inglês “correto”, somos inclinados a considerar que o documento se afasta totalmente de uma visão estruturalista de língua. Porém, seria mesmo isso, já que o próprio documento prescreve uma longa lista de conteúdos a serem ensinados em cada ano e série com propósitos muito definidos para todos os lugares do Brasil? Além disso, como afirma Duboc (2019), há uma incoerência no texto da BNCC, já que, ao mesmo tempo em que o documento exalta a relevância de se romper com aspectos de correção e precisão associados a uma norma padrão de língua, apresenta quadros temáticos com habilidades requeridas das/os estudantes, quadros esses que prezam justamente pelo uso “correto” do inglês.

Santana e Kupske (2020, p. 164, aspas no original) também discorrem sobre a contradição da BNCC entre adotar a perspectiva de ILF e manter conteúdos elencados de forma sequencial e estrutural. Os autores afirmam que

Muito embora a fundamentação teórica da Base traga à tona a língua franca, que tem como foco a inteligibilidade e não acurácia da produção linguística, o currículo proposto, as “aprendizagens essenciais”, mantêm uma organização de conteúdos muito semelhante à anteriormente trabalhada no ensino como língua estrangeira. A proposta, em termos práticos, é tradicional.

Apesar de ser legítimo problematizar o alinhamento da BNCC a uma perspectiva ainda estruturalista de língua, algo que se opõe à adoção do termo ILF, discorremos sobre o posicionamento de Duboc (2019, p. 19) que defende a apropriação do conceito de ILF empregado pela BNCC como uma “tentativa de romper com práticas tradicionais”, mesmo havendo incoerências entre a adoção do termo e os quadros temáticos elencados pelo documento. Conforme afirma a autora, “ILF é veneno e remédio, a depender de quem o concebe, como o concebe, como se relaciona com os demais agentes do campo e em que bases ontológicas e epistemológicas se ancora” (*Ibid*, p. 19). Penso que foi nesse sentido que buscamos ler e construir sentidos sobre a BNCC em nosso curso, buscando pensar nossas próprias práxis e salas de aula como espaços de transgressão e possibilidades de criticidade subversiva para uma apropriação do inglês para interesses e necessidades locais

Para driblar com tais práticas curriculares tradicionais, o posicionamento de Duboc (2014) relacionado a brechas curriculares também foi compartilhado na aula. A autora se utiliza deste conceito relacionando-o com a possibilidade de se trabalhar com letramentos críticos ainda que o currículo a ser seguido se mostre tradicional. Para Duboc (2014, p. 212, aspas no original), essas brechas oportunizam um rompimento com práticas tradicionais comumente elencadas em currículos.

Se brecha, então, constitui metaforicamente uma interrupção e a possibilidade iminente de transformação, o que minha ideia de ‘brecha’ interrompe visando a alguma mudança? Penso que seja o próprio currículo tradicional, definido usualmente na literatura como um conjunto de conhecimentos escolares a serem ensinados e avaliados com base em objetivos previamente estabelecidos.

Isto posto, discutimos que a própria escolha do termo ILF pela BNCC já é uma brecha que viabiliza pensar sobre uma visão de língua que se afasta de uma perspectiva estruturalista, afinal, a variabilidade das comunicações abarcadas pelo ILF se distanciam de uma concepção estrutural e padronizada de língua. Continuamos então as discussões com foco na segunda visão de língua mencionada na aula, qual seja, a concepção de língua sob uma perspectiva sociointeracionista.

Discutimos sobre o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003) e seu posicionamento de que a linguagem se constrói na relação com o outro, não com atos individualistas, mas sim com vozes discursivas variadas que produzem sentido através das interações entre indivíduos. Ainda sobre essa visão sociointeracionista de linguagem, Bakhtin (1990, p. 123) afirma que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua

Uma visão sociointeracionista de língua implica entender a comunicação como um processo de dialogismo entre os interlocutores, sendo que a língua “deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação” (Gedoz; Costa-Hubes, 2012). Na perspectiva do ILF, as formas de interação através da língua inglesa serão influenciadas pelos diferentes contextos sociais aos quais pertencem os falantes. Sendo assim, questionamos ali se, de fato, estamos abordando a língua sob uma perspectiva sociointeracionista multilíngue ou se ainda estamos nos baseando em atividades que consideram que as eventuais interações em inglês ocorrerão em cenários dominados por vozes discursivas que representam apenas a realidade de falantes “nativos” do idioma.

Não questionamos apenas a nossa suposta adoção de uma perspectiva sociointeracionista de língua, mas também questionamos o que concebemos como língua em si. Para prosseguir com essas discussões, desenvolvemos uma atividade na qual teríamos que encontrar uma imagem que descrevesse o significado de língua para nós. Poderíamos recorrer a diferentes fontes que quiséssemos naquele momento, procurando por imagens que já tínhamos ou buscando na Internet, por exemplo, sendo a imagem da Figura 7 abaixo, escolhida pela docente Kyra, uma das mais debatidas durante o encontro.



Figura 7 – What is language for me?



Fonte: Kyra, 2022, aula 4.

A docente justificou a escolha da imagem elencando alguns motivos que a fazem associar o conceito de língua com a figura do personagem Frankenstein.

I chose it for 3 reasons. First, because Frankenstein is made of different parts that go together and together they make sense and I think that's what language is because random words in a sentence may not make sense, so we have to pick words and connect them to make sense and that's what communication is. I also liked this image because Frankenstein is a creation and language is creation too, is our creation, is our way of thinking, it is our way of outputting our thinking. Finally, because language is alive indeed. For example, if we think of the word "Google" we use it as a verb now and some years ago it was not used like that, so language is alive because we modify it, we create and change it (Kyra, 2022, aula 4).

É interessante notar o quanto a docente Kyra usa o pronome "our" em uma ideia de apropriação. Ao usar tal pronome para se referir a criação, ela se coloca como coautora, cocriadora do processo de uso das línguas nas práticas sociais, o que remete à construção de uma compreensão de língua não apenas como algo que veicula comunicação, pois, se nós a fazemos, ela também nos faz. A frase "language is alive" acabou virando o lema das nossas discussões. A partir da fala da docente, alguns desdobramentos foram sendo problematizados, o primeiro deles referente à ideia citada de língua como uma criação, conforme a Figura 8 abaixo.

Figura 8 – De onde vêm as línguas? O que são línguas?



Fonte: autoria própria, aula 5.

Dando continuidade às discussões da aula 4, propus o debate da Figura 8 no quinto encontro do curso. A imagem retrata a torre de Babel que, segundo a Bíblia, foi uma torre construída com o intuito de alcançar o céu, não tendo sido concluída porque Deus estabeleceu diversos idiomas entre aqueles que estavam a construindo, gerando assim desentendimento na comunicação e culminando nas variadas línguas que temos atualmente. Tomando o mito bíblico como ponto de partida, questionei então de onde vieram as línguas existentes no mundo.

A docente Maria (2022, aula 5) mencionou que “languages were created from the necessity to relate, to socialize with other people”. Desta fala, comentei a importância de focarmos no verbo “criar”. As línguas foram criadas em processos históricos, as línguas não surgem aleatoriamente prontas em caixas nas quais colocamos o inglês, o português, o espanhol, etc. Discutimos então a perspectiva de “invenção/desinvenção/reinvenção” das línguas desenvolvido por Makoni e Pennycook (2007, p. 1-3). Para os autores,

[...] línguas, concepções de linguagem e as metalinguagens usadas para descrevê-las são invenções. Ao fazer esta afirmação estamos apontando para várias preocupações inter-relacionadas. Primeiro, as línguas foram, no sentido mais literal, inventadas, particularmente como parte dos projetos cristãos/coloniais e nacionalistas em diferentes partes do globo. [...] um interesse relacionado aqui não está apenas na invenção e nomenclatura de línguas específicas, mas também nos processos e contextos mais amplos de construção linguística. Deste ponto de vista, todas as línguas são construções sociais.

[...] Ao defender uma visão das línguas como construções, nossa posição pode ser vista como uma visão não materialista da linguagem: as línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais; são, pelo contrário, invenções de movimentos sociais, culturais e políticos. Por outro lado, defenderemos os efeitos materiais muito reais das invenções linguísticas, uma vez que influenciam a forma como as línguas foram compreendidas, como as políticas linguísticas foram construídas, como a educação foi seguida, como os testes linguísticos foram desenvolvidos e administrados [...]<sup>43</sup>.

A docente LSP (2022, aula 5) questionou a perspectiva de “desinvenção” de línguas alegando que “if there were no languages, people wouldn’t be able to communicate. They were invented because in each moment in life it was required”. Percebi que talvez a discussão apresentada tenha sido interpretada como uma proposta de abolição da nomeação das línguas. Entretanto, discutimos que pensar em línguas como invenções não é sobre negar a existência da materialização das línguas, mas é sobre problematizar como essas invenções influenciaram a sociedade a categorizar o que é correto e o que é errado em termos de linguagem. Tomando o inglês como exemplo, nos faz refletir sobre a já citada frase estudantil “eu não sei nem português, que dirá inglês”. Que português e que inglês são esses que supostamente não se sabe falar?

Finalizamos as discussões argumentando que o próprio ILF personifica a concepção de que línguas não são entidades fixas, já que o inglês, sob essa perspectiva, passa por processos locais de adaptação entre os falantes, o que faz com que pensemos que a língua do ponto de vista do contexto social, conforme preconiza Bagno (2007), não se relaciona apenas a padrões ideais que muitas vezes a distanciam do seu uso efetivo entre falantes heterogêneos. Como afirma Menezes de Souza (2019, p. 245), “língua não é mais uma coisa, é um processo” e, seguindo nessa mesma linha de língua como processo, e não como código, discutimos também as noções de língua como prática social e de repertório linguístico, conforme discuto no tópico a seguir.

---

<sup>43</sup> Do original “[...] languages, conceptions of languageness and the metalanguages used to describe them are inventions. By making this claim we are pointing to several interrelated concerns. First, languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe. [...] a related interest here is not only in the invention and naming of specific languages but also in the broader processes and contexts of linguistic construction. From this point of view, all languages are social constructions. [...] By advocating a view of languages as constructions, our position may be seen as a non-materialist view of language: languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements. On the other hand, we would argue for the very real material effects of linguistic inventions since they influence how languages have been understood, how language policies have been constructed, how education has been pursued, how language tests have been developed and administered [...]”.

### 3.2.1 “Language is social”: linguistic repertoires and social practices in ELF communication

No quinto encontro do curso, além da problematização sobre o que entendemos por línguas, também discutimos o trecho da BNCC que preconiza que o status de ILF resulta em “[...] tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística” (Brasil, 2018, p. 242).

Debatemos sobre o que seria o conceito de “repertório linguístico”, tendo surgido respostas como “It means that everyone has their own way of speaking and knowledge” (LSP, 2022, aula 5) e “It means each person has a way of speaking according to their age, genre and social group” (Lady Velusil, 2022, aula 5). Após as respostas, exibi um vídeo<sup>44</sup> do linguista Jan Blommaert no qual ele discorre sobre alguns desdobramentos do conceito de repertório linguístico.

Ao relacionar repertório com linguagem, Blommaert e Backus (2013, p. 15, aspas e itálico no original) ressaltam que

a ‘língua’ que conhecemos nunca está acabada, por assim dizer, e aprender uma língua como um sistema linguístico e sociolinguístico não é um processo cumulativo; é antes um processo de crescimento, de aprendizado sequencial de certos registros, estilos, gêneros e variedades linguísticas, ao mesmo tempo em que elimina ou altera outros previamente existentes. Consequentemente, não há um ponto na vida em que *alguém* possa alegar conhecer *todos* os recursos de uma língua. Conhecimento real da língua, como qualquer aspecto do desenvolvimento humano, depende da biografia. [...] Os repertórios são complexos de recursos individuais, biograficamente organizados, e seguem os ritmos da vida humana real<sup>45</sup>.

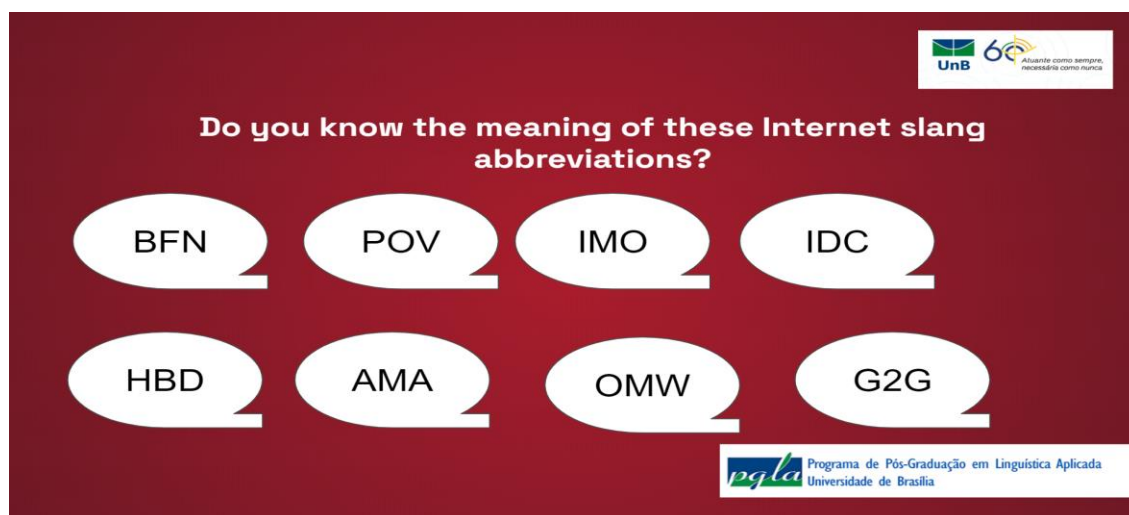
A partir do vídeo e do conceito apresentados, buscamos problematizar como a pergunta “Você sabe falar inglês?” apresenta uma falsa ideia de completude, já que, na verdade, temos repertórios em língua inglesa que se alteram de acordo com nossas biografias e com nossos

<sup>44</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IGtmyEu5YO0&t=5s>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

<sup>45</sup> Do original “the ‘language’ we know is never finished, so to speak, and learning language as a linguistic and a sociolinguistic system is not a cumulative process; it is rather a process of growth, of sequential learning of certain registers, styles, genres and linguistic varieties while shedding or altering previously existing ones. Consequently, there is no point in life in which *anyone* can claim to know *all* the resources of a language. [...] Repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives.”

contextos sociais. Para exemplificar esse posicionamento, apresentei o slide abaixo (Figura 9) com algumas abreviações em língua inglesa típicas do ambiente virtual e pedi que as participantes me dissessem o que cada abreviação significava.

Figura 9 - Inglês no Mundo Virtual<sup>46</sup>



Fonte: autoria própria, aula 5.

Nenhuma docente foi capaz de traduzir todas as expressões e uma delas justificou tal fato afirmando que “Maybe these slangs are more used by teens in environments such as TikTok<sup>47</sup>. I don’t have TikTok, so I don’t know these slangs” (Patricia, 2022, aula 5). Comentei então sobre a impossibilidade de conhecermos certos termos até mesmo em português dando o exemplo do termo “tankar”. Apenas a docente Cléo sabia o significado desse termo que significa “aguentar, suportar” e que é frequentemente utilizado em jogos de vídeo game. Esclareci que sabia o significado de “tankar” apenas por ter tido contato com estudantes que o utilizaram em sala de aula; do contrário, não saberia a tradução, uma vez que tal termo não está inserido nas minhas comunidades de prática.

Associar o conceito de comunidades de prática com repertórios linguísticos nos faz refletir sobre a adaptabilidade das línguas de acordo com o contexto social dos falantes. Sobre a opção de repertórios que fazemos de acordo com o ambiente, Busch (2012, p. 20, grifos meus) comenta que

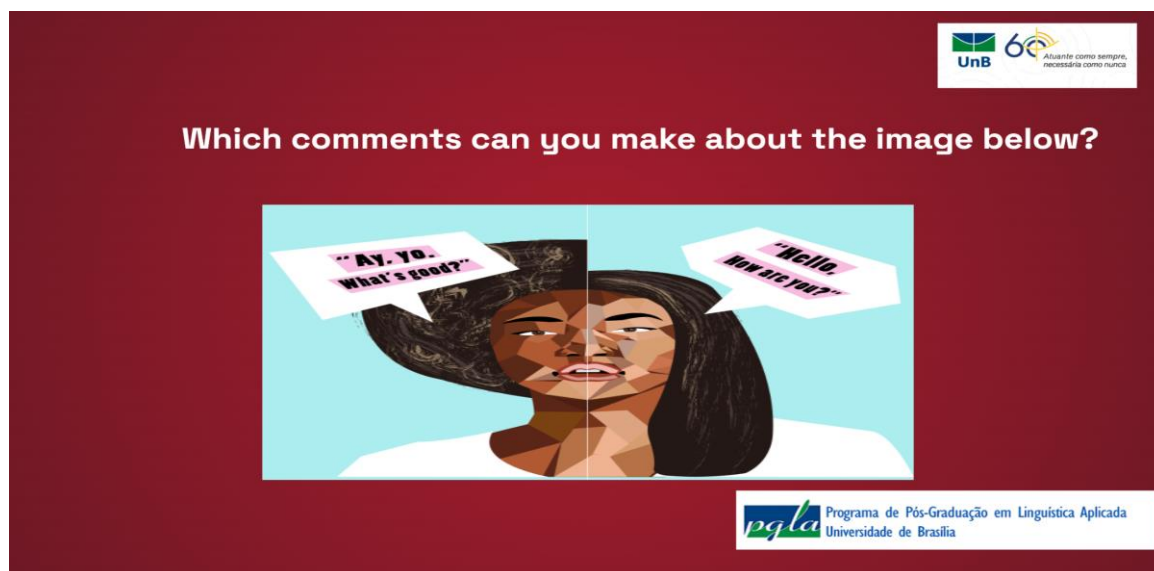
<sup>46</sup> As siglas apresentadas representam as seguintes expressões: Bye For Now, Point of View, In My Opinion, I Don’t Care, Happy Birthday, Ask Me Anything, On My Way e Got To Go.

<sup>47</sup> Aplicativo de edição e compartilhamento de vídeos curtos, especialmente popular entre adolescentes.

[...] os significados que os falantes atribuem às línguas, aos códigos e às práticas linguísticas estão ligados à experiência pessoal e às trajetórias de vida. [...] os falantes participam de vários espaços de comunicação que podem ser arranjados sequencialmente, em paralelo, justaposicionalmente, ou em forma de sobreposição. Cada um desses espaços tem seu próprio regime de linguagem – seu próprio conjunto de regras, ordens de discurso e ideologias de linguagem – em que os recursos linguísticos são avaliados de forma diferente. **Se os falantes participam de um espaço de comunicação, eles se posicionam em relação às regras que aí se aplicam, submetendo-se a elas voluntária ou relutantemente ou transgredindo-as**<sup>48</sup>.

Sobre a transgressão deliberada de repertórios linguísticos, discutimos a imagem do slide abaixo (Figura 10) a fim de discorrer mais detalhadamente sobre como o contexto social impacta na escolha do repertório linguístico dos falantes, gerando ainda reflexões sobre como o contexto do ILF engloba repertórios linguísticos distintos em escala global, o que acarreta em uma comunicação híbrida entre falantes e que demanda constantemente a negociação de significados, uma vez ser impossível ter um conhecimento prévio de tantos diferentes contextos sociais que inegavelmente impactarão a condução dessas comunicações.

Figura 10 - Same, but different



Fonte: autoria própria, aula 5.

<sup>48</sup> Do original “[...] the meanings that speakers attribute to languages, codes, and linguistic practices are linked with personal experience and life trajectories [...] speakers participate in varying spaces of communication which may be arranged sequentially, in parallel, juxtapositionally, or in overlapping form. Each of these spaces has its own language regime—its own set of rules, orders of discourse, and language ideologies—in which linguistic resources are assessed differently. If speakers participate in a space of communication, they position themselves in relation to the rules that apply therein, either by submitting to them willingly or reluctantly or by transgressing them”.

Compartilhamos algumas reflexões ocasionadas pela imagem, tais como

It's interesting because it's the same person using different registers. To show her empowerment in another environment, she has to imitate people by using a formal register, so that she can be accepted through her looks and language. But in the informal register, she's probably using it in a comfortable situation, with her family, in her community. But it's important to say that she is still herself when she chooses to change registers (Maria, 2022, aula 5).

It's English in both situations and we must be careful not to be prejudicial and say things such as "Black people speak lazy English" (Pérola, 2022, aula 5).

É interessante considerar o trecho no qual a docente Pérola comenta que "It's English in both situations". "English" então muda conforme as situações, sendo, portanto, situacional? Entendo que ganhar essa compreensão sobre as línguas e nossos repertórios seja muito importante para a democratização ao acesso do inglês em nossas salas de aula. Além disso, ousar dizer que, assim, essa língua pode se tornar atraente e útil para atender aos diferentes interesses e necessidades de nossas/os alunas/os na Educação Básica, uma vez que inglês não tem a mesma função para todas as pessoas em diferentes locais no nosso país.

Discorreremos sobre a importância de contextualizar as/os estudantes sobre o fato de que repertórios linguísticos se relacionam intimamente com o contexto social da enunciação. Como afirma Gumperz (1965), repertórios linguísticos distintos associam-se com contextos comunicativos diversos, havendo como exemplo o contexto de uma conversa entre pai-filho que exigirá um repertório diferente de uma conversa entre marido-esposa. Na ilustração apresentada, conforme já preconiza a BNCC, não podemos tratar a partícula *ain't* como parte de um repertório linguístico incorreto, mas sim como parte de um recurso linguístico que pode ser deliberadamente utilizado por falantes de língua inglesa a depender do contexto nos quais eles estejam inseridos.

Além disso, se o repertório é constituído por "itinerários sociais e culturais percorridos pelas pessoas"<sup>49</sup> (Blommaert; Backus; 2013, p. 28), estamos considerando nas aulas a diversidade dos itinerários de tais pessoas na perspectiva do ILF ou ainda estamos abordando apenas os possíveis

---

<sup>49</sup> Do original "social and cultural itineraries followed by people".

repertórios das comunidades imaginadas<sup>50</sup> associadas a países que possuem o inglês como língua oficial? Sobre tal questionamento, a docente Maria (2022, aula) comentou que “We must be aware that language is social, so the registers we are going to have in English communication are going to be different depending on where we are and with who we speak”.

Tratar a língua sob essa perspectiva de prática social implica, segundo Fabrício (2006, p. 48), “observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. Já para García et al (2017, p. 5), a língua sob a perspectiva social não é analisada considerando-se as estruturas formais, mas sim considerando-se as “práticas de linguagem em inter-relação com o contexto sócio-histórico, político e condições econômicas que as produzem”<sup>51</sup>. Comentamos então sobre como é comum encontrar materiais de língua inglesa que abordem o idioma apenas sob a perspectiva de práticas sociais associadas a países do Norte Global, muitas vezes, inclusive, artificializadas, fazendo com que o inglês seja dissociado de práticas sociais locais, fenômeno que Siqueira (2012, p. 326, aspas no original) classifica como “ ‘mundo plástico’ do livro didático de Língua Estrangeira”, perpetuando “laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de ‘Disneilândia pedagógica’ ”.

Dessa forma, não faz sentido fomentar diálogos nas aulas nos quais estudantes tenham de desenvolver uma comunicação a partir de perguntas do tipo “Can you snowboard?” ou “Where did you travel on your last vacation?”. Não estamos em um país que proporciona neve para a prática de tal esporte, e, muitas vezes, as/os estudantes não têm condições financeiras para viajar nas férias. Associar o idioma a tais tipos de práticas sociais produz atividades didáticas que são moldadas por parâmetros neoliberais (Block, 2017), retratando experiências distantes das vivenciadas por estudantes, distantes não só pensando no contexto brasileiro, mas também em certos contextos dos falantes de inglês sob a perspectiva do ILF.

Se o inglês como uma língua franca se associa a falantes difusos, com práticas sociais igualmente difusas, não se mostra pertinente pensarmos em contextos comunicativos que só se assemelham às práticas de determinados países que sempre foram privilegiados em sala de aula.

---

<sup>50</sup> No âmbito da aprendizagem de línguas, o conceito de comunidade imaginada é definido por Kanno e Norton (2003, p. 241) como “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com os quais nos conectamos pelo poder da imaginação”.

<sup>51</sup> Do original “language practices in interrelationship to the sociohistorical political and economic conditions that produce them”.



Eu mesma, quando estudante de inglês, me lembro de ter tido uma aula sobre “foods and drinks” na qual tive que simular uma ida a um restaurante (luxuoso) na *Times Square*. Eu poderia ter tido a mesma aula simulando a ida a um restaurante self-service de Brasília, da mesma forma que um tailandês aprendendo inglês sob a perspectiva do ILF também não precisa ter a *Times Square* como referência gastronômica para adquirir repertório relacionado ao vocabulário de comidas e bebidas.

Como afirma Pennycook (2010), não adianta apenas considerar o ensino de língua inglesa como uma ferramenta a favor do neoliberalismo, é preciso entender que o inglês, mesmo sendo uma língua global, também se relaciona a práticas locais. Sobre a problematização relacionada a esses tipos de atividade, a docente Lady Velusil (2022, aula 5) comentou que

We usually work with text titles like “My Last Vacation” when we want students to learn the Simple Past. I used to describe my own vacation so that students could start writing their own texts, but then I started to think that the reality of my students is completely different from mine since on my vacation I’m used to traveling. So, instead of asking them to describe where they traveled to on their last vacation, I started to ask them what they did on their last vacation, according to the activities they did in their daily lives. They could still learn Simple Past without having to make up a story related to an imaginary trip.

Acerca dessa valorização do contexto das/os aprendizes, Paulo Freire (1987, p. 44) nos lembra que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo”. Assim, partindo primeiramente de um inglês que se comunique com práticas sociais locais, podemos pensar em um inglês que se relacione com outras práticas sociais multilíngues glocais<sup>52</sup>, tendo em mente que tais práticas associadas a diferentes repertórios culminarão muitas vezes em uma comunicação não-linear entre os falantes de ILF, conforme exponho no próximo tópico.

### 3.3 “SUCH A BALIW BRAZILIAN”: TRANSLANGUAGING AND ELF

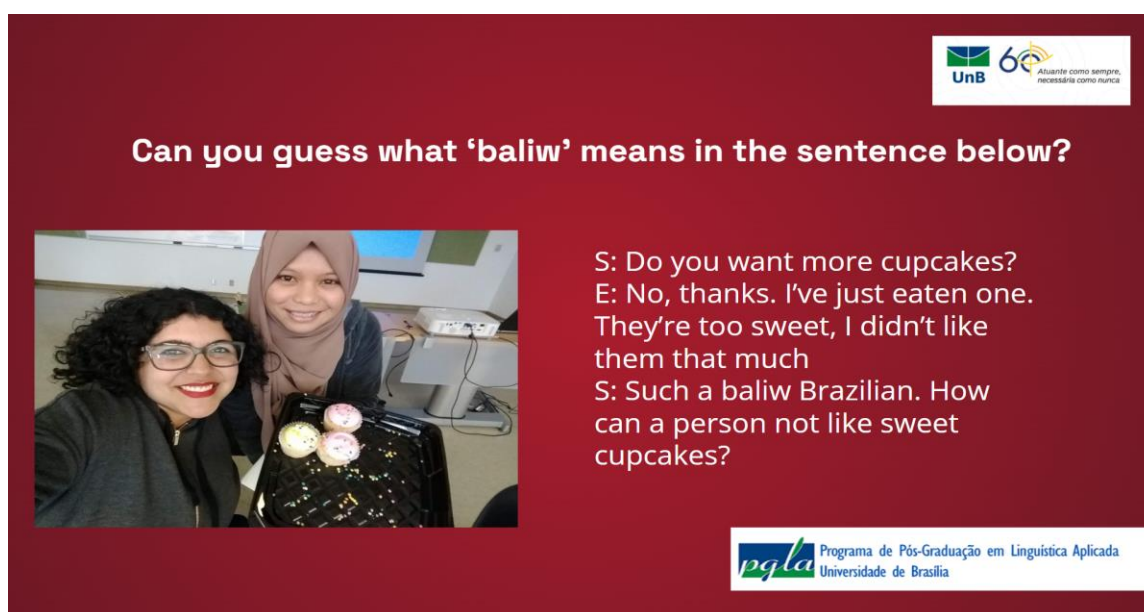
A finalização da aula 5 ocorreu com a apresentação do slide abaixo (Figura 11). Expliquei

---

<sup>52</sup> Neologismo que une as palavras “global” e “local”. A origem do termo “glocalização” é frequentemente atribuída ao sociólogo britânico Roland Robertson que o utilizava para ressaltar que o global e o local são conceitos coexistentes, e não excludentes, dentro do fenômeno da globalização.

às docentes que o diálogo retratado ocorreu entre mim e uma docente filipina durante o meu intercâmbio nos Estados Unidos e, por fim, pedi que elas tentassem descobrir através do contexto exposto qual era o significado da palavra “baliw”.

Figura 11 – Do you speak *Taglish*?<sup>53</sup>



Can you guess what ‘baliw’ means in the sentence below?

S: Do you want more cupcakes?  
E: No, thanks. I've just eaten one. They're too sweet, I didn't like them that much  
S: Such a baliw Brazilian. How can a person not like sweet cupcakes?

pgla Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
Universidade de Brasília

Fonte: autoria própria, aula 5.

A docente Cléo (2022, aula 5) afirmou que “baliw” significaria “fool”, enquanto a docente Pérola (2022, aula 5) afirmou que significaria “crazy, different”. Prossegui a aula afirmando que a resposta “crazy” da docente Pérola estava correta, já que “baliw” significava “louca/o” em tagalo, uma das línguas faladas nas Filipinas. Compartilhei com as docentes que a fala da participante filipina misturando o tagalo com o inglês ocorreu de forma natural, e começamos a refletir sobre como as comunicações do ILF podem vir a englobar não apenas o repertório em língua inglesa, mas também outros repertórios pertencentes a falantes multilíngues. E, caso isso ocorra, estaríamos preparando as/os estudantes para essa simbiose de repertórios? A docente Karol (2022, aula 5) respondeu um “I don’t think so” para tal indagação inicial.

Comentei com as participantes que a comunicação retratada no slide sob uma perspectiva multilíngue se alinha ao conceito de translanguagem, fenômeno também denominado como práticas translíngues ou translanguagem a depender da filiação teórica que se adote. Liberali e Swanwick

<sup>53</sup> Neologismo que une os idiomas “Tagalo” e “English”.

(2020, p. 4) afirmam que o conceito de translinguagem “refere-se às diferentes maneiras pelas quais os indivíduos recorrem a uma variedade de recursos linguísticos para criar significado, sem aderir aos limites (nomeados) da linguagem e de acordo com as circunstâncias sociais”. Já para Otheguy et al (2015, p. 281), translinguagem se caracteriza como “a implantação do completo repertório linguístico de um falante sem levar em consideração a adesão vigilante aos limites social e politicamente definidos de línguas nomeadas (e geralmente nacionais e estaduais<sup>54</sup>)”.

A perspectiva da translinguagem se insere no contexto de falantes bi/multilíngues (Wei, 2018) com objetivo de investigar a comunicação que transita pelos diferentes repertórios dos falantes. Importante pontuar que a translinguagem se coaduna com a perspectiva de desinvenção das línguas, uma vez que é uma abordagem que também não considera as línguas como entidades fixas e independentes. No âmbito da comunicação bi/multilíngue, García e Kleifgen (2020, p. 2) argumentam que

[...] O multilinguismo e os bi/multiletramentos não podem ser totalmente entendidos simplesmente como o uso de idiomas separados convencionalmente nomeados, como inglês, espanhol e chinês. Em vez disso, a translinguagem se concentra nas ações de falantes, signatários, leitores e escritores multilíngues – ações que incluem o uso fluido e dinâmico ilimitado de todo o repertório linguístico dos multilíngues – uma noção que vai além dos entendimentos tradicionais de linguagem<sup>55</sup> [...].

Partindo dos conceitos apresentados, comentamos que translinguagem não seria o mesmo que “troca de código” (*code switching*), já que, sob tal perspectiva, o que há é uma troca entre dois ou mais sistemas linguísticos separados, e não uma transição natural entre dois ou mais repertórios que se complementam como no caso da translinguagem. Para Otheguy et al (2015, p. 282),

[...] a noção de troca de código ainda constitui um endosso teórico da ideia de que o que o bilíngue manipula, por mais magistral que seja, são dois sistemas linguísticos separados. Foi a tentativa de deixar de lado essa concepção dual que em parte levou à cunhagem de translinguagem<sup>56</sup> [...].

<sup>54</sup> Do original “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages”.

<sup>55</sup> Do original “multilingualism and bi/multiliteracies cannot be fully understood as simply the use of separate conventionally named languages, such as English, Spanish, and Chinese. Instead, translinguaging focuses on the actions of multilingual speakers, signers, readers, and writers—actions that include the unbounded dynamic and fluid use of multilinguals’ entire linguistic repertoire—a notion which goes beyond traditional understandings of language”.

<sup>56</sup> Do original “the notion of code switching still constitutes a theoretical endorsement of the idea that what the bilingual manipulates, however masterfully, are two separate linguistic systems. It was the attempt to set aside this dual conception that in part prompted the coinage of translinguaging”.

Seguindo esse pensamento de transição espontânea entre repertórios linguísticos dos falantes bi/multilíngues, discuti com as participantes o fato de que, no diálogo apresentado no slide, não houve uma mera troca de inglês para o tagalo, o que houve foi um trânsito natural entre os repertórios da docente filipina com o intuito de produção de sentido na comunicação.

Sobre a translíngua na perspectiva de ILF, discutimos se estamos considerando esse fenômeno nas nossas aulas, afinal, a comunicação retratada no slide teve intercorrências não por conta do inglês compartilhado entre mim e a filipina, mas sim pelo uso de um vocábulo pertencente a um repertório específico dela. Sobre o assunto, a participante Maria (2022, aula 5) comentou que

Sometimes students are so attached to Portuguese. I understand, it's their mother tongue, but they usually can't describe things they don't know in English without resorting to Portuguese. They usually say "teacher, how can I say this in English?", and then they say the word in Portuguese. I tell them "How can you ask me this without using Portuguese? How can you describe what you want to know in a simpler way, using English?"

Ressaltei que entendi o ponto de vista da docente quando ela se preocupa com o fato de que, em uma comunicação como a retratada no slide da Figura 11, o uso do português não ajudaria a esclarecer o significado da palavra "baliw". Entretanto, debatemos que recorrer ao português nas aulas não deve ser um recurso retirado das/os estudantes, afinal eles estão utilizando de um repertório previamente existente para auxiliar no uso do repertório em língua inglesa. A própria BNCC (Brasil, 2018, p. 245) dispõe ser relevante

[...] explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês.

Sobre dar visibilidade a outras línguas, comentamos sobre a errônea impressão de que o Brasil é um país monolíngue. Tal percepção pode ser afluída em contextos como o de Brasília, uma vez que há baixa incidência de estudantes com outras línguas que não sejam o português. Entretanto, há registros no território nacional de práticas de línguas diversas, tais como línguas indígenas, línguas de imigração europeia e línguas africanas, além da prática da língua brasileira

de sinais (LIBRAS)<sup>57</sup>, logo, precisamos considerar a perspectiva multilíngue dentro do próprio contexto nacional.

A perspectiva da translinguagem é justamente sobre questionar uma visão monolíngue que perpetua condutas discriminatórias com relação a modos de expressão que fujam de modos tidos como padrão (Canagarajah, 2013). Quando a BNCC enfatiza que outras línguas precisam ser visibilizadas, abre-se espaço para a problematização de aulas com foco na perspectiva “English Speaking Only”, afinal, tal perspectiva se alinha a uma visão de ensino sob a ótica de um mundo monolíngue (Howatt, 1984), uma realidade não condizente em contextos comunicacionais de ILF, uma vez que o multilinguismo é o cerne dessas comunicações (Canagarajah, 2007).

Tivemos no grupo momentos que pareceram mostrar resistências quanto à translinguagem, como, por exemplo, quando a docente Cléo (2022, aula 5) comentou que “I would like to have a whole class in English with my students so that they could practice the language. Am I wrong to want this?”

Discutimos então que não seria uma questão de estar certo ou errado querer que estudantes tenham o maior contato possível com o inglês em sala de aula. Entretanto, é preciso refletir sobre como a produção de sentidos na comunicação não se faz **apenas** com o idioma. Conforme discorre Canagarajah (2007, p. 932),

[...] a comunicação é multimodal. O significado não reside apenas na linguagem. O significado linguístico é criado em relação a diversos sistemas de símbolos (ícones, espaço, cor, gesto ou outros sistemas representacionais) e modalidades de comunicação (escrita, som, visual, tato e corpo), para não falar de linguagens diversas<sup>58</sup>.

Ou seja, considerando que o prefixo “trans” significa “além de”, precisamos considerar que o entendimento mútuo na comunicação entre falantes de diferentes repertórios irá além do conhecimento da língua inglesa em si. Ao indagar que tipo de estratégias de comunicação poderíamos desenvolver em sala de aula considerando a ocorrência de translinguagem, não houve muitas respostas por parte das participantes, o que talvez indique que tal assunto seja um tema ainda pouco desenvolvido no imaginário referente às comunicações em ILF. Apenas a participante

<sup>57</sup> Conforme dados do site <https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/>. Acesso em 22 de novembro de 2023.

<sup>58</sup> Do original “communication is multimodal. Meaning does not reside in language alone. Linguistic meaning is created in relation to diverse symbol systems (icons, space, color, gesture, or other representational systems) and modalities of communication (writing, sound, visuals, touch, and body), not to speak of diverse languages.”

LSP (2022, aula 5) argumentou que

We teach English to our students, but that's not enough, we must teach them how to clarify things they don't understand using English. Ask for repetition may be a good strategy when you don't understand something in communication.

De fato, Canagarajah (2016) afirma que repetição, bem como checagem de informação, gestos, objetos e pedidos de esclarecimento são estratégias comumente utilizadas por falantes de diferentes repertórios linguísticos para que a comunicação atinja um entendimento recíproco. Já Firth (1996) cita a estratégia do “let it pass”, ou seja, os falantes ignoram certos termos não compreendidos na comunicação, focando assim na compreensão do contexto geral da conversa. A docente Maria (2022, aula 5), por exemplo, contribuiu para as discussões afirmando que

In ELF classes, we must teach our students how to use their whole repertoire so that they can clarify things in a translanguaging communication. It can be by asking for clarification or repetition, by using body language and so on.

A proposta da docente Maria se coaduna com a perspectiva de disposição translingual docente preconizada por Lee e Canagarajah (2019) e que se caracteriza por uma orientação para a diferença e diversidade linguística, questionando assim certos discursos normativos sobre a língua inglesa. Ainda no âmbito de problematizações sobre translinguagem, debatemos sobre como esse conceito vem para desestabilizar a nossa ideia docente de que apenas ter conhecimento da língua inglesa é suficiente para que a comunicação com falantes do idioma seja eficaz. Albuquerque e Haus (2020, p. 197) afirmam que “quando falantes da língua inglesa negociam sentidos a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos, eles estão desafiando práticas e pensamentos considerados universais e transformando as realidades, ainda que apenas nos seus espaços específicos”. A translinguagem, de fato, desafia as práticas comunicacionais em língua inglesa (e em qualquer outra língua, na verdade) à medida que não se relaciona a modelos padronizados de comunicação no idioma, devendo assim haver arranjos situacionais entre os falantes.

Seguindo essa perspectiva, devemos considerar que “a linguagem, na perspectiva translíngua, passa a ser percebida como aquilo que fazemos ao produzir sentidos, de modo situado, glocalizado e singular” (Rocha; Megale, 2021, p. 7-8). Caso haja percalços na produção de sentidos entre os falantes em um primeiro momento, não devemos considerar estas eventuais interrupções momentâneas da comunicação como algo prejudicial, afinal, como preconiza

Pennycook (2018, p. 99), “o desentendimento mútuo é a nossa norma comunicativa”. Na posição de docentes de Língua Inglesa sob a perspectiva de ILF, o desentendimento mútuo na comunicação deve ser nossa premissa, e como produzir sentidos diversos para contornar essas interrupções nas comunicações necessita ser um tema recorrente nas nossas aulas.

### 3.3.1 “My English is to be understood English”: pronunciation and ELF

Quando finalizamos as discussões sobre translinguagem na aula 5, a docente Cléo (2022, aula 5) levantou o seguinte questionamento

When I think of translanguaging, I also think about how pronunciation will affect communication. My students, for example, sometimes I can't understand what they say. So, what's the edge of pronunciation? How to teach pronunciation if there are no patterns in ELF communication?

Me comprometi a debater tais indagações nas próximas aulas para que não houvesse uma ruptura no planejamento inicial para a sexta aula. Entretanto, ressalto que já havíamos começado a reflexionar sobre pronúncia, sotaque e variantes na perspectiva das comunicações do ILF desde a segunda aula quando questionei às docentes qual variante da língua inglesa elas consideravam ter, o que gerou respostas como

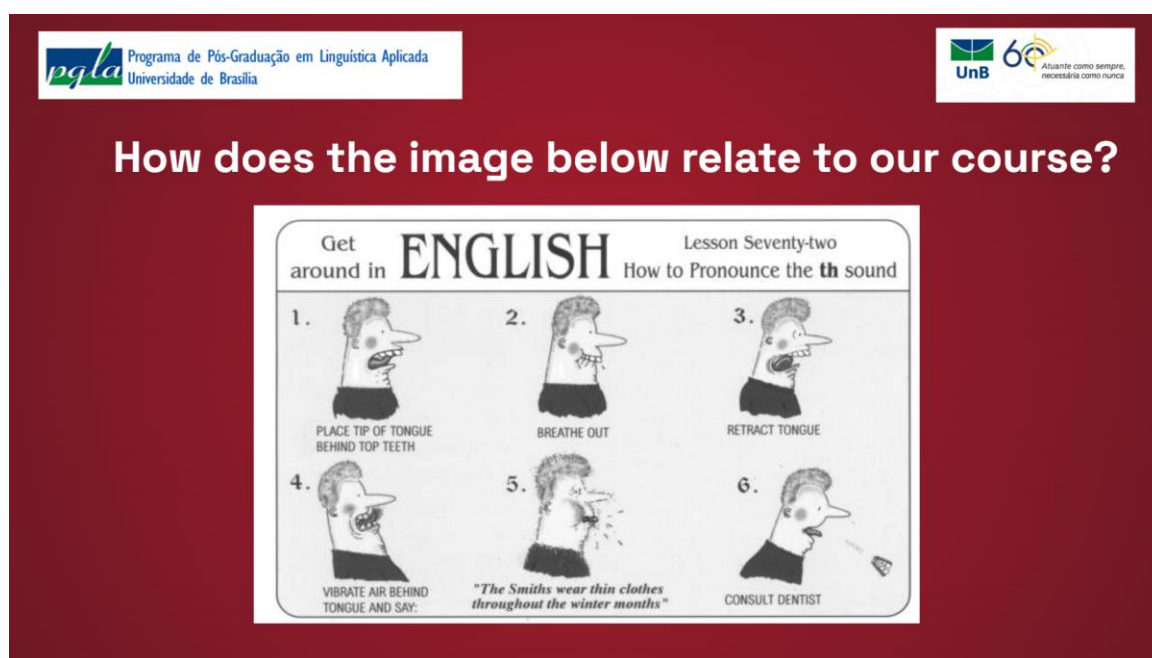
I still refer to my English as an American English because officially there isn't a Brazilian English. I know there's Canadian, British, American, maybe Indian, I don't know, but ours is not an official language, so we got pick one, especially when it comes to writing because we're not supposed to mix them up. In my school we teach students both, American and English (LSP, 2022, aula 2).

My English is a mixture, I like some American pronunciations, like, I prefer computer, changing the 't' sound by and 'r' sound than saying 'computer' with the 't' sound of British pronunciation. I say that I speak International English, that I try to make people understand me (Lady Velusil, 2022, aula 2).

Sobre a fala da primeira professora, é possível perceber que talvez a variante brasileira do inglês ainda não esteja presente no imaginário de docentes de língua inglesa, muito embora já haja

pesquisas sobre as características da fonética do inglês brasileiro nas comunicações no idioma (Castro Gomes, 2012; Oliveira, 2014; Silva, 2016). Propus então que refletíssemos se não há realmente uma variante brasileira da língua inglesa, e se faz sentido afirmar que temos um inglês americano ou britânico ainda que não sejamos falantes “nativos”<sup>59</sup> dessas variantes. Assim, conforme havia combinado com as participantes, retomei as discussões sobre a pronúncia no contexto do ILF na aula 8, iniciando tais discussões com o slide abaixo (Figura 12).

Figura 12 - Os sons do "th" em inglês



Fonte: autoria própria, aula 8.

Comentei com as participantes que o som do “th” em inglês geralmente é traumático para estudantes brasileiras/os, sendo comum que nós, docentes, interrompamos o fluxo da comunicação em sala de aula para corrigir a pronúncia desse som caso ele não esteja sendo produzido de forma “correta”. Discutimos então as pesquisas de Jenkins (2000) sobre a pronúncia de sons da língua

<sup>59</sup> Rajagopalan (2018, p. 14) afirma que há um mito em torno da figura do falante nativo, e que “a noção de que alguns falantes eram nativos de línguas específicas foi problemática desde o início. Em contextos sociais multilíngues, era quase impossível atribuir a alguém em particular o estatuto de falante nativo desta ou daquela língua”. Concordo com o autor, motivo pelo qual coloquei a palavra entre aspas no texto. Entretanto, ressalto que considero a presença do perfil do falante nativo ainda muito presente na práxis de docentes de língua inglesa, logo, embora a etimologia da palavra sugira que o mito seja uma criação imaginária, acredito que ele se materializa de forma bem real nas aulas de língua inglesa.



inglesa no âmbito das comunicações do ILF, estudos estes que geraram o LFC – *Lingua Franca Core*, um levantamento de pronúncias diversas entre falantes não-nativos de inglês a fim de verificar quais sons prejudicavam ou não a inteligibilidade na comunicação do idioma. Elaborei quadros resumidos sobre algumas das premissas do LFC, o que culminou em slides como o da Figura 13 abaixo.

Figura 13 - Pronúncia do *Lingua Franca Core*

Pronunciation Feature	Features to be Observed	Example
Vowel length contrasts	Length contrasts must be preserved	Pronouncing <i>pill</i> as <i>peel</i> will hinder communication
Consonant cluster	Clusters of consonants at the beginning of words must not be simplified	Learners mustn't drop the /r/ at the start of 'product'.
Consonant sounds	Dark // is not necessary	Speakers can say 'milk' with a light //

Fonte: autoria própria<sup>60</sup>, aula 8

Especificamente sobre a pronúncia do som do “th”, debatemos sobre os estudos de Seidlhofer (2001) nos quais ela afirma que as comunicações do ILF permitem a possibilidade de substituição dos sons /θ/ e /ð/ pelo som das consoantes /f/, /v/, /s/, /z/, /t/ ou /d/ sem que isso afete significativamente o entendimento entre os falantes. Além disso, abordamos o posicionamento de Jenkins (2005, p. 142) que postula que “a contribuição da pronúncia para uma comunicação bem-sucedida em contextos ILF depende crucialmente de uma abordagem fundamentada em inteligibilidade e habilidades de acomodação ao invés da imitação de sotaques de falantes nativos<sup>61</sup>”.

<sup>60</sup> Os slides foram elaborados e adaptados com base no site [elfpron.wordpress.com/2013/11/21/what-is-the-elfc/](http://elfpron.wordpress.com/2013/11/21/what-is-the-elfc/). Acesso em 21 de novembro de 2022.

<sup>61</sup> Do original “the contribution of pronunciation to successful communication in ELF contexts depends crucially on an approach grounded in intelligibility and accommodation skills rather than the mimicking of NS accents.”

Embora seja inegável a importância dos estudos de Jenkins (2000) sobre o LFC para a pesquisa acerca do ILF, ressalto que a compilação de sons que causariam ou não problemas na comunicação em língua inglesa foi alvo de críticas por parte de alguns autores. Rajagopalan (2009, p. 102), por exemplo, questiona a ideia de um núcleo fonético de inteligibilidade, uma vez que surge o questionamento sobre quem valida esta inteligibilidade, sendo o perfil validador “alguém que é considerado o falante com maior direito a uma posição tão privilegiada – outra descrição de um falante nativo<sup>62</sup>”. Na mesma linha, Dauer (2005) questiona o público selecionado para analisar a pronúncia do LFC, uma vez que este era composto por falantes nativos com alto grau de instrução escolar, não sendo assim possível concluir se os resultados poderiam ser generalizados para um grupo de aprendizes com menos instrução. Mesmo havendo tais críticas, considero que a abordagem do LFC no curso foi pertinente, já que a partir das discussões realizadas pudemos iniciar reflexões sobre caminhos para abordar as diferentes pronúncias em língua inglesa sob a perspectiva do ILF.

Após finalizarmos as discussões sobre o LFC, retomei com as docentes a fala da participante Cecília na aula 2 quando ela comentou de forma bem-humorada sobre qual seria sua variante da língua inglesa.

My variety of English is “to be understood English variety”. I think I try to copy the American English because it was the one I learned my whole life but I have the Brazilian variety. It’s not only a Brazilian variety, but also a Distrito Federal variety, it’s even more specific (Cecília, 2022, aula 2).

Quando a docente comentou sobre ter não apenas uma variante brasileira de inglês, mas mais especificamente uma variante brasileira do Distrito Federal, refletimos como até a própria ideia de que haja uma pronúncia padrão e estática dos falantes “nativos” de língua inglesa é ilusória. Tomando como exemplo o inglês britânico, Lindsey (2019) cita que a pronúncia RP se iniciou no início do século 19, em Londres, por falantes pertencentes à classe alta, entretanto, alterações ocorreram ao longo dos anos, fazendo com que houvesse mudanças nos sons do alfabeto fonético, acarretando em uma pronúncia RP que atualmente é considerada antiquada por muitos. Já Milroy (2003), em um estudo realizado com habitantes de Derby, cidade na região leste da Inglaterra, demonstrou que a pronúncia do “th” se alterava quando eram observados falantes da classe operária

---

<sup>62</sup> Do original “someone who is considered to be the speaker most entitled to such a privileged position – another description of a native speaker”

e da classe média. Por fim, uma reportagem<sup>63</sup> de 2016 do jornal britânico *The Telegraph* cita um gradual desaparecimento do som interdental do “th” entre falantes de Londres devido à influência do multiculturalismo.

Na perspectiva do ILF, Kalva e Ferreira (2011, p. 168) ressaltam que “não se pode pensar que há apenas uma variedade de inglês, mas sim várias, baseadas em cada local onde o inglês é falado”. Ressalto aqui que o próprio uso do termo “variedade” remete à manutenção de um padrão linguístico. Se é variedade, é porque varia a partir de um modelo, sendo “evidente que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada com a elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc” (Camacho, 2011, p. 42).

Pareceu-me, naquele momento, que a demanda das participantes por uma aula só sobre pronúncia do ILF revelava uma preocupação em como abordar tantas variantes da língua inglesa em sala de aula. Ocorre que, conforme afirma Sifakis (2019), não se trata de ensinar o inglês como língua franca, mas sim de fomentar a conscientização sobre esse fenômeno. Na mesma linha de pensamento, Figueiredo (2018, p. 126, grifos meus), afirma que o ensino de língua inglesa no âmbito do ILF implica

fazer com que o aluno aprenda a usá-la em diferentes contextos comunicativos, com diferentes falantes de diferentes lugares, entendendo que terá que negociar sentidos com eles, que haverá diferenças entre seu nível de proficiência e os níveis dos seus interlocutores, que haverá incertezas em como ele irá se comunicar com essas pessoas, que ele terá que usar estratégias comunicativas para isso, que terá que ser inteligível [...]. **Ou seja, não se ensina língua franca. A língua franca é uma função do inglês e uma atitude com relação a seu uso.**

Assim, comentamos que aulas de fonética à luz do ILF não são sobre não mais abordar, por exemplo, a pronúncia do “th” de acordo com o repertório RP ou GP, até porque, conforme afirmam Lopes e Baumgartner (2019, p. 7) não se trata de abandonar “o terreno linguístico comum à língua inglesa”. Trata-se, na verdade, de conscientizar as/os estudantes sobre outras possíveis formas de pronúncia de determinados sons devido à profusão linguística associada aos falantes de língua inglesa espalhados pelo mundo. É sobre tratar a língua inglesa sob uma perspectiva de língua como prática social localizada, e não sob uma perspectiva estruturalista que a entende como código

---

<sup>63</sup> Disponível em [telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-english-language-by-2066-because-of-mult/](https://www.telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-english-language-by-2066-because-of-mult/). Acesso em 8 de agosto de 2023.

fechado e que ainda é regida exclusivamente por padrões fonéticos americanos e britânicos.

### 3.4 “WE MUST CONSIDER THE HETEROGENEITY OF CULTURE”: CULTURE IN ELF CLASSES

A aula 9 do curso foi destinada a discutir o texto “Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras”<sup>64</sup>. O texto aborda como discutir aspectos culturais nas aulas de inglês sob uma perspectiva crítica, tendo sido escolhido para que pudéssemos debater o trecho da BNCC (Brasil, 2018, p. 245) que preconiza que

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.

Ressalto, de antemão, que esse nono encontro foi o que menos teve participação das professoras, não havendo tantas falas sobre os assuntos discutidos, talvez pelo fato de que, como ressalta Lima (2008, p. 99), docentes não se sintam suficientemente preparadas/os para abordar a temática da cultura devido a fatores tais como “falta de material, falta de conhecimento do assunto, falta de tempo para buscar informação pertinente”. Não sei se, de fato, essa é a razão, mas chamou-me a atenção a aparente falta de interesse de nosso grupo por essa temática.

Antes de iniciarmos o debate, discutimos o que geralmente permeia o imaginário coletivo quando pensamos em cultura. Por vezes, quando questionamos o que é cultura, é comum receber respostas associando-a apenas a determinadas práticas. Assim, cultura passa a ser associada com

---

<sup>64</sup> DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. **Letramentos em terra de Paulo Freire**, 2014. p. 209-229.

atividades como ir ao teatro, apreciar um concerto de ópera ou visitar um museu. Entretanto, como preconiza Chauí (1995, p. 81, grifo meu), é necessário “alagar o conceito de cultura para além do campo das belas-artes, tomando-o no sentido antropológico mais amplo de invenção coletiva de símbolos, valores, idéias e comportamentos, **de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres culturais e sujeitos culturais**”.

Ampliar o entendimento do que entendemos por cultura também encontra respaldo em Kramersch (2013) quando ela denomina como cultura com “c minúsculo”<sup>65</sup> diversas práticas da vida cotidiana, posição similar àquela de Eagleton (2011, p. 54) que considera que “a cultura pode ser resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”.

Debatemos como amplificar a conceituação de cultura é importante para que as/os estudantes se sintam abrangidos pelo termo e possam refletir sobre as práticas culturais nas quais se engajam, não restringindo assim o imaginário sobre cultura como algo relacionado apenas a atividades elitizadas. Como tínhamos apenas uma aula, não adentramos com mais densidade nas discussões sobre a relação de cultura com práticas sociais, optando assim por focar na abordagem de cultura nas aulas associada com celebrações culturais.

É comum que nas aulas de inglês abordemos a cultura de outros países a partir de determinados recortes já consolidados. Seguindo essa premissa, prosseguimos os debates por meio do slide abaixo (Figura 14) e pedi que as participantes tentassem adivinhar a qual país pertencia cada imagem. A docente Patrícia (2022, aula 9) acertou todos os países, quais sejam, Brasil, Inglaterra, Argentina e Estados Unidos. Quando perguntei o motivo, ela respondeu “You chose the typical stereotypes related to these countries”. E, de fato, este era o objetivo na escolha das imagens.

---

<sup>65</sup> Kramersch (2013) distingue Cultura com “c” maiúsculo de cultura com “c” minúsculo. A primeira se associa a práticas culturais tidas como cultas relacionadas à classe média, tais como artes e literatura, e se constrói juntamente com a ideia do Estado-nação do século 19. Já o segundo conceito se relaciona com práticas cotidianas, tais como hábitos alimentares, crenças e costumes.

Figura 14 - Cultura e Estereótipos



Fonte: autoria própria, aula 9.

De acordo com Fischer (1996), o conceito de estereótipo pode ser definido como

Formas de pensar por meio de clichês que designam categorias descritivas simplificadas baseadas em crenças e em imagens redutoras, por meio das quais qualificamos outras pessoas ou outros grupos sociais sujeitos a preconceitos (Fischer, 1996, p. 133 *apud* Amossy; Herschberg, 2001, p. 33).

Comentamos como é por vezes comum abordar aspectos culturais tendo o estereótipo como ponto de partida, acarretando em um reducionismo perigoso do que consideramos como a cultura do outro. Sobre tal afirmação, a docente Patrícia (2022, aula 9) adicionou que

If culture is also about daily social practices and if we think of Brazil, for example, we have that soccer is present every weekend in our routine. If we think about culture related to cultural celebrations, we have Carnival in February. So, Carnival and soccer are part of our culture, but I don't like soccer and I don't know how to dance samba. Does this make me less Brazilian? What is the Brazilian culture anyway?

A partir desse comentário da docente, ressaltei a importância de considerarmos que o que entendemos como “cultura nacional” é uma projeção que fazemos de práticas que supostamente uniriam todos os habitantes de um determinado país. Entretanto, como argumenta Hall (2006, p. 47 e 51),

[...] No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto., nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial. [...] Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma "comunidade imaginada".

Assim, comentamos que, se podemos afirmar que o Brasil não é apenas o país do carnaval e do samba, não podemos também generalizar outras culturas baseados apenas nos estereótipos já consolidados. *Halloween*, por exemplo, não é uma celebração adotada por todos norte-americanos, e nem todo britânico tem o religioso hábito de tomar chá às 5 da tarde. Aproveitando o exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra, prosseguimos com as discussões no sentido de debater como abordar a cultura de um idioma desterritorializado, afinal, a cultura nas aulas de inglês sob a perspectiva do ILF ultrapassa os limites geográficos dos citados países. Baker (2009) afirma que

Dado que o inglês já não pode ser visto como propriedade dos países tradicionais do círculo interno<sup>66</sup>, uma correlação entre a língua inglesa e as culturas desses países começa a desmoronar. Uma concepção de cultura e as relações entre culturas, línguas e comunicação na comunicação entre culturas diversas se faz necessária<sup>67</sup>.

Sobre relacionar culturas diversas, Maria (2022, aula 9) comentou que

We could even use our own Brazilian celebrations in order to discuss other foreign celebrations, and then we could have this link between cultures. For example, Halloween is on the same day of “Dia do Saci”, but we only focus on the first celebration.

A sugestão da docente Maria encontra respaldo no que Kramersch (1993) considera como “terceiro lugar”, termo que corresponde a um dialogismo no qual a cultura da/o aprendiz entrelaçada com a cultura do outro implica a criação de um espaço para uma “terceira cultura” com foco na comunicação intercultural.

<sup>66</sup> Denominação dada por Kachru (1985) para definir países com falantes nativos de língua inglesa. Há também o círculo externo, de países com falantes de inglês como segunda língua, e o círculo em expansão, de países com falantes de inglês como língua estrangeira.

<sup>67</sup> Do original “Given that English can no longer be seen as the property of the traditional inner circle countries, a correlation between the English language and the cultures of those countries begins to break down. A conception of culture and the relationships between cultures, languages, and communication in intercultural communication across many diverse cultures is needed”.

Nesse aspecto em particular, a docente LSP (2022, aula 9) ressaltou que em algumas escolas privadas “teachers won’t even be allowed to celebrate national celebrations in English classes because the focus is on the culture of English-speaking countries”. O comentário de LSP nos lembra que, apesar do ideal multicultural de igualdade, as culturas não são todas igualmente valorizadas, havendo, muitas vezes, hierarquias que as estabelecem como superiores/inferiores. Ao comentar que não é permitido às/aos professores abordar celebrações nacionais, encontramos aí uma forte tendência de apagamento da cultura local como talvez inadequada a fazer parte do quadro de celebrações permitidas no cenário da educação linguística em língua inglesa.

O comentário da docente LSP se coaduna com o disposto por Moita Lopes (1996, p. 43) quando este afirma que

a insistência em uma motivação excessivamente integrativa pode ser tomada como uma forma de colonização cultural e linguística. A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o domínio cultural.

No rastro de tal problematização, discutimos como ainda é comum esse domínio cultural nas aulas quando preparamos atividades para abordagem de celebrações culturais tais como *Halloween*, *Thanksgiving*, *Saint Patrick’s Day* e *Valentine’s Day* apenas sob o prisma dos países nos quais o inglês opera como língua oficial predominante. Sobre essa discussão, Cléo (2022, aula 9) adicionou que

I didn’t use to celebrate Halloween with my students. I thought it was just “modinha”, sometimes teachers of the whole school would celebrate it without even thinking of the meaning of the celebration. But after reading the text of Duboc, I understood that we can celebrate it, but we must consider all the possibilities that make meaning to students, and we must also consider the heterogeneity of culture.

A docente Cléo fez referência especificamente ao texto de Duboc (2014, p. 215) quando a autora dispõe que

A alternativa não está em abandonar o livro didático, ou mesmo parar de celebrar as atividades típicas com os alunos, mas sim, em utilizar esses temas trazidos no currículo (em geral, via livros didáticos) como brechas para um ensino linguístico e crítico da língua inglesa.

Nesse momento, ressaltamos que não se trata de deixar de abordar certas datas



comemorativas por conta da perspectiva do ILF; se trata, na verdade, de, ao se fazer tal abordagem, suscitar questionamentos nas/os estudantes sobre as nuances dessas celebrações, em uma relação dialógica entre nós e o outro. Sobre o exemplo da docente Cléo acerca do fato de o *Halloween* no Brasil por vezes ser tratado como “modinha”, poderíamos abordar questões do porquê essa celebração se tornou popular (e lucrativa<sup>68</sup>) no Brasil e em diversos outros países, se o significado da data encontra semelhança com alguma outra celebração brasileira, quais são as diferenças e semelhanças entre a nossa forma de comemorar e a forma de comemorar de outros países, dentre outros questionamentos.

Sobre livros didáticos em específico, ressaltamos o aprimoramento da abordagem cultural nos livros de Língua Inglesa depois da inserção do componente curricular no PNLD<sup>69</sup>. Comentei que, dos livros aos quais tive acesso, percebi atividades que também focavam na cultura brasileira e em outras culturas antes invisibilizadas, afastando-se assim da priorização muitas vezes dada apenas às culturas britânica e norte-americana, característica que Serrani (2020, p. 255) credita a fatores como

A formação dos autores que, diferentemente do que acontecia antigamente no país, atuam hoje em maior consonância com os desenvolvimentos dos Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada, Sociolinguística, Estudos Discursivo-Culturais - gerais e específicos para o ensino de diferentes línguas e outras áreas afins).

Trazer aspectos locais e de outras culturas para as aulas de inglês é, de fato, uma tarefa da qual não podemos nos eximir enquanto docentes de Língua Inglesa na perspectiva do ILF. Entretanto, apenas adicionar as práticas culturais locais associadas às práticas de outros países não é suficiente para que a assimetria cultural seja explorada criticamente em sala de aula, conforme discutimos a seguir.

---

<sup>68</sup> 68% dos brasileiros que comemoraram *Halloween* em 2022 gastaram entre R\$ 51 e R\$ 300, além de ter ocorrido um aumento de 85% nas vendas de empresas de fantasia. Fonte [gente.globo.com/infografico-expectativa-de-consumo-para-o-halloween/](http://gente.globo.com/infografico-expectativa-de-consumo-para-o-halloween/). Acesso em 6 de novembro de 2023.

<sup>69</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é vinculado ao Ministério da Educação e disponibiliza obras didáticas a estudantes da rede pública. Os livros de Língua Inglesa foram incluídos no programa a partir de 2011. Maiores informações no site <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

### **3.4.1 I've added Freedom Day, Ganesh Chaturthi and Chinese New Year. And I thought it was enough: the intercultural competence**

O título acima tem origem em um projeto desenvolvido por mim com turmas do terceiro ano do Ensino Médio em 2016, tendo eu compartilhado com as docentes as atividades nele desenvolvidas para prosseguirmos com as discussões da aula 9. À época, já me incomodava o binarismo Estados Unidos x Inglaterra nas aulas, então, me propus a fazer um projeto no qual estudantes deveriam pesquisar e apresentar outras celebrações culturais, culminando assim em apresentações sobre *Freedom Day*, dia no qual se comemora o fim do apartheid na África do Sul com as primeiras eleições democráticas ocorrendo no país, *Ganesh Chaturthi*, celebração que ocorre na Índia em homenagem ao deus Ganesha, e *Ano Novo Chinês* que, diferentemente do Brasil, é comemorado entre janeiro e fevereiro de cada ano.

Considerarei que mesclar tais comemorações nas aulas fosse suficiente para que minha práxis seguisse por um caminho menos colonial. Ocorre que, como afirma Duboc (2014, p. 216),

[...] não basta apenas apresentarmos fatos e informações sobre as comemorações ocorridas em diversos países. [...] podemos ler essas comemorações nos questionando, por exemplo, o que elas significam para mim, o que elas significam para o outro, o porquê elas significam isso para mim, e o porquê elas significam algo diferente para o outro [...].

Comentei com as docentes que, durante uma das apresentações, uma aluna havia afirmado que as comidas servidas no Ano Novo Chinês eram “strange and exotic”. Na época, me lembro de apenas de ter comentado que era indelicado usar tais adjetivos para caracterizar a comida de outro país. Hoje, penso que poderia ter ido além e problematizado, por exemplo, que termos como “exótico” dependem do ponto de vista de quem nomeia algo dessa forma. Como disse minha orientadora em uma das aulas do Mestrado, algumas comidas são tratadas como “exóticas” nos livros didáticos, mas nunca se ousou dizer que hambúrgueres da rede McDonald’s, por exemplo, são exóticos.

Após essa breve contextualização, debatemos o que dispõe a BNCC com relação ao eixo de Dimensão Intercultural. O documento discorre sobre a necessidade de se desenvolver uma competência intercultural à luz do conceito de ILF, mesmo sem ter sequer definido o que considera como competência intercultural.

Debatemos então a conceituação de competência intercultural discutida Byram et al (2002, p. 5) que consideram como competência intercultural a “capacidade de garantir uma compreensão partilhada por pessoas de diferentes identidades sociais e a sua capacidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos com múltiplas identidades e individualidade própria”<sup>70</sup>. Os autores seguem afirmando que

desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas envolve reconhecer que os objetivos são: proporcionar aos alunos competência intercultural, bem como competência linguística; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los a compreender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e comportamentos distintos; e ajudá-los a ver que tal interação é uma experiência enriquecedora<sup>71</sup> (Byram et al, 2002, p. 6).

Liddicoat (2014, p. 261), por sua vez, reforça que a mediação intercultural, antes entendida como a necessidade de solucionar problemas comunicacionais entre pessoas de culturas diferentes, recentemente “passou a ser vista como uma forma de construção de sentido, na qual as pessoas dão sentido a diversas realidades culturais<sup>72</sup>”, oportunizando que estudantes “tornem o estranho familiar e o familiar estranho<sup>73</sup>” (Byram et al, 2002, p. 14).

A partir das definições expostas, discutimos que, pelo preconizado pela BNCC, não podemos depreender que se objetiva uma densa construção de sentidos entre as culturas. Há um entendimento de que diferenças culturais existem e que tais diferenças precisam ser respeitadas a partir de um conceito de interculturalidade definido como “[...] o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242)”.

Para apresentar um contraponto ao conceito de interculturalidade exposto pela BNCC, debatemos o conceito abordado por Walsh (2005, p. 4, aspas no original). Para a autora,

---

<sup>70</sup> Do original “ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality”.

<sup>71</sup> Do original “developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience”.

<sup>72</sup> Do original “has come to be seen as a form of sense-making, in which people make sense of diverse cultural realities”.

<sup>73</sup> Do original “to make the strange familiar and the familiar strange”.

Como conceito e prática, interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, mas um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser um objetivo alcançar, a interculturalidade deve ser entendida como um processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimento, diferentes valores e tradições, visando gerar, construir e promover o respeito mútuo, e a um pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais<sup>74</sup>.

Discutimos, posteriormente, as três categorias de interculturalidade definidas por Walsh (2010), quais sejam, a interculturalidade relacional, que minimiza os conflitos entre as culturas, a funcional, que reconhece a diversidade e diferença entre culturas, mas que não questiona a fundo as assimetrias culturais existentes, e a interculturalidade crítica, que entende que a diferença se constrói dentro de estruturas coloniais de poder. Pelo preconizado pela BNCC, entendemos que a interculturalidade ali definida se assemelha ao conceito de interculturalidade funcional, ou seja, diferenças culturais existem, mas não vamos nos aprofundar no porquê de tais assimetrias, vamos apenas respeitar as diferentes culturas sem maiores questionamentos. Rodrigues e Silvestre (2020, p. 421) afirmam ser necessário a “identificação de formas de repensar a interculturalidade na contramão de um viés neoliberal/funcional, ou seja, por uma interculturalidade crítica que enseje a heterogeneidade e a não generalização”.

Argumentamos que, à luz de uma educação linguística crítica, não basta apenas reconhecer e respeitar as diferenças culturais existentes, sendo importante pensar no desenvolvimento da competência intercultural alinhado a uma perspectiva de interculturalidade crítica. Se hoje temos termos como “alta cultura” e “baixa cultura”, por exemplo, é porque processos colonizadores criaram categorias que ditam o que deve ser considerado como algo de prestígio e o que não deve ser considerado. Abordando por anos a fio apenas a cultura norte-americana e a britânica nas aulas de inglês, a demanda atual nas aulas de ILF implica não só a expansão da abordagem de práticas culturais outras, mas também o questionamento sobre o porquê da visibilização/invisibilização de certas culturas. Por mais que a interculturalidade crítica ainda seja um projeto em construção

---

<sup>74</sup> Do original “Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece em términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales”.

(Walsh, 2010), devemos ter em mente a necessidade de perseguir nesse projeto, alinhando-nos a um perfil crítico docente capaz de fomentar o questionamento do status quo por meio da práxis (Giroux, 1997).

Não é tarefa fácil desenvolver uma competência<sup>75</sup> intercultural sem o suporte de uma formação que desenvolva tal temática (Siqueira, 2005). Por isso, compartilhei com as participantes o desejo de que a aula 9 possa ter sido o um estímulo para impulsionar reflexões iniciais sobre o que consideramos como cultura e sobre a necessidade de tocarmos em mais práticas culturais nas aulas sob a perspectiva do ILF.

Após as discussões realizadas, retomamos os projetos anteriormente por mim citados e suscitamos sugestões de aprimoramento das atividades conforme pode ser observado nos encaminhamentos elencados abaixo:

a. *Freedom Day* é sobre as primeiras eleições na África do Sul sem o regime do Apartheid; O que foi esse regime? Acham que o Apartheid se relaciona com situações também vivenciadas no Brasil? Quais impressões vocês possuem acerca do continente africano e quais as fontes que embasam essas impressões?

b. *Ganesh Chaturthi* é um festival que celebra o deus indiano Ganesha; que celebrações temos no Brasil relacionadas à religião? Vocês consideram que todas as religiões no Brasil possuem a mesma liberdade de manifestação? Bollywood é o nome da indústria cinematográfica da Índia, uma indústria que produz mais filmes<sup>76</sup> que a de Hollywood. Por que então temos acesso a mais filmes norte-americanos do que indianos?

c. Quais atividades realizadas no *Ano Novo Chinês* são similares/diferentes das praticadas no Ano Novo no Brasil? Alguns pratos da culinária chinesa utilizam ingredientes bem diferentes dos utilizados na culinária brasileira; que pratos brasileiros vocês consideram que poderiam ser considerados muito diferentes para um turista? E, caso vocês tivessem acesso a tais pratos da culinária chinesa, mas não se sentissem à vontade para experimentá-los, como os recusariam de maneira cordial?

d. Por que vocês consideram que temos mais acesso a certos tipos de práticas culturais de determinados países do que de outros? Podemos falar que determinadas culturas, por serem mais

---

<sup>75</sup> Ressalto que uso aqui o termo “competência” por ser o adotado pela BNCC. Entretanto, o considero muito categorizante, como se significasse algo do tipo “ou temos competência ou não temos”.

<sup>76</sup> Fonte: [www.institutodecinema.com.br/mais/conteudo/bollywood-e-seu-jeito-lucrativo-de-fazer-cinema-](http://www.institutodecinema.com.br/mais/conteudo/bollywood-e-seu-jeito-lucrativo-de-fazer-cinema-). Acesso em 9 de agosto de 2023.

visibilizadas, são melhores que outras?

Nas sugestões de atividades supracitadas, enfatizamos a importância de se pensar em contextos nos quais seja requerido das/os estudantes reflexões sobre sua cultura, sobre a cultura do outro e sobre um lugar comum que possibilite “a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender”<sup>77</sup> [...] (Walsh, 2009, p. 13, aspas no original)”. Como ressalta Sequeira (2016, p. 68), “a educação deve preparar para o que não se conhece. Poderá ser difícil de implementar, mas contextos novos exigem soluções novas”. Ao mesclar o global com o local, objetivamos, como preconiza Siqueira (2008), fomentar um perfil de estudantes como cidadãos globais sem que a realidade local seja negligenciada.

O nono encontro foi finalizado com a fala da docente JCL (2022, aula 9) ao comentar que “activities like the ones we’ve discussed can be cracks in the curriculum so that we can teach students things that are not only about the mainstream”. Considero muito importante ressaltar que essa ideia de “cracks” - rachaduras - a que se refere a professora JCL a respeito de atividades que rompem com hegemonias na educação linguística em inglês é de grande relevância para a perspectiva de ILF a qual buscamos construir em nossa experiência de formação. Entender os materiais didáticos, as atividades e os planejamentos que propomos e todas as relações que construímos em sala de aula como espaços de possibilidades de rachaduras é fundamental para um trabalho crítico, que coloque em perspectiva formas outras e repertórios outros que possamos desenvolver. Outras possibilidades de atividades que fujam do *mainstream* citado pela docente já haviam sido suscitadas nas aulas 6 e 7, conforme discorro a seguir.

### 3.5 “ELF IS TEACHING ENGLISH WITH AN ATTITUDE”: BRAZILIAN ELF ACTIVITIES

Os encontros 6 e 7 foram destinados a discutir o vídeo dos professores Eduardo Diniz (UFPR) e Sávio Siqueira (UFBA) intitulado “Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching

---

<sup>77</sup> Do original “la creación de modos ‘otros’ – de pensar, ser, estar, aprender”.

English as a Lingua Franca”<sup>78</sup>. Já que o título do curso mencionava como o ILF poderia ser vislumbrado nas nossas aulas, a ideia desses dois encontros era justamente discutir os desdobramentos do ILF para a nossa práxis de forma localizada.

Compartilhei o link do vídeo no final da aula 5 e, juntamente com minha orientadora, elaborei algumas perguntas que foram acrescentadas a outras reflexões já existentes no próprio vídeo. Ao iniciarmos os debates sobre as perguntas relacionadas ao vídeo, a docente Nara (2022, aula 6) pontuou que “in the video, professor Eduardo mentions that language is associated with semiotic resources, but I don’t understand what semiotic is”. Havia previsto que a palavra “semiótica” pudesse, de fato, causar dúvidas com relação ao significado, então já havia selecionado uma definição prévia para ser apresentada caso necessário fosse. Assim, compartilhei o conceito trazido por Chandler (2022, p. 1, aspas e itálico no original) que afirma que, na semiótica,

um *signo* é tradicionalmente definido como algo que ‘significa’ (ou representa) algo a mais. Pode adquirir qualquer forma – uma palavra, uma imagem, um som, um odor, um sabor, uma ação, um evento, um objeto, seja o que for. Qualquer coisa tem potencial de ser interpretável, mas nada tem um significado intrínseco; para seres humanos, algo se torna um signo quando é interpretado como significando algo [...]. A Semiótica está interessada em como os significados são construídos e como a realidade é representada (e de fato construída) através de signos, sistemas de signos e processos de significação<sup>79</sup>.

Comentamos que a semiótica está sempre presente no nosso cotidiano, como quando fazemos o som de “shhh” e entende-se que estamos pedindo silêncio, quando identificamos que as cores do semáforo demandam ações diferentes e como sabemos que é proibido fumar em determinados ambientes apenas por olhar a placa indicando tal proibição. Perguntei como a semiótica se relaciona com aulas de ILF, ao que a docente Cecília (aula 6, 2022) contribuiu relatando que

Once I was in the USA and I wanted to buy a blender and I talked to my boss saying ‘I want a thing like this, there is a jar, you put things inside it and then it starts to *brrrr*’. He understood me and showed me a blender. I always tell my students, you don’t need to know all the words, but you have to know how to explain what you want. The semiotic

<sup>78</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&t=4994s>. Acesso em 2 de novembro de 2022.

<sup>79</sup> Do original “a *sign* is traditionally defined as something which ‘stands for’ (or represents) something else. It can take any form – a word, an image, a sound, a flavour, an action, an event, an object, whatever. Anything has the potential to be interpretable, but nothing has an intrinsic meaning; for human beings, something becomes a sign when it is interpreted as signifying something [...]. Semiotics is concerned with how meanings are made and how reality is represented (and indeed constructed) through signs, sign systems and processes of signification”.

resource related to the sound of the blender helped me get my message across.

Ou et al (2023) argumentam que falantes multilíngues possuem um repertório para se comunicar que envolve o uso de recursos semióticos e multimodais. Seguindo essa perspectiva, apresentei um vídeo<sup>80</sup> às docentes no qual uma atriz brasileira descreve uma viagem a Londres utilizando-se de palavras em português e em inglês. Perguntei então se as docentes consideravam que a mensagem do vídeo poderia ser entendida em um contexto no qual eventuais recursos semióticos fossem utilizados entre os falantes, ao que Maria (2022, aula 6) comentou que

I think she can communicate pretty nice. I like to show students videos like this to show that they can be understood even if they have a personalized way of speaking English. I ask them ‘Do you think that a person who isn’t Brazilian would understand the girl the same way?’ I say they probably would. When she is talking about heating food in the microwave, for example, she could have described the action using mimicry, since she couldn’t find the proper words to complete her sentence. When students can’t produce some pattern sounds or when they don’t remember words, they feel like they can’t communicate, but they should go beyond verbal language.

O comentário da docente referente à possibilidade de entendimento na comunicação mesmo quando os falantes não compartilham do mesmo repertório linguístico se alinha ao posicionamento de Canagarajah (2007, p. 236) quando ele afirma que “o que falantes precisam é de formas de negociar diferenças, em vez de códigos que sejam partilhados com outros”<sup>81</sup>. As discussões geradas a partir do vídeo da atriz brasileira geraram mais dois desdobramentos na aula. O primeiro foi abordado pela docente Cléo (2022, aula 6) ao comentar que

In the video of professors Sávio and Eduardo, they mention which norm we should consider in class and I think the video of the actress relates to the norms that we’ve always been exposed, the norms of American and British variety. People say she can’t speak well because they are attached to these norms. In the video of the actress, the comments are very rude, saying things like ‘you can’t speak, so go home’. It’s so sad to read. If I show this video to my students, I think they would do the same comments. I never thought about English language from a bad perspective until I read bell hooks. She talks about how English can be imposed to others in a tyrannic way; for me, English was a good language, the one I could use to travel all over the world, the one that allows me to watch series and movies without subtitles, but recently I started to see that it may be a language associated with colonialism.

<sup>80</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1y4YLzdLY6Q>. Acesso em 7 de novembro de 2022.

<sup>81</sup> Do original “what speakers need are ways of negotiating difference rather than codes that are shared with others”.



Comentei com as docentes que o livro mencionado na fala da participante Cléo se chama “Ensinando a Transgredir”, da escritora bell hooks. Nele, hooks (2013, p. 224) reflete sobre como

O inglês padrão [...] é a língua da conquista e da dominação [...] não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam, para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.

Concordamos com a autora no sentido de se considerar que o incômodo maior não é referente ao inglês ser uma língua colonizadora. O que incomoda é a forma como utilizamos as línguas para, por vezes, bloquear acessos em nome de um utópico e preconceituoso purismo linguístico. Neste ponto, a docente Cecília (2022, aula 6) contribuiu para a discussão relembrando o famoso vídeo<sup>82</sup> da entrevista em inglês do técnico de futebol Joel Santana e afirmou que “We should use the video in class to show how humiliated he was and how we should not be prejudicial”. Seguindo nessa mesma linha, o segundo desdobramento dessas discussões ocorreu posteriormente através da exibição do vídeo<sup>83</sup> comumente utilizado em atividades de pronúncia denominado “The Italian man who went to Malta”.

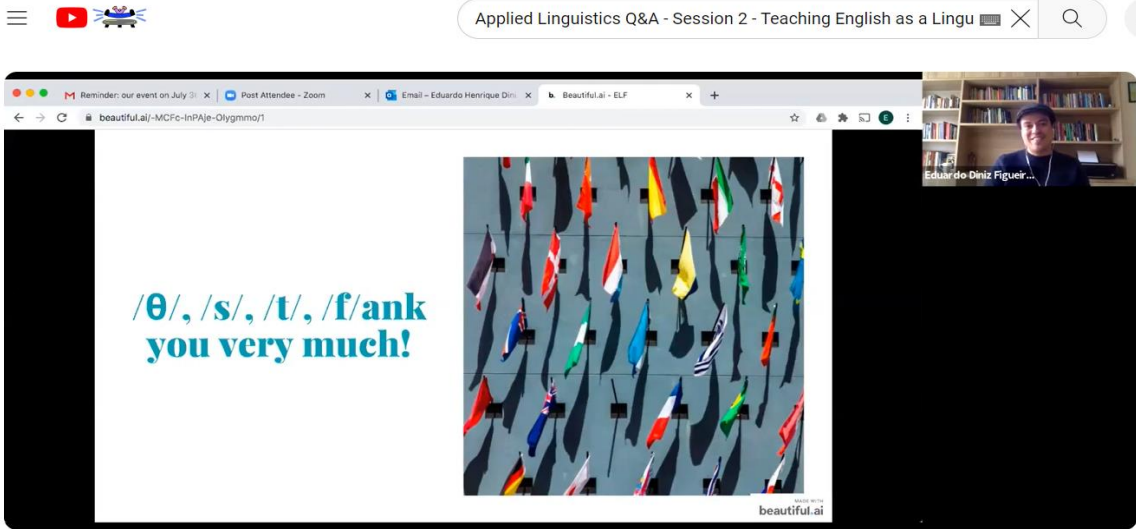
Confesso que, a princípio, a ideia de exibir o referido vídeo era para fazer uma correlação com a imagem (Figura 15) contida no vídeo dos professores Eduardo e Sávio na qual vemos possíveis formas de pronunciar “thank you” na perspectiva do ILF. O contraponto seria mostrar, de forma bem humorada, alguns dos famosos *minimal pairs* da língua inglesa e como eles podem causar situações mais embaraçosas de desentendimento do que a pronúncia variada do “th”. Também iria sugerir o vídeo como uma atividade de sala de aula para trabalhar com as/os estudantes a já citada perspectiva de desentendimento mútuo nas comunicações (Pennycook, 2018).

---

<sup>82</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/shorts/wKD8q74kQTA>. Acesso em 11 de novembro de 2022.

<sup>83</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m1TnzCiUSI0>. Acesso em 8 de novembro de 2022.

Figura 15 - Ways of pronouncing "thank you"



Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca

PPGI UFSC  
1,61 mil inscritos

Inscrever-se

49

Compartilhar

Download

1 mil visualizações há 3 anos Applied Linguistics Q&A Sessions  
Professors Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) and Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR) discuss how to teach English as a Lingua Franca locally. ...mais

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&t=3281s>

O que mudou na proposta inicial foi um comentário da minha orientadora Mariana. Ao final da exibição do vídeo, ela questionou como também poderíamos pensar em atividades críticas, afinal, o personagem retratado no vídeo passa por situações de constrangimento por conta da pronúncia em língua inglesa. Do questionamento da Mariana surgiram comentários tais como

I think it's important to tell our students that it's not the end of the world if you are not understood. We make mistakes and people shouldn't laugh at you because of that. We make mistakes in English and even in Portuguese (Cecília, 2022, aula 6).

At the time I worked with this video, I only focused on minimal pairs, and I didn't have this critical view I have now. We have to tell our students that it's ok to make mistakes, the problem is the way we react to the mistakes. We must work on their self-esteem and on ways of paraphrasing so that they can get their message across (Maria, 2022, aula 6).

ELF is teaching English with an attitude, it's about breaking paradigms, including the ones related to accent. In the course we found out that Jenkins has been researching about ELF for a long time, it's not something new, but it's not easy to prepare ELF classes (Pérola, 2022, aula 6).

A professora Pérola levanta no trecho acima uma questão muito relevante: embora

pesquisas mostrem a necessidade de repensarmos nossa maneira de entender a relação entre erros e pronúncia e a idealização de pronúncias e sotaques “corretos”, permanecemos endurecidos em conceitos que nos conduzem a humilhar e reprovar falas de pessoas em função da distância que identificamos entre a forma como elas falam e a forma padronizada que aceitamos. Essa é, como afirma a docente Pérola, uma razão que torna o planejamento de aulas em uma perspectiva crítica de ILF muito difícil. O comentário de Pérola sobre a árdua tarefa de se repensar a práxis das aulas de inglês sob a perspectiva do ILF também remete a Siqueira (2018, p. 109, aspas no original) quando o autor afirma que

O ensino de línguas, especialmente no que diz respeito ao status de Inglês como língua franca, tem passado por sérias transformações, e, conseqüentemente, nossos objetivos precisam ser submetidos a um escrutínio completo e revisados sistematicamente à luz dos enormes desafios que são (e sempre serão) naturalmente a eles ligados. Entretanto, momentos de crise devem sempre ser encarados como instâncias de oportunidades, uma vez que é pela experiência de ‘perder o chão’ que nós certamente aprendemos as melhores e mais significativas lições<sup>84</sup>.

Perder esse chão com relação às aulas antes alinhadas a uma perspectiva de língua estrangeira passa pela nossa autocrítica em relação a vários aspectos de nossa prática, incluindo os materiais didáticos que utilizamos em sala de aula. Citamos que há uma infinidade de plataformas na Internet com exercícios prontos de língua inglesa, entretanto, muitos desses exercícios não se relacionam com a nossa realidade. Para Kumaravadivelu (2012, p. 21), é essencial haver uma ruptura epistêmica com relação aos materiais didáticos produzidos por grandes centros, já que esses invisibilizam certas realidades. O autor afirma que

A importância de quebrar a dependência epistêmica dos livros didáticos baseados no Centro dificilmente pode ser exagerada. É evidente que os livros escolares devem refletir as experiências vividas que os professores e os alunos trazem para a sala de aula porque, afinal, as suas experiências são moldadas por um ambiente social, cultural, econômico e político mais amplo no qual eles crescem. Não é impertinente sugerir que os livros didáticos sejam escritos e produzidos por profissionais locais. Nem é uma sugestão impraticável<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Do original “language education, especially concerning the status of English as a lingua franca, has been going through serious transformations, and, consequently, our goals need to be submitted to a complete scrutiny and systematically revised at the light of the enormous challenges that are (and will always be) naturally attached to them. However, moments of crisis should always be takes as instances of opportunities, once it is from the experience of ‘losing the ground under our feet’ that we certainly get to learn the best and most meaningful lessons”.

<sup>85</sup> Do original “The importance of breaking the epistemic dependency on Center-based textbooks can hardly be overstated. Clearly, textbooks should reflect the lived experiences teachers and students bring to the

Ao comentar sobre a produção de material didático sob uma perspectiva da realidade brasileira, a docente Cecília (2022, aula 7) elogiou os livros de inglês aprovados de acordo com as diretrizes da BNCC e que são escritos por autoras/es do Brasil, afirmando que

That's why I like books approved according to BNCC, I know they have a lot to improve but at least they bring different contexts. And sometimes it's hard to adapt materials all the time. And I think it's important to be here in this course because it's a way to improve our knowledge and to think about how we can change our reality for better.

Já a docente Maria (2022, aula 7) trouxe a experiência de complementação do material didático (Figura 16) nas suas aulas em um Centro Interescolar de Línguas<sup>86</sup> relacionada com a indagação constante no vídeo dos professores Eduardo e Sávio sobre a viabilidade de se pensar em ILF feito no Brasil.

Figura 16 - Atividade de Compreensão Auditiva

**SONG COMPREHENSION**  
Favela (Ina Wroldsen / Alok)  
"Favela" (Ina Wroldsen / Alok)


I) Listen to the song and fill in the blanks.

"Favela" (Ina Wroldsen / Alok)





As the sun \_\_\_\_\_  
She opens up her hazel \_\_\_\_\_ eyes and  
Begins  
Her baby cries  
She \_\_\_\_\_ and tells him beautiful lies, again

**Chorus**  
She come from the Favela-la  
\_\_\_\_\_ of Santa Teresa-sa  
Underneath the redeemer-mer  
And the \_\_\_\_\_ in the sky  
She come from the Favela-la  
Asks me: E aí beleza-za  
\_\_\_\_\_ the redeemer-mer  
Where the hills come alive  
She \_\_\_\_\_ the Favela night (3x)

And the wind blows  
She lives on \_\_\_\_\_ streets  
Where nobody goes  
Alone  
Just a \_\_\_\_\_ girl  
Born on the left side of this



II) Write a sentence from the lyrics which explains the picture

 1)	 2)
 3)	 4)

Which of the topics below can you identify in the idea of the song? Justify orally with words from the lyrics the alternatives that you chose.

- Sexual harassment
- Preocious pregnancy
- Urban violence
- Employment
- Social inequality

Fonte: Maria, 2022, aula 7.

classroom because, after all, their experiences are shaped by a broader social, cultural, economic, and political environment in which they grow up. It is not impertinent to suggest that textbooks should be written and produced by local practitioners. Nor is it an impractical suggestion”.

<sup>86</sup> Os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal não adotam livros do PNLD, mas sim livros produzidos por editoras estrangeiras.

Sobre a atividade retratada na Figura 16, Maria (2022, aula 7) comentou que

In the video of Sávio and Eduardo, we saw that language is dynamic and that it is also related to social practices. Sometimes we have listening activities about songs that are not related to our locality; also, they are just about filling words in the gaps. In this activity, I tried to focus on a reality that is not far from students' context. We discussed about Brazilian culture by talking about the reality of favelas, about typical slangs and about social problems.

A atividade trazida pela docente, com foco em discutir criticamente realidades locais por meio da língua inglesa, encontra respaldo no preconizado por Figueiredo e Siqueira (2021, p. 33-34, aspas no original) ao afirmarem que pensar na perspectiva de ILF sob um olhar localizado é uma postura pedagógica que parte do pressuposto de que

Ao aceitar essa premissa de repertórios localizados extraídos da vida real, [...] os materiais, por exemplo, devem ser desenvolvidos localmente ou (os já existentes) pelo menos analisados criticamente e avaliados de forma que seu conteúdo possa de fato ganhar um sabor local mais tangível. Essa orientação certamente levará os alunos a se envolverem com culturas locais de forma crítica, distanciando-se da ideia padrão de aprender e adotar aspectos de uma cultura-alvo dominante (EUA ou Reino Unido) para pertencer a um chamado “mundo do inglês”<sup>87</sup>.

Sobre atividades alinhadas a realidades locais, a BNCC (Brasil, 2018, p. 247) ressalta que os currículos e planos de ensino “devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais.” Nessa parte do texto, a BNCC parece oferecer abertura para uma perspectiva de ILF relacionado a práticas localizadas, mas, contraditoriamente, o restante do normativo preconiza como deve ser o ensino da língua inglesa para todo o país. Para se pensar nas práticas locais, é crucial considerar a agência docente a fim de que “professores de inglês desobedeçam epistemicamente ao status quo na tentativa de ensinar inglês de outra forma”<sup>88</sup> (Duboc; Siqueira, 2020, p. 249).

Ainda na perspectiva de propostas de atividades localizadas, indiquei às participantes o

---

<sup>87</sup> Do original “By accepting that premise of localized repertoires drawn from real life, [...] materials, for instance, are to be developed locally or (the existing ones) at least critically analyzed and assessed in a way that their content can indeed gain a more tangible local flavor. Such orientation will for sure lead students into engaging with local cultures in a critical way, distancing themselves from the default idea of learning and adopting aspects of a dominant target culture (US or UK) in order to belong to a so-called “world of English.”

<sup>88</sup> Do original “English teachers are epistemically disobeying the status quo in attempts to teach English otherwise”.

livro *English as a Lingua Franca: Classroom Practices* (São Paulo: FTD, 2020), da autora Priscila Bordon, como um bom material para se pensar sobre outras atividades à luz de ILF nas nossas aulas. Ao final da aula 7, também compartilhei com as docentes o meu próprio exemplo de atividade desenvolvida com algumas turmas de Ensino Fundamental em 2019, conforme Figura 17 abaixo.

Figura 17 - Memes nas aulas de inglês



Fonte: <https://www.almanaquesos.com/21-situacoes-que-representam-mais-o-brasil-do-que-futebol-e-samba/>

Em 2019, o meme “this represents Brazil more than soccer and samba” viralizou na Internet. Discutimos então como memes são recursos multimodais valiosos para serem utilizados em sala de aula devido ao engajamento gerado entre as/os estudantes. Na Figura 17 acima, o famoso pratinho de festa de criança foi o escolhido como grande representativo da cultura brasileira. Comentei com as participantes que projetei essa imagem para algumas turmas no ano letivo de 2019 e, em grupos, estudantes discutiram oralmente o que mais representaria a cultura brasileira, mais até do que samba e futebol. Surgiram respostas tais como: chuveiro Lorenzetti, filtro de barro, sandálias havaianas, cola *Super Bonder* guardada na geladeira, o vira lata caramelo, dentre outras.

Ressaltei que o meme foi o pano de fundo para que outras questões fossem levantadas em sala de aula. O título do meme envolve as palavras “samba” e “futebol” como sinônimos da cultura brasileira, o que proporcionou a discussão em sala sobre como a generalização de frases como

“Brasil, país do samba e futebol” não necessariamente representa todos os brasileiros. Nesse sentido, Silva e Nunes (2021, p. 5) afirmam que “a mera utilização de memes em sala de aula não garante que os alunos consigam refletir acerca das suas leituras e realidades”, sendo assim necessário instigar as discussões que serão geradas a partir do meme escolhido. Na atividade retratada na Figura 17, por exemplo, compartilhei com as docentes que as/os estudantes e eu discutimos por meio da língua inglesa como representações do que seria o Brasil variam de região para região, logo, dependendo de quem está retratando o país, a imagem a ser repassada para um estrangeiro se relacionará intimamente o contexto do locutor, da mesma forma que, se indagamos sobre aspectos de outros países, temos de estar conscientes sobre esse eventual reducionismo descritivo de quem descreve algo sob um ponto de vista pessoal.

Enfatizamos, por fim, que as atividades desenvolvidas a partir dos desdobramentos do ILF são resgates de realidades antes invisibilizadas sob a perspectiva de inglês como uma língua estrangeira. Como ressalta Fanon, (2008, p. 34) “todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.” Não queremos mais apenas a cultura metropolitana retratada nas aulas de inglês.

### **3.5.1 “One thing I can do is to make language learning more meaningful”: takeaways from our course**

O nosso décimo e último encontro foi destinado a refletirmos sobre os aprendizados oportunizados no e por meio do curso, bem como discutimos sobre que tipo de formação docente seria mais pertinente para o contexto de docentes Língua Inglesa na perspectiva do ILF.

Para tanto, iniciamos a aula visualizando o atual currículo<sup>89</sup> de Letras-Inglês (Licenciatura) da UnB a fim de debater semelhanças/diferenças relacionadas à nossa própria formação enquanto estudantes na graduação. As docentes Cecília e Patrícia (2022, aula 10) mencionaram como

---

<sup>89</sup> Disponível em [https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt\\_BR&id=702701](https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=702701). Acesso em 2 de dezembro de 2022.

diferença o fato de não terem tido a disciplina “Linguística Aplicada na Formação do Professor de Língua”.

Para Kleiman et al (2019, p. 738), a Linguística Aplicada associada à formação docente é uma área recente de pesquisa que atualmente se debruça sobre questões como “a linguagem, sobre a subjetividade, sobre a aprendizagem”, além de ser uma área “que valoriza sua história e resgata instrumentos, objetivos, abordagens teóricas e pressupostos metodológicos, sem no entanto deixar de acompanhar as mudanças do mundo social” (Kleiman et al, 2019, p. 739). Sobre mudanças sociais atreladas a mudanças curriculares, a docente Cecília (2022, aula 10) comentou que

Societies are changing and so are the students. They know more about the world, about politics, about empowerment, and this reflects on the way curricula have changed throughout the years. Teachers change as well because if students are not the same this is because we are somehow influencing them to question things they did not question before. It is not only the curriculum of universities that has changed, but also the curriculum of Basic Education. We can see that with BNCC, for example.

A partir da fala da docente, discutimos sobre a importância de entendermos a Educação Básica como cenário importante para que mudanças na práxis ocorram. Como discorrem Morais e Mastrella-de-Andrade (2021, p. 119) “a escola [...] não é espaço de prática; é espaço de co-construção de conhecimentos e práxis da e para a formação docente”. Assim, considerando a escola como cenário de conhecimento, não nos restringimos apenas a analisar o currículo da UnB, mas debatemos sobre quais temas, do ponto de vista das professoras, seriam relevantes no âmbito da formação docente continuada alinhada aos desdobramentos do ILF.

As docentes Karol, Pérola, Cecília, LSP e Maria (2022, aula 10) escreveram no *chat* que “material production” seria um tema relevante para a formação de docentes na perspectiva do ILF. Sobre a produção de material didática alinhada aos desdobramentos do ILF, Siqueira (2015, p. 251) pontua que

O mundo consome inglês, se apropria do inglês, dá ao inglês novas cores, novos sabores, novas formas e perspectivas para ver exatamente o mundo. No entanto, esse mesmo mundo continua a ser fracamente representado em todos os tipos de materiais de ensino de língua inglesa. Em outras palavras, parece que a extensão da difusão geográfica do inglês, a enorme diversidade cultural dos falantes que o utilizam como língua franca, os domínios infinitamente variados em que a língua se encontra [...] continuam a ser uma questão secundária para a indústria de ensino de língua inglesa<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Do original “The world consumes English, it appropriates English, provides English with new colors, new flavors, new forms and perspectives to exactly see the world. However, this very same world continues



Problematizamos como as atividades didáticas suplementares disponíveis na Internet muitas vezes seguem uma perspectiva de inglês como língua estrangeira (ILE) e não como língua franca (ILF). Dessa forma, se vamos abordar o tema “adjetivos”, por exemplo, temos exercícios tais como “Take a look at John’s picture and describe him”, sendo John geralmente “tall, slim, blonde, blue-eyed”. Quem é John? Por que o biotipo dele não se assemelha com o de mais da metade da população brasileira? Sobre esse tipo de atividade, a docente Kyra (2022, aula 10) comentou que “there is a need to change the way we depict the communicative contexts in our materials, otherwise, students will not feel as if they belong to an English community of speakers”.

Ainda com relação à ausência de realidades outras em materiais de língua inglesa, Akbari (2008, p. 281) afirma que

A maioria dos livros didáticos usados para o ensino de inglês foram anestesiados para torná-los política e socialmente inofensivos para uma audiência internacional. A maioria dos editores aconselha os redatores de livros didáticos a seguir um conjunto de diretrizes para garantir que tópicos controversos sejam mantidos fora de seus livros. [...] Como resultado, a maioria dos livros trata de assuntos neutros, aparentemente tópicos inofensivos, como comida, compras ou viagens<sup>91</sup>.

Ao ressaltarmos a importância de materiais didáticos nos quais estudantes possam se reconhecer nos contextos apresentados, a docente Cléo (2022, aula 10) argumentou que

It’s also important to rethink our concept of the English language itself. For example, I really liked the concept of “repertoire” and I think that repertoires linked to the concept of language as a social practice should also be considered as an important issue for teacher training in the perspective of ELF.

De fato, Menezes de Souza (2019, p. 247) argumenta que, no âmbito do ensino de língua inglesa,

Ninguém mais sabe a língua, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em

---

being weakly represented in all sorts of ELT materials. In other words, it seems that the extent of the diffusion of English geographically, the enormous cultural diversity of the speakers who use it as a lingua franca, the infinitely varied domains in which the language is found [...] remain a secondary issue to the ELT industry”.

<sup>91</sup> Do original “The majority of coursebooks used for English instruction have been anesthetized to make them politically and socially harmless for an international audience. Most publishers advise coursebook writers to follow a set of guidelines to make sure that controversial topics are kept out of their books. [...] As a result, most coursebooks deal with neutral, apparently harmless topics such as food, shopping, or travel.

que nos engajamos em nosso cotidiano [...] Então passamos a pensar a língua como algo nebuloso, sem contornos fixos; mas um conjunto de repertórios e práticas que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto.

Complementando a discussão, a docente Cecília compartilhou sua experiência ao visitar uma escola ribeirinha na Comunidade Boa Esperança, localizada no estado do Amazonas, refletindo assim sobre como o contexto local acarreta em um repertório linguístico totalmente diferente de outras regiões do Brasil. Cecília (2022, aula 10) comentou que

It is interesting to think how the use of English is going to vary depending on the region of Brazil. When I was talking to children from this school, they told me that they get tourists from all over the world and that the week before my arrival they had the chance to speak in English with a guy from Switzerland. They learn two languages at school: Nheengatu<sup>92</sup> and English.

Aqui, cabe novamente uma crítica ao caráter homogeneizante da BNCC que, ao elencar diretrizes em nível nacional, atropela as construções de sentido locais. Como afirma Lopes (2018, p. 25),

[...] não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual.

Sobre a perspectiva localizada das comunicações no contexto do ILF, comentamos sobre a importância de as/os estudantes serem estimuladas/os a retratarem a própria realidade nas aulas, oportunizando assim um empoderamento através da língua inglesa e afastando a concepção de que aulas de inglês são voltadas apenas para abordar a cultura do outro (Siqueira, 2020).

Como última sugestão de temas para formação docente na perspectiva de ILF, a docente JCL (2022, aula 10) escreveu no *chat* que “learning about new methods of teaching” seria relevante para repensar a práxis alinhada ao conceito de ILF. Comentamos como a trajetória de ensino da língua inglesa foi permeada por diversos métodos ao longo dos anos: método audiolingual, método direto, *Total Physical Response*, método comunicativo, dentre outros, culminando posteriormente

---

<sup>92</sup> Nheengatu é a Língua Geral Amazônica. Essa língua permanece sendo utilizada entre os povos originários de diferentes etnias, habitantes da região norte do país.

em uma breve discussão sobre a perspectiva atual que considera que estamos na era do pós-método.

Leffa (2012, p. 391) define pós-método como “um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer”. Kumaravadivelu (2001, p. 538), precursor dessa perspectiva, afirma que

qualquer pedagogia pós-método tem que ser uma pedagogia da particularidade. Isto é, para ser relevante, a pedagogia da língua deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos, perseguindo um determinado conjunto de objetivos dentro de um determinado contexto institucional inserido num determinado meio sociocultural<sup>93</sup>.

O autor segue afirmando que uma pedagogia baseada no pós-método demanda liberdade e flexibilidade pedagógica para os docentes. Comentamos que tais critérios por vezes são difíceis de se alcançar dependendo da política da escola na qual se leciona, em especial em escolas privadas, mas que, no geral, a pedagogia do pós-método já se mostra presente na nossa rotina quando alteramos planejamentos ao percebermos que não há que se falar em universalidade de ações no ensino uma vez que lecionamos para grupos heterogêneos de estudantes. Considero importante também ressaltar a necessidade de que professoras/es construam suas próprias formas de ensinar, suas metodologias inventadas e adaptadas aos seus contextos, a suas/seus alunas/os, à sua própria região. Isso abre espaço para pensarmos novas formas de fazer a educação linguística na Educação Básica, rompendo com a ideia de que métodos únicos são capazes de atender a diferentes realidades nas nossas salas de aula.

Após discutirmos os assuntos que gostaríamos que estivessem contemplados na formação docente sob a perspectiva do ILF, refletimos sobre os aprendizados ocorridos no e por meio dos 10 encontros realizados por meio de respostas contidas em um formulário com duas perguntas abertas, quais sejam:

- a. Which beliefs, concepts and/or ideas about the teaching of the English language have changed for you due to the discussions we've had in the course?
- b. Which actions are you willing to put into practice in your classes after the discussions

---

<sup>93</sup> Do original “any postmethod pedagogy has to be a pedagogy of particularity. That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu”.

we've had about the implications of the term 'English as a lingua franca'?

Esses questionamentos objetivavam responder à segunda pergunta desta pesquisa, qual seja, “Quais são os indícios de mudanças em curso na práxis das docentes participantes promovidas no e por meio da ação formativa proposta?”. Ressalto aqui a opção pelo termo “indícios de mudanças em curso” por não considerar a ação formativa descrita nesta dissertação sob uma ótica de “causa x efeito”, ou seja, 10 encontros de 2 horas cada não são suficientes para que toda uma práxis alinhada a uma formação docente que por anos esteve vinculada a uma visão de inglês americano x inglês britânico seja alterada. Isto posto, discorro a seguir sobre os indícios de mudanças nas práxis das docentes participantes do curso a fim de responder à pergunta de pesquisa supracitada. Início as discussões a partir das considerações das docentes Kyra, Maria e Lady Velusil acerca das alterações de crenças, conceitos e/ou ideias associados ao ensino de língua inglesa geradas ao longo das 10 aulas.

First of all, I want to open our eyes to linguistic discrimination and propose a self-awareness. This kind of discrimination has many branches. It may start as related to language itself, for example, someone is discriminated against because of their accent, or first language, or syntax, or vocabulary. But this is deeper than it seems. What may start as related only to language may actually grow bigger into other aspects and, thus, people are discriminated against because of their social status, level of education, wealth and even country of origin. Being really honest, I have to admit there is a part of me that is towards a certain level of discrimination, which is, unfortunately, the pronunciation ability. For the record, I do not believe I have the perfect English pronunciation (by the way, what is the perfect English pronunciation?), yet I am a bit biased regarding this skill. And this is the reason this course was so important to me. All of our discussions made me realize that I am being close-minded both as a teacher and as an English speaker (Kyra, 2022, aula 10).

As reflexões acima da docente Kyra (2022, aula 10) sobre a comunicação em língua inglesa se alinham aos pressupostos de Pennycook (2017) quando o autor afirma que a total adesão às normas tidas como “padrão” da língua inglesa impede a criação de possibilidades comunicativas para as/os estudantes, o que faz com que o idioma negue acessos já dentro da própria sala de aula. No caso citado pela docente, o acesso negado se relaciona com a exigência da pronúncia “perfeita”, termo que ela mesmo questiona quando indaga o que significa ter uma pronúncia perfeita em língua inglesa. Ainda sobre a primeira pergunta do questionário, as docentes Maria e Lady Velusil (2022, aula 10) teceram os comentários abaixo expostos.

I have been teaching for over 20 years and the way I teach today is very different from the way I used to teach. Over the last years I have focused on communication, trying

to make students aware that the way they communicate is ok. Many of them believe they have to be native-like and I have never thought like that but I didn't know we had such a thing as teaching English as a Lingua Franca. With this course I could realize it is a science and that certain characteristics of English communication are acceptable as I thought before (Maria, 2022, aula 10).

Having the opportunity to take part in this course, even though it wasn't long enough to broaden even more all the aspects related to teaching English as Lingua Franca, gave me the chance to get to know more about the beliefs and the ideas that authors of the contemporaneity defend. The course raised my awareness of how teaching English critically, with attitude, makes a difference in the way students face the process of learning English. For sure, my pedagogical practices won't be the same anymore. And, as I work in teachers' formation courses, I will be able to influence the new teachers to learn about it and be teachers who are aware of their roles when they go to class (Lady Velusil, 2022, aula 10).

Novamente, questionamentos voltados para pronúncia nas aulas de inglês aparecem nas reflexões da docente Maria, que reforça que ainda permanece no imaginário estudantil a ideia de que o falante nativo deve orientar a pronúncia na comunicação. Figueredo (2011, p. 69), por exemplo, ressalta que “apesar de muitas pesquisas já terem destacado o mito da natividade, ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo nos contextos de sala de aula”. Acredito que também permanece no imaginário docente o mito da natividade<sup>94</sup>, mas há, do mesmo modo, questionamentos sobre o porquê de manter tal posicionamento. Como argumenta Leffa (2002), se ensinamos inglês no Brasil, aceitar o *Brazilian English* deveria ser um posicionamento a ser adotado por docentes de Língua Inglesa, até porque, como também afirma o autor, ensinar inglês com a premissa de que não estamos imprimindo nosso sotaque na comunicação é uma ilusão.

Já no comentário da docente Lady Velusil, observamos o intuito de abordar a língua inglesa nas aulas de ILF sob uma perspectiva crítica. Para Urzedda Freitas e Pessoa (2020, p. 73), a abordagem crítica no ensino de línguas é oportunizada quando

[...] professores assumem o papel de problematizadores, atuando além das práticas de linguagem, da sala de aula e da própria comunicação; e os alunos assumem o papel dos sujeitos atravessados por diferentes discursos que os situam no processo de aprendizagem, no uso da língua-alvo e no contexto social mais amplo. Por isso, professores e alunos precisam estar atentos a uma comunicação que emerge e sustenta-se nas diferenças, tanto no que diz respeito às práticas de linguagem quanto aos lugares ocupados pelos

---

<sup>94</sup> De acordo com Rajagopalan (1997), o mito da natividade se refere à crença de que o perfil do falante nativo deve se mostrar como autoridade no que tange ao conhecimento de determinada língua, sendo esse perfil considerado como o modelo de falante ideal.

participantes do evento comunicativo no discurso<sup>95</sup>.

Importante também ressaltar que, ao mencionar que haverá partilha dos conhecimentos abordados no curso com outros docentes, a docente Lady Velusil se alinha à perspectiva de agência docente. Para Calvert (2016, p. 4), a agência docente pode ser definida como “a capacidade dos professores de agir propositalmente e construtivamente para direcionar seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento de seus colegas<sup>96</sup>”. É extremamente relevante essa ação intencional advinda da docente de imprimir criticidade à abordagem de ILF na formação docente, já que, por mais que o termo esteja exposto na BNCC, o documento não se aprofunda em caminhos para um ensino crítico da língua inglesa (Farias; Silva, 2020).

Sobre a segunda pergunta aberta do questionário (Which actions are you willing to put into practice in your classes after the discussions we've had about the implications of the term 'English as a lingua franca?'), destaco abaixo algumas respostas das docentes para posterior discussão.

I am going to put into practice the material production based on my students' daily activities. One thing I can do is to make language learning more meaningful. I will plan my English class trying to make it more personal, more relevant and able to increase learner's autonomy. Besides, I would like to create a critical environment in my classes, equipping students to think critically (Cléo, 2022, aula 10).

I think I will emphasize with my students that English belongs to everybody and that we have to be able to communicate, but we don't have to copy native speakers to be fluent and proficient speakers. Also, I'll show them people from different places and backgrounds that use English to communicate (Cecília, 2022, aula 10).

I believed that the most important thing was to complete the demands of the curriculum. Now I see that students should have more space to contribute to the topics we develop in class and the classes should be more open. I want English to be more meaningful to students. Classes can't be just about verb to be (JCL, 2022, aula 10).

As respostas das docentes Cléo e JCL possuem em comum o desejo de proporcionar aulas de inglês que sejam *more meaningful*. Na perspectiva do ILF, temos o inglês no papel de uma língua

---

<sup>95</sup> Do original “teachers assume the role of problematizers, acting beyond language practices, the classroom and communication itself; and students assume the role of subjects crossed by different discourses that locate them in the learning process, in the use of the target language, and in the broader social context. Hence, teachers and students need to be attentive to a communication that emerges from and sustains itself across differences, both with regard to language practices and to the places occupied by the participants of the communicative event in discourse”.

<sup>96</sup> Do original “the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues”.

heterogênea que acomoda “a expressão de diversos valores e identidades locais<sup>97</sup>” (Canagarajah, 2006, p. 211). Assim, é muito pertinente que as docentes estejam associando aulas significativas considerando a perspectiva discente, afinal, a construção de sentidos nas aulas perpassa pelo contexto social das/os estudantes. Como afirma Jordão (2010, p. 434), as línguas “nos proporcionam diferentes formas de nos comunicarmos, de entender/construir o mundo, de fazer sentido das coisas”, logo, é imprescindível que estudantes encontrem sua própria realidade retratada nas aulas para que a criação de sentidos com outras realidades seja fomentada.

A docente JCL menciona o fato de que as aulas de inglês precisam ir além do famigerado verbo *to be*, aludindo a um conhecido contexto educacional que remete “à repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais” (Barcelos, 2019, p. 156), sendo o verbo *to be* a estrutura gramatical geralmente mais lembrada pelas/os estudantes. Se no ILF temos o inglês associado a diversas realidades, e se o objetivo também é proporcionar um ensino crítico, como mencionado pela docente Cléo, o próprio sentido do verbo *to be* pode ser problematizado ao ser comparado com outras línguas. Como afirma Menezes de Souza (2022, p.161),

O que precisamos ensinar não é língua. O que precisamos ensinar é tudo aquilo que vem junto com a língua, por exemplo, as variações linguísticas, as diferenças discursivas. É poder explorar como o tempo e o mundo são organizados de uma forma diferente, em línguas diferentes, como o tempo verbal não é nunca só um tempo verbal, mas como ele mostra como determinadas comunidades organizam seu conceito de tempo. Ao explorarmos conteúdos como o verbo *to be*, em inglês, por exemplo, ao invés de pontuarmos mecanicamente em uma lição as regras para suas 8 formas no tempo presente, podemos explorar como sua característica de cópula, isto é, de ligar sujeito e complemento numa sentença como “A casa *é* branca.”, não é uma característica em várias línguas. Então, o verbo *ser/estar* ou *to be*, que nos parece tão óbvio, não é tão óbvio assim, porque não questionamos o próprio verbo. Esquecemos que várias línguas não precisam da cópula para expressar essa ideia, tal como o árabe e o chinês. Em árabe, por exemplo, dizemos “a casa branca” e pelo contexto de enunciação, certamente saberemos que ela “*é*” branca.

Enfim, diante do aqui exposto a partir das minhas reflexões e interpretações frente aos dados analisados, considero importante trazer essas perspectivas de diferenças entre as línguas nas aulas de inglês sob a perspectiva do ILF para combater uma possível ideia de universalização do inglês, ou seja, de que a estrutura do idioma consiga transmitir construções de sentidos para todos falantes que dele se utilizam. Também acredito ser pertinente reforçar a ideia de ILF sob a ótica de uma

---

<sup>97</sup> Do original “the expression of diverse local values and identities”.

comunicação localizada que não implique o apagamento das construções de sentidos individuais proporcionadas por outros repertórios linguísticos dos falantes.

Por fim, enfatizo aqui o intuito da docente Cecília em demonstrar em sala de aula que o inglês pertence a todos e que o falante tido como nativo não precisa ser o modelo a ser seguido nas comunicações, o que me remeteu a um estudo conduzido por Clemente e Higgins (2008, p. 123) em uma zona de contato na qual havia a presença dos idiomas inglês e espanhol. No referido estudo, os autores trouxeram o relato de um dos participantes que afirmava que “Eu tenho sotaque mexicano. O inglês é meu desde o momento em que o coloco em prática e consigo estabelecer comunicação. Mas quando digo que a língua inglesa é minha, não quero dizer que quero levar consigo a cultura que vem com ela”<sup>98</sup>.

É importante que estudantes sejam conduzidas/os a refletir sobre a não-propriedade da língua inglesa. Se o inglês é de todos, a apropriação da língua por falantes diversos necessariamente gera uma profusão de sotaques na comunicação, e nem por isso deixa de ser a língua inglesa. Não se trata aqui de negar que há variantes consideradas mais prestigiadas que outras em determinados contextos (Cruz, 2016). Mas trata-se, sim, de refletir sobre como vários contextos comunicacionais de ILF desafiam a presença das consagradas variantes de prestígio. Sotaque é um dos símbolos relacionados à identidade e, como afirma Norton (2018), faz-se necessária uma formação docente que abarque a pluralidade de identidades circunscritas nas comunicações de língua inglesa da atualidade. Que esse reconhecimento da pluralidade comece por nós, docentes, ao afirmarmos no primeiro dia de aula que nosso inglês é o *Brazilian English*. E que não há nada de errado com isso.

---

<sup>98</sup> Do original “I have a Mexican accent. English is mine from the very moment I put it into practice and I am able to establish communication. But when I say that the English language is mine, I do not mean to say that I want to take the culture that comes with it.”



#### 4 BUILDING COMMUNITIES OF RESISTANCE: MY (NOT) FINAL WORDS ON THE ELF DEBATE

O título acima decorre de um posicionamento da autora bell hooks (2015, p. 213) que afirma que “uma das maneiras mais vitais de sustentar nós mesmos é construir comunidades de resistência, lugares onde sabemos que não estamos sozinhos<sup>99</sup>”. Evoco esse posicionamento por entender que ele representa o que me propus a construir ao ofertar o curso **BNCC, English as a lingua franca made in Brazil e a gente na escola**: uma comunidade de resistência formada por 13 docentes de Língua Inglesa (incluo minha orientadora e eu nesse número) criada a fim de pensar em mudanças nas nossas práxis. Mas resistência a que? Mudar o que?

Primeiramente, considero relevante explicitar que o objetivo desta pesquisa não é o de resistir ao status da língua inglesa na atualidade. O alcance global do inglês, comprovado pelo expressivo número de falantes e pela priorização do idioma em políticas linguísticas de diversos países, faz com que o poder da língua seja evidente. Assim, o questionamento primordial da pesquisa refere-se à expansão global do inglês que não necessariamente deslocou a abordagem da língua em sala de aula para longe de parâmetros do consagrado eixo Estados Unidos – Inglaterra. Desse modo, as aulas do curso objetivaram resistir a essa hegemonia por meio de diferentes problematizações.

Uma das problematizações geradas pelo curso se referiu ao paradigma da pronúncia nas comunicações em língua inglesa. Ainda é muito comum que docentes de inglês lecionem o idioma tendo como base o perfil de falantes “nativos” da língua, gerando por vezes uma síndrome do impostor<sup>100</sup> quando não se atinge a proficiência linguística de um perfil idealizado de falante (Bernat, 2008). Quantas vezes, por exemplo, não escutamos falantes brasileiros dizendo “sorry about my English” antes de proferirem discursos em língua inglesa para um público internacional? Considero, assim, que a grande resistência fomentada na comunidade retratada nesta pesquisa se refere à recusa de se considerar que, nas comunicações atuais entre falantes de diferentes

---

<sup>99</sup> Do original “one of the most vital ways we sustain ourselves is by building communities of resistance, places where we know we are not alone”.

<sup>100</sup> O termo “síndrome do impostor” foi originalmente descrito pelas pesquisadoras Pauline Clance e Suzanne Imes (1978) ao analisarem um grupo de mulheres com elevadas realizações acadêmicas e profissionais, mas que ainda assim duvidavam das suas potencialidades, mesmo havendo evidências que corroborassem tais realizações.

repertórios, ainda haja um modelo padrão de pronúncia em língua inglesa a ser seguido.

Essa resistência começou a ser fomentada por meio da primeira pergunta de pesquisa que indagava sobre quais eram as percepções prévias das docentes acerca do termo ILF. Algumas respostas dadas, tais como “Brazilian English” e “Transnational Communication” já indicavam que há no imaginário docente uma percepção de que o ILF se afasta do binarismo inglês dos Estados Unidos x inglês da Inglaterra. Para Jordão e Marques (2018), o ILF viabiliza pensar o idioma sob um olhar situado uma vez que a língua é abordada na perspectiva do contexto da enunciação entre falantes multilíngues. A frase da docente Cecília (2022, aula 2) ao dizer “My English is Brazilian English, with a Distrito Federal variety” personifica bem essa abordagem do ILF sob uma perspectiva localizada. Espero, inclusive, que a frase *My English is the Brazilian English* se torne mais recorrente entre nós, docentes de Língua Inglesa na perspectiva do ILF. Não utilizo o termo *Brazilian English* no sentido de tentar enquadrar os sons da nossa pronúncia em uma variante brasileira homogênea do inglês, algo ilusório tendo em vista a profusão de sotaques em um território de dimensões continentais como o Brasil, mas utilizo o termo no sentido de reconhecer que imprimimos nosso sotaque nas comunicações do idioma, sendo que isso não nos deslegitima enquanto falantes da língua.

Ainda seguindo na problematização sobre pronúncia dentro da abordagem do ILF, a docente Cléo (2022, aula 5) indagou como se dará o ensino de pronúncia nas aulas se, em tese, não há mais um parâmetro a ser seguido. O questionamento da docente me remeteu a Grosfoguel (2008, p. 119) quando este afirma que “o facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno”. Ou seja, estamos lecionando inglês em um contexto brasileiro, mas nosso imaginário ainda segue uma perspectiva colonial de pronúncia para parametrizar a comunicação das/os estudantes com base em falantes tidos como nativos.

Essa tradição de adotar uma pronúncia tida como a correta nas aulas de inglês não é algo exclusivo da docente Cléo. Foi algo muito forte também na minha trajetória docente, e imagino ser algo presente nas práxis de tantas/os outros docentes de inglês, sendo a desconstrução desse paradigma um processo contínuo. Sobre o tema, Jenkins (2005, p. 149) pontua que

os professores tendem a ser cautelosos com as mudanças propostas nas suas práticas de sala de aula, especialmente quando essas mudanças equivalem a uma mudança completa de paradigma. Muitos professores, tanto nativos como não-nativos, estão a responder às

propostas do ILF com um certo grau de reserva<sup>101</sup>.

Talvez não haja essa supracitada mudança total de paradigmas nas nossas aulas, afinal, como pontuou a docente Patrícia (2022, aula 5), “the structuralist view of language was the one we learned while pre-service teachers. It is hard to change some concepts”. De qualquer forma, o curso ofertado não objetivava alterar integralmente certos paradigmas, entretanto, já considero ter sido relevante abordar nos 10 encontros a importância de questionarmos certas atitudes docentes presentes no nosso ensino da língua inglesa.

Uma dessas atitudes questionada nos encontros relacionou-se às aulas de inglês com base na perspectiva do *English Only Zone*. O ILF abarca as comunicações em inglês ocorridas entre falantes multilíngues, falantes esses que muitas vezes recorrem a repertórios linguísticos diversos para produzir sentido na comunicação em língua inglesa. É plausível retirar todo um repertório linguístico em língua portuguesa das/os estudantes em prol da premissa de que precisamos fomentar a comunicação apenas na língua alvo? É como se estivéssemos criando em sala de aula um ambiente monolíngue no qual exista apenas o inglês, quando, na verdade, considero ser mais pertinente pensarmos em estratégias comunicativas para a produção/negociação de sentidos nas comunicações à luz do ILF. E o repertório em língua portuguesa, bem como outros recursos comunicacionais, se inserem em tais estratégias.

Em outra vertente temática, também problematizamos no curso a importância de trazer contextos locais para as aulas associados com o conceito de língua como prática social. É partir do local para o global, e não o contrário. Como fazer com que estudantes se sintam à vontade para utilizar o inglês se retratamos realidades com as quais elas/es não se identificam? O ILF pressupõe que o inglês não pertence a nenhum país, entretanto, muitas vezes ainda estamos associando o idioma a restritos contextos sociais que são distantes da realidade estudantil, fazendo assim com que a perspectiva de desterritorialização da língua não encontre materialização nas nossas práxis.

Também ressaltamos a importância de abordar nas aulas contextos sociais multilíngues com ênfase em realidades antes invisibilizadas por conta da perspectiva de inglês como língua estrangeira. Se o ILF “é um termo que descreve uma função que o inglês desempenha em contextos multilíngues” (Friedrich e Matsuda, 2010, p. 20), onde estão esses contextos e esses falantes

---

<sup>101</sup> Do original “teachers tend to be wary of proposed changes to their classroom practice, not least when those changes amount to an entire paradigm shift. Many teachers, native and non-native alike, are responding to ELF proposals with a certain degree of reservation”.

multilíngues nas nossas aulas? Por que estudantes acham que ainda é mais provável conversar em inglês com um norte-americano do que com um venezuelano, por exemplo?

As discussões do curso também problematizaram a abordagem de aspectos culturais nas aulas de inglês. Muitas vezes, devido à excessiva demanda de tarefas relacionadas à docência, lecionamos como se a realidade fosse posta e não como se fosse construída. Assim, as representações do mundo nas aulas de língua inglesa foram sendo postas por meio de contextos culturais limitados, e enquanto docentes de inglês fomos apenas perpetuando tais contextos. Desse modo, temos práticas tais como ir para as aulas de inglês no dia 17 de março com roupas em tom verde, cor símbolo da Irlanda e que é utilizada nesse dia para homenagear *Saint Patrick*, o santo padroeiro do país. Já na quarta quinta-feira de novembro, realizamos atividades relacionadas ao *Thanksgiving*<sup>102</sup>, feriado mais fortemente associado aos Estados Unidos no qual famílias se reúnem para agradecer pelas graças recebidas ao longo do ano. Não advogamos no curso ofertado a abolição de tais práticas, mas sim defendemos a visibilização de realidades culturais outras nas nossas aulas, ancoradas na premissa de que o inglês à luz do conceito de ILF não pode ficar restrito no imaginário discente como um idioma relacionado apenas a práticas culturais de países que o adotam como língua oficial.

A própria decoração da sala de aula de língua inglesa influencia nesse imaginário discente restrito. É comum, por exemplo, decorarmos a sala com pôsteres nas paredes exibindo imagens como a ponte norte-americana *Golden Gate Bridge* e a torre do relógio londrino *Big Ben*. No contexto local desta pesquisa, por que também não decorar a sala com pôsteres da Catedral Metropolitana ou da Torre de TV com o intuito de associar o inglês com contextos locais? E que tal abordar também imagens de monumentos como o mausoléu indiano do *Taj Mahal* ou o *Obelisco* de Buenos Aires? O inglês na perspectiva do ILF se expande para países diversos e considero relevante que essa expansão comece a ser estimulada visualmente nas nossas aulas.

Com relação à abordagem cultural nas aulas de inglês, ainda discutimos também não ser necessário apenas reconhecer e respeitar as diferenças culturais entre comunidades diversas, mas

---

<sup>102</sup> Reforço que a origem do feriado de *Thanksgiving* remete a um banquete ocorrido nos Estados Unidos no século XVII entre peregrinos britânicos e povos originários norte-americanos. Tal banquete teria o intuito de agradecer e celebrar a colheita exitosa ocorrida à época. No geral, as atividades didáticas retratam tal acontecimento de forma romantizada, como se o contato entre os peregrinos colonizadores e os povos originários tivesse ocorrido de forma pacífica e harmoniosa. Entretanto, uma breve pesquisa sobre a dizimação de comunidades de povos originários nos Estados Unidos no período da colonização contradiz tal perspectiva idílica desse feriado.

sim adotar um posicionamento que entenda que essas diferenças estão inseridas em relações assimétricas de poder, questionando assim concepções que associam determinadas culturas como melhores que outras. A perspectiva da interculturalidade crítica subverte o pressuposto de mera aceitação de diferenças culturais presente na BNCC e oportuniza um “espaço de encontro e recriação de relações binárias, levando a novas alternativas e novos horizontes de compreensão intercultural” (Pereira; Rees, 2022, p. 206). Se o ILF oportuniza a abordagem de culturas tão diversas, que possamos pensar em tais abordagens nas aulas sob uma ótica que questione as diferenças culturais com um olhar crítico, e não com um olhar de mera aceitação que mantém as assimetrias culturais sem que maiores indagações sejam tecidas.

Por fim, retomo o questionamento do início deste Capítulo sobre o que se desejou mudar com esta dissertação. A segunda pergunta desta pesquisa indaga sobre quais são os indícios promovidos no e por meio da ação formativa proposta nas práxis das docentes participantes do curso. De antemão, ressalto que este trabalho se alinha ao conceito de mudança fomentado por meio de comunidades de aprendizado nas quais as discussões pedagógicas almejam mudanças sociais (Queiroz; Dias, 2019). Quando as docentes elencaram que, a partir dos debates ocorridos nas aulas, objetivavam repensar a práxis sob uma perspectiva que insira a realidade das/os estudantes por meio da língua inglesa, a mudança social operada relaciona-se com à perspectiva de corporificação dessas/es estudantes, ou seja, a língua inglesa deve estar integrada às demandas de sujeitos locais. Assim, precisamos ter em mente que a frequente pergunta “estudar inglês para que?” se relaciona muito com a falta de sentido muitas vezes proporcionada por aulas que abordam o idioma por meio de contextos distantes da comunidade estudantil. Os sentidos não nos são dados; são dadas oportunidades para que nós os criemos para nós mesmos.

Nas respostas das docentes, também houve menção ao desejo de que a práxis alinhada aos desdobramentos do termo ILF fosse de cunho crítico, desejo também partilhado por mim enquanto docente de Língua Inglesa. Me alinho aos pensamentos de Paulo Freire (1996, p. 56, aspas no original) quando ele afirma que “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”.

Seguindo essa perspectiva da não-neutralidade pedagógica, entendo que a práxis crítica almejada pelas docentes segue na linha de abordar o ILF por meio de contextos locais nos quais a língua inglesa possa ser usada para “expressão da identidade e da voz” (Duboc; Ferraz, 2011, p.

20) dos falantes que dela se apropriam. Lecionar com o lema “ELF is teaching English with attitude”, conforme mencionado pela docente Pérola (2022, aula 7) não é tarefa fácil e demanda uma formação docente mais abrangente a ser fomentada pelas políticas linguísticas nacionais. Conforme mencionado no início desta dissertação, o curso ofertado por mim e pela orientadora Mariana foi o primeiro a relacionar BNCC e ILF no âmbito da formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Sem a viabilização de cursos na área, a pergunta “que inglês é esse que ensinamos na escola” indagada pela BNCC não terá respostas diferentes do inglês ensinado sob a perspectiva de uma língua estrangeira.

Ressalto, ainda, que os temas elencados na formação docente aqui proposta não são exaustivos. Ocorreu um recorte de alguns temas que pudessem fomentar a ressignificação das aulas sob a perspectiva do ILF. Faço essa ressalva por entender que a formação docente é fluida, já que estamos sempre inseridos em contingentes educacionais que sempre demandam novas problematizações. Na verdade, o próprio termo “a formação docente” já se mostra de certa forma reducionista, uma vez que não há como abarcar os debates pedagógicos em uma única formação. Mas, ainda que haja essa impossibilidade, é preciso iniciar tais mudanças na formação, no currículo.

Em suma, entendo que é tarefa hercúlea repensar a práxis. A docente Cecília (2022, aula 10), por exemplo, comentou que “exhaustion is a word that defines me as a teacher. So many things to plan in so little time. But still, we want to make learning meaningful”. A exaustão docente, associada com o tempo ínfimo dedicado às aulas de inglês na grade escolar, com documentos educacionais impostos e com a ausência de formação docente adequada faz com que seja difícil materializar tantas mudanças nas aulas de inglês. Mas, me alinhando a Freire (1986), acredito no conceito de libertação como ato social. Assim, o social aqui formado por 13 docentes visou a libertação de um ensino de língua inglesa tão desprovido da nossa identidade local. O caminho a ser percorrido do inglês na perspectiva de uma língua estrangeira para o caminho do inglês na perspectiva de uma língua franca é longo. Mas, por mais longo que se apresente, é necessário que o primeiro passo seja dado, uma vez que o caminho se faz ao caminhar. Obrigada novamente, *teachers*, por terem iniciado essa caminhada comigo. Espero que, após a leitura desta dissertação, outras/os *teachers* possam se juntar a nós ao longo do caminho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDO, J. D. M (Org). **Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms**. Berlim: De Gruyter Mouton, 2017.

AKBARI, R. Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. **ELT journal**, v. 62, n. 3, 2008. p. 276-283.

ALBUQUERQUE, M. L. V de; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: Diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, n. 61, 2020. p. 181-208.

AMOSSY, R; HERSCHBERG, A. P. **Estereotipos y clichés**. Tradução de Leila Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

BAKER, W. The cultures of English as a lingua franca. **TESOL quarterly**, v. 43, n. 4, 2009. p. 567-592.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

\_\_\_\_\_. O problema dos gêneros discursivos. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, 2019. p. 145-175.

BARREIRO, C. B. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 2009. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BASTOS, P. A. L; PESSOA, R. R; FERREIRA, F. C. C; SOUSA, L. P. Q. Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, R. R; SILVA, K. A; FREITAS, C. C. (Orgs). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **English language teacher education and development**, v. 11, n. 1, 2008. p. 1-8.

BLOCK, D. Neoliberalism, the Neoliberal Citizen and English Language Teaching Materials: A Critical Analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la

enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. **Ruta Maestra**, 21 ed, 2017. p. 4-16.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. In: SAINT-GEORGES, I; WEBER, J. (Eds). **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. Rotterdam, NL: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BORBA, S. C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, Sérgio da Costa (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied linguistics**, v. 33, n. 5, 2012. p. 1-22.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers**. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, 2002.

CALVERT, L. **Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work**. Oxford: Learning Forward and NCTAF, 2016.

CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. In: **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 34-49.

CAMERON, D. English as a global commodity. In: NEVALAINEN, T.; TRAUGOTT, E.C (Orgs). **The Oxford handbook of the history of English**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 352-361.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 26, 2006. p. 197-218.

\_\_\_\_\_. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.



\_\_\_\_\_. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The modern language journal**, v. 91, 2007. p. 923-939.

\_\_\_\_\_. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. First Person Singular: Crossing Borders, addressing diversity. **Language Teaching**, v. 49, n. 3, 2016. p. 438-454.

CASTRO GOMES, M. L. Understanding the Brazilian way of speaking English. In: LEVIS, J.; LEVELLE, K. (Eds.). **Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**, 2012. p. 279-289.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, 2011. p. 251-266.

CHANDLER, D. **Semiotics: The Basics**. 4 ed. New York: Routledge, 2022.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos avançados**, v. 9, 1995. p. 71-84.

CLANCE, P. R.; IMES, S. A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. **Psychotherapy: Theory, research & practice**, v. 15, n. 3, 1978.

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J. **Performing English with a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico**. London: Tufnell Publishing, 2008.

CRUZ, G. F. da. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. **Fólio-Revista de Letras**, v. 8, n. 1, 2016.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

ÇUBUKÇU, F. Empowerment or disempowerment: That is the question (English as an international language) in EIL. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 2, n. 1, 2010. p. 98-109.

DAUER, R. M. The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction? **Tesol Quarterly**, v. 39, n. 3, 2005. p. 543-550.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, 2019. p. 291-306.

DUBOC, A. P. M; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e a formação de professores de

inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, 2011. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. **Letramentos em Terra de Paulo Freire**, v. 2, 2014. p. 209-229.

\_\_\_\_\_. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n 48. Florianópolis: jan/jun, 2019. p. 10-22.

\_\_\_\_\_. SIQUEIRA, S. ELF *feito no Brasil*: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, 2020. p. 297-321.

EAGLETON, T. Versões de cultura e Cultura em crise. In: \_\_\_\_\_. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELLINGSON, L. L. **Engaging Crystallization in Qualitative Research: An Introduction**. California: SAGE Publications, Inc., 2009.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola. 2006. p. 45-65.

FACHADA, M. O. **Psicologia Relações Interpessoais**. Lisboa: Editora Rumo, 1991.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, P. F.; SILVA, L. “I’m gonna leave you with the backlash blues”: uma análise acerca da concepção do ensino de língua inglesa na base nacional comum curricular sob o viés da pedagogia crítica. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, 2020. p. 137-157.

FETTERMAN, D. Walking in Rhythm: Anthropological Concepts. In: \_\_\_\_\_. **Ethnography - Step by Step**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010. p 20-21.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, 2011. p. 67-92.

FIGUEIREDO, E. H. D de. Afinal, de quem é essa língua? In: JORDÃO, C.; MARSON, I. C. V; FRANCO, Z. (Orgs.) **Devaneios em Atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca**. Campinas: Pontes, 2018. p. 119-138.

\_\_\_\_\_; SIQUEIRA, S. How can we teach English as a Lingua Franca locally? In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs). **Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 26, 1996. p. 237-259.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, 4: 1, 2010. p. 20-30.

GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. Introduction. Language and society. A critical poststructuralist perspective. In: García, O.; Flores, N.; Spotti, M. (Eds.). **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 1-16.

\_\_\_\_\_; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 4, 2020. p. 1-19.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 8, n. 16, 2012. p. 139–152.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, J. B; CASAGRANDE, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 10, 2002. p. 696-703.

GORDIN, M. D. **Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008. p.115-147.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**: Third Edition. London: Sage, 2005. p. 191-215.

GUMPERZ, J. J. Linguistic repertoires, grammars and second language instruction. In: KREIDLER, C. W (Org). **Monograph Series on Languages and Linguistics**. Washington: George Town University Press, 1965.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Yearning Race, Gender, and Cultural Politics**. New York: Routledge, 2015.

HOWATT, A. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language: New models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Teaching pronunciation for English as a lingua franca: A sociopolitical perspective. In: GNUTZMANN, C.; INTEMANN, F. (Eds). **The globalisation of English and the English language classroom**. Tübingen: GNV, 2005. p. 145-158.

\_\_\_\_\_. English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, 2009. p. 200-207.

\_\_\_\_\_; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language teaching**, v. 44, n. 3, 2011. p. 281-315.

\_\_\_\_\_. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015. p. 49-85.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Orgs). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 1-9.

\_\_\_\_\_; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; SIMÕES, L. C. (Eds). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlim: De Gruyter Mouton, 2018.

KACHRU, B. B. Standards, codifications and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. W. (Ed). **English in the world**:

**teaching and learning the language and literatures.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. World Englishes and English-using communities. **Annual review of applied linguistics**, v. 17, 1997. p. 66-87.

KALVA, J. M; FERREIRA, A. J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2011. p. 165-176.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, 2003. p. 241-249.

KE, I.-CHUNG. A global language without a global culture: From basic English to global English. **English as a Global Language Education (EaGLE) Journal**, v. 1, n. 1, 2015. p. 65-87.

KIRKPATRICK, A. English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT. **Language teaching**, v. 44, n. 2, 2011. p. 212-224.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, 2019. p. 724-742.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Culture in foreign language teaching. **Iranian journal of language teaching research**, v. 1, n. 1, 2013. p. 57-78.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, v. 35, n. 4, 2001. p. 537-560.

\_\_\_\_\_. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYA, W. A (Eds). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language.** New York: Routledge, 2012.

LEE, E; CANAGARAJAH, S. Beyond native and nonnative: Translingual dispositions for more inclusive teacher identity in language and literacy education. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 18, n. 6, 2019. p. 352-363.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, v. 10, n. 1, 2002. p. 29-53.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v. 20, n. 2, 2012. p. 389-411.

LIBERALI, F.; SWANWICK, R. Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. Práticas Translúngues como uma ferramenta para decolonizar interações em um espaço para confrontação de desigualdades. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 36, 2020. p. 1-26.

LIDDICOAT, A. J. Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. **Intercultural Pragmatics**, v. 11, n. 2, 2014. p. 259-277.

LIMA, D. C. de. Vozes da (re) conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. **Polifonia**, v. 14, n. 15, 2008.

LIMA, R. S. **Financeirização na Educação Básica: um estudo sobre a Vasta Educação**. 2022. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

LINCOLN, Y. S; DENZIN, N. K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: LINCOLN, Y. S; DENZIN, N. K (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINDSEY, G. **English after RP: Standard British Pronunciation Today**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

LONGAREI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Contrapontos**, v. 13, n. 03, 2013. p. 214-225.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A; DOURADO, L. F (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The ESPecialist**, v. 40, n. 2, 2019. p. 1-13.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, F. Consentimento livre e esclarecido: ainda uma ferramenta útil na ética em pesquisa. **Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde**, v. 2., dez, 2008.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A (Eds). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MALLETTE, K. *Lingua Franca*. In: HORDEN, P.; KINOSHITA, S. (Ed.). **A Companion to Mediterranean History**. Oxford: Wiley – Blackwell, 2014. p. 330 – 344.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, 2017. p. 107-121.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala de aula da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 189-216. 2020.

MATSUDA, A. (Ed.). **Preparing teachers to teach English as an international language**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

MCKAY, S. L. English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. **RELC Journal**, v. 49, n. 1, 2018. p. 9-23.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Repensando as línguas e as linguagens. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J (Orgs). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

\_\_\_\_\_.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, v. 29, n. 53, 2022. p. 149–177.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham/London: Duke University Press, 2018.

MILROY, J. When is a sound change? In: BRITAIN, D.; CHESHIRE, J. (Eds). **Social Dialectology In honour of Peter Trudgill**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. p. 209-221.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

\_\_\_\_\_. “Yes, nós temos banana” ou “Paraíba não é Chicago”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de linguística**

**aplicada: a natureza dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercados de Letras, 1996, p. 37-61.

\_\_\_\_\_. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, 1999. p. 419-435.

\_\_\_\_\_. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteiras: ideologia lingüísticas para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, 2008. p. 309-340.

MORAIS, G. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. conversas da escolouniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia de 2020. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 30, n. 02, 2021. p. 107–132.

NASCIMENTO, A. M. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo intepistemico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, 2014. p. 103-123.

NOLAN, J. **The elusive case of Lingua Franca: Fact and fiction.** Londres: Palgrave Springer Nature, 2019.

NORTON, B. Identity and the ownership of English. The nonnative English teacher, **TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**, Wiley, 2018. p. 36-56.

OLIVEIRA, G. R. N. **Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala: um estudo com usuários brasileiros.** 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, 2018. p. 55-74.

OU, W. A., GU, M. M.; HULT, F. M. Translanguaging for intercultural communication in international higher education: Transcending English as a lingua franca. **International Journal of Multilingualism**, v. 20, n. 2, 2023. p. 576-594.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, 2015. p. 281–307.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. p. 43-61.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.



- \_\_\_\_\_. **Language as a Local Practice**. Abingdom/Nova Iorque: Routledge, 2010.
- \_\_\_\_\_. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Routledge, 2017.
- \_\_\_\_\_. Introducing Posthumanist Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, A. **Posthumanist Applied Linguistics**. Abingdon: Routledge, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction**. 2ª edição. New York: Routledge, 2021.
- PEREIRA, D. N; REES, D. K. Uma visão intercultural crítica do ensino de dead man's path. **Educação em Debate**, ano 44, nº 87, 2022.
- PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. L. R. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, 2017. p. 781-800.
- PHILLIPSON, R. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. **World Englishes**, v. 27, n. 2, 2008. p. 250-267.
- PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, A. de, DIAS, J. Abraçando a mudança: a criação de comunidades de aprendizado. **Revista De Linguística E Teoria Literária**, v. 11, n. 2, 2019. p. 197-223.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, v. 27, n. 2, 1997. p. 225-231.
- \_\_\_\_\_. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT journal**, v. 58, n. 2, 2004. p. 111-117.
- \_\_\_\_\_. The identity of "World English". **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 97-107.
- \_\_\_\_\_. 'World English' and the Latin analogy: where we get it wrong. **English Today**, v. 25, n. 2, 2009. p 49-54.
- \_\_\_\_\_. Culture as an experience of identity formation in foreign language learning. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 3, n. 2, 2018. p. 11-20.
- REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 1997.
- REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, D. M.; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). **O ensino em quatro atos**:

**interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 63-77.

RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, E. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 295-310. 2016.

RICHARDSON, L. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. Tradução de Humberto Issao Sueyoshi. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 32, 2018. p. 542-561.

ROCHA, D.; DAHER, D.C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? After all, how does Applied Linguistics function and what can it become? **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, 2015. p.105-141.

ROCHA, C. H; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **Scielo Preprints**, 2021. p. 1-35.

RODRIGUES, M. D; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: Problematizando (des)invenções. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 6, n. 3, 2020. p. 407-429.

SANTANA, J. S; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between:(tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, 2020. p. 146-171.

SANTOS, E. O. **Educação Online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente**. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.

SAVIANI, D, **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. **International journal of applied linguistics**, v.11, n. 2, 2001. p. 133-158.

\_\_\_\_\_. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEQUEIRA, R. M. Interculturalidade crítica e globalização. **Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**, 2016. p. 55-70.

SERRANI, S. Desconstruindo estereótipos culturais: análise e complementação multirrede-discursiva em livro de inglês. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 255-287.

SHAW, C. De olho na mídia: terceira versão da BNCC. Rio de Janeiro: **Anped**, 2017. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>. Acesso em 24 de maio de 2023.

SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A. M. Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. **Tesol Quarterly**, v. 39, n. 3, 2005, p. 467-488.

\_\_\_\_\_. ELF awareness in English language teaching: Principles and processes. **Applied linguistics**, v. 40, n. 2, 2019. p. 288-306.

SILVA, F. T., PAULA, A. V. de. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da educação**, v. 12, n. 35, 2021. p. 686–718.

SILVA, J. S. **Brazilian Accents of English: An international attitude study**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, N. S. M.; NUNES, T. M. Memes na formação inicial de professores de inglês. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 1, e2016, jan.-abr./2021. p. 1-23.

SILVA, S. B. **Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão**. SEDA, Rio de Janeiro, v. 01, 2016. p. 8-129.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, v. 4, 2005. p. 432-453.

\_\_\_\_\_. **Inglês como Língua Internacional: por uma Pedagogia Intercultural Crítica**. 2008. 360 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

\_\_\_\_\_. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs). **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. English as a Lingua Franca and ELT materials: Is the “Plastic World” really melting?. In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Eds). **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. Berlim: De Gruyter Mouton, 2015.

\_\_\_\_\_. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, 2018. p. 93-113.

\_\_\_\_\_. English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; SIMÕES, L. C. (Eds). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.

\_\_\_\_\_. ELT Materials for Basic Education in Brazil: Is there room for an elf-aware practice? materiais de ensino de inglês para a Educação Básica brasileira: Há espaço para uma prática sensível ao inglês como língua franca? **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 65, 2020. p. 118-146.

STAKE, R. Case Studies. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

TARLAU, R; MOELLER, K. ‘Philanthropizing’ consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 3, 2019. p. 337-366.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URZEDA FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Disinventing and reconstituting the concept of communication in language education. **L2 Journal**, v. 12, n. 3, 2020. p. 61-76.

VASCONCELOS, J. A. História e Pós-Estruturalismo. In: RAGO, M; GIMENES, R. A. O (Orgs). **Narrar o passado, repensar a história**. 2ª ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2014.

VIAÑA, J; TAPIA, L; WALSH, C. Construyendo interculturalidad crítica. **Instituto Internacional de Integración**, Convenio Andres Bello, 2010.

WALSH, C. **La interculturalidad en educación**. Peru: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, n. 30, 2009. p. 1-29.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, v. 39, n. 1, 2018. p. 9-30.

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, n. 2, 1994. p. 377-389.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO NO CURSO



### Inscrição no curso BNCC, English as a lingua franca made in Brazil e a gente na escola

Este é o formulário de inscrição para o curso BNCC, English as a lingua franca made in Brazil e a gente na escola. O curso será ministrado por Elaine Oliveira (Professora de Língua Inglesa da SEEDF) e Mariana Mastrella-de-Andrade (Professora do Instituto de Letras da UnB). A carga horária do curso será de 40 horas (20h síncronas e 20h assíncronas). As aulas ocorrerão de forma remota entre 06 de outubro e 08 de dezembro, às quintas-feiras, das 14h às 16h, pela plataforma *ConferênciaWeb RNP*. Haverá certificação emitida pela Universidade de Brasília. **São elegíveis professoras/es de Língua Inglesa da Educação Básica (a partir do 6 ano do Ensino Fundamental) que atuem na rede pública ou privada do Distrito Federal. O curso será ministrado em língua inglesa.**

Quaisquer eventuais dúvidas podem ser sanadas pelo e-mail: [elaine.paula@edu.se.df.gov.br](mailto:elaine.paula@edu.se.df.gov.br)

É uma satisfação contar com a sua participação nesta formação!

**\* Indica uma pergunta obrigatória**

E-mail\*

Seu e-mail

Nome Completo\*

Celular para Contato (DDD + número com 9 dígitos) \*

E-mail para contato\*

Qual sua idade? \*

Qual foi seu curso de graduação? \*

Qual o nome da instituição na qual você se graduou? \*

Qual foi o ano de conclusão da sua graduação? \*

Há quanto tempo você atua como professor/a de Língua Inglesa? \*

Em qual rede de ensino você atua? (ambas opções podem ser marcadas, caso se aplique ao seu caso) \*

Rede de Ensino Privada

Rede de Ensino Pública

Caso você atue na Rede Pública, em qual tipo de escola você trabalha?

Escola Regular

<input type="checkbox"/> Centro Interescolar de Línguas <input type="checkbox"/> 20h na Escola Regular e 20h no Centro Interescolar de Línguas
Qual nome da escola na qual você atua? *
Em qual etapa da educação básica você atua? (mais de uma opção pode ser marcada) * <input type="checkbox"/> 6º ano do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> 7º ano do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> 8º ano do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> 9º ano do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> 1º ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 2º ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 3º ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 1º segmento da EJA <input type="checkbox"/> 2º segmento da EJA <input type="checkbox"/> 3º segmento da EJA
Você já participou de algum curso de formação sobre o tema "inglês como língua franca"? * <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Em uma escala de 0 a 10 na qual 0 representa ruim e 10 representa excelente, como você avalia seu nível de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular? * <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
Em uma escala de 0 a 10 na qual 0 representa ruim e 10 representa excelente, como você avalia seu nível de conhecimento sobre o termo "inglês como língua franca"? * <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
O que te motivou a se inscrever neste curso? *

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **BNCC, English as lingua franca made in Brazil e a gente na escola**, de responsabilidade de Elaine Paula de Oliveira Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. O objetivo geral dessa pesquisa é debater as implicações do conceito de Inglês como Língua Franca para a práxis de professoras/es de Língua Inglesa da rede pública e privada do Distrito Federal, atuantes na Educação Básica a partir do 6 ano do Ensino Fundamental. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esse estudo. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A geração de dados empíricos dessa pesquisa será realizada por meio do curso de extensão BNCC, English as lingua franca made in Brazil e a gente na escola, e todas as atividades produzidas no decorrer do curso serão utilizadas como instrumentos para a referida geração dos dados empíricos. É para esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Espera-se, com esse curso de extensão, responder às perguntas de pesquisa que motivaram a realização dos estudos sobre o Inglês como Língua Franca. São elas: 1. Quais as percepções das/os docentes de Língua Inglesa da rede pública e privada do Distrito Federal acerca das características do inglês como língua franca descrito pela BNCC?; 2. Que reflexões sobre as implicações pedagógicas do inglês como língua franca para a sala de aula são construídas pelos/as docentes participantes? Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (061) 99591 - 6767 ou pelo e-mail [elaine.paula@edu.se.df.gov.br](mailto:elaine.paula@edu.se.df.gov.br). Esse projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone (061) 3107 - 1592.

**\* Indica uma pergunta obrigatória**

E-mail\*

E-mail válido

Nome completo \*

Você concorda com o termo acima, aceitando assim participar da pesquisa BNCC, English as lingua franca made in Brazil e a gente na escola? \*

Sim

Não

Caso decida participar, sua identidade será preservada. Qual pseudônimo gostaria que fosse utilizado na pesquisa?



APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA



Autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado **BNCC, English as lingua franca made in Brazil e a gente na escola**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, de responsabilidade da discente Elaine Paula de Oliveira Santos, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise dos dados dessa pesquisa e/ou para outros tipos de divulgação científica como, por exemplo, artigos, seminários, conferências etc, sendo garantido que minha identidade será preservada. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto em eventuais atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos aqui descritos, da minha imagem e som de voz.

**\* Indica uma pergunta obrigatória**

E-mail\*

E-mail válido

Nome completo \*

## APÊNDICE D – ATIVIDADES DO CURSO

Data da Aula	Atividades
06/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de apresentação entre as participantes;</li> <li>• Momento de partilha acerca das expectativas sobre o curso;</li> <li>• Exibição de uma entrevista com Paulo Freire (<i>An Incredible Conversation</i>, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA">https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA</a>) com intuito de discutir questões iniciais sobre língua, sotaque e ensino da norma padrão;</li> <li>• Apresentação dos objetivos e perguntas da pesquisa, dos formulários de Consentimento Livre e de Autorização da Imagem e da metodologia do curso.</li> </ul>
13/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão inicial sobre o termo ILF através de criação de nuvem de palavras na plataforma Mentimeter (<a href="https://www.mentimeter.com/pt-BR">https://www.mentimeter.com/pt-BR</a>);</li> <li>• Apresentação sobre o processo de criação da BNCC;</li> <li>• Discussão sobre a conceituação de ILF na BNCC;</li> <li>• Conceituação do termo “língua franca”;</li> <li>• Conceituação do termo ILF para além da BNCC;</li> <li>• Debate sobre ILF ser ou não uma variante do inglês.</li> </ul>
20/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalização das discussões sobre conceito de ILF.</li> <li>• Exibição de um vídeo de Will Baker (<i>English as a lingua franca - ELF</i>, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7bQEsHkyzFk">https://www.youtube.com/watch?v=7bQEsHkyzFk</a>) sobre as características do ILF;</li> <li>• Encaminhamento do texto “Thurck, A. L. N. As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa. <b>Revista Intercâmbio</b>, v. 24, 2011” seguida do seguinte encaminhamento: Based on the text “As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa”, discourse about your vision of language and how this vision impacts the way you teach the English language.</li> </ul>
27/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre as opiniões sobre o texto “As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa” com intuito de discutir as diferentes visões sobre língua;</li> <li>• Leitura dramática realizada por mim e pela orientadora Mariana do texto “Silva, I. A. Taking a ride on the linguistic ‘trem: a personal narrative. <i>Simbiótica</i>. <b>Revista Eletrônica</b>, v. 9, 2022, p. 130–131” com objetivo de discutir repertório linguístico, sotaque e identidade.</li> </ul>
03/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição do vídeo de Jan Blommaert (<i>Jan Blommaert on repertoire – disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IGtmyEu5Y00">https://www.youtube.com/watch?v=IGtmyEu5Y00</a></i>) para discussão do conceito de repertório linguístico;</li> <li>• Discussão de conceitos relacionados à língua como prática social;</li> <li>• Discussão sobre o conceito de línguas com foco na perspectiva de “língua</li> </ul>

	<p>como criação”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre conceitos de translinguagem.</li> </ul>
10/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o vídeo de Sávio Siqueira e Eduardo Diniz (<i>Applied Linguistics Q&amp;A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca</i>, disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&amp;t=4994s">www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&amp;t=4994s</a>) por meio de apresentações realizadas pelas participantes com base nas seguintes perguntas:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. What are some concepts of language the video talks about?</li> <li>b. What is a lingua franca? How do you see yourself and your own use of English in relation to the concept of a lingua franca?</li> <li>c. Professor Sávio Siqueira says: “we cannot teach a language that people will not speak. We cannot expect our students to talk to native speakers of English”. Why does he say that? What does it mean? What are the implications of it to the language classroom?</li> <li>d. The teachers have to be in power to make their own decisions. What does it mean? Do you agree with it?</li> <li>e. Language is a rebel – why is that? In what sense? Do you agree?</li> <li>f. English is a neutral language. Is that the speaker’s thought concerning language? Explain your answer.</li> <li>g. Native speakers should be our target when teaching English. What are the speakers’ position on this? How about you, do you agree with it?</li> <li>h. Pedagogical implications of ELF are mainly local. What does it mean? Would you say your learning and teaching experiences have been local? Why and how?</li> <li>i. ELF made in Brazil – is that possible? Can you think of how a class could happen in that sense?</li> <li>j. What is translanguaging? What do you think about it? Would you say you are a translanguager? Why or why not?</li> <li>k. What are some examples the speakers give of opportunities to approach the English class in an ELF perspective?</li> <li>l. What do they mean by ‘locality’? is it specific to a certain place people belong to? Why does locality matter in the English class?</li> <li>m. How does this picture relate to everything else they discussed in their                 <div data-bbox="625 1453 1058 1688" data-label="Image"> </div> </li> <li>n. In your opinion, what are the difficulties related to teaching English as a lingua franca?</li> </ol> </li> </ul>
17/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da discussão sobre o vídeo <i>Applied Linguistics Q&amp;A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca</i>.</li> </ul>
24/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início das discussões sobre pronúncia no contexto de ILF por meio de vídeo</li> </ul>

	<p>no qual constam pessoas de diferentes nacionalidades falando em inglês (disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Kiw5ibZ4AVo">https://www.youtube.com/watch?v=Kiw5ibZ4AVo</a>);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Discussão sobre pronúncia no contexto de ILF.</li></ul>
01/12/2022	<ul style="list-style-type: none"><li>• Debate sobre o texto “DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. <b>Letramentos em terra de Paulo Freire</b>, 2014. p. 209-229.”</li><li>• Discussão sobre cultura e competência intercultural crítica nas aulas de inglês sob a perspectiva de ILF.</li></ul>
08/12/2022	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discussão sobre currículo e formação docente continuada na perspectiva do ILF;</li><li>• Encerramento do curso com reflexões sobre quais foram as mudanças de perspectiva sobre o ILF iniciadas a partir das discussões ocorridas nas aulas.</li></ul>

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL



Dear teachers,  
This is the final activity of our course. Please, share your thoughts by answering the questions below.

Regards,

Elaine Oliveira.

**\* Indica uma pergunta obrigatória**

E-mail\*

E-mail válido

1. Which beliefs, concepts and/or ideas about the teaching of the English language have changed for you due to the discussions we've had in the course?\*
2. Which actions are you willing to put into practice in your classes after the discussions we've had about the implications of the term 'English as a lingua franca'?\*

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A PRÁXIS DOCENTE: O QUE (NÃO) DIZ A BNCC?

**Pesquisador:** ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59980722.5.0000.5540

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.624.020

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa, inserida no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, tem como objetivo geral debater as implicações do conceito de inglês como língua franca para a práxis de professoras/es de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O tema mostra-se relevante tendo em vista que o ensino-aprendizagem de inglês com status de língua franca foi adotado nos currículos da educação básica com a promulgação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Apesar de adotar uma perspectiva que está em voga em diversas publicações que discorrem sobre os impactos do inglês como língua franca para o contexto educacional, não é possível depreender do texto da BNCC quais são os reais desdobramentos dessa perspectiva para a práxis uma vez que o documento apresenta terminologias vagas e/ou superficiais. Dessa forma, a fim de aprofundar as discussões sobre esse tema, essa pesquisa será alicerçada nos resultados a serem obtidos com a oferta de um curso de extensão para professoras/es de Língua Inglesa da rede pública do Distrito Federal, tendo como foco a análise de excertos da BNCC relacionados ao inglês como língua franca. Do intercâmbio de experiências a serem geradas pelo curso, objetiva-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1. Quais as percepções das/os docentes de Língua Inglesa da SEEDF acerca das características do inglês como o principal idioma das comunicações globais?; 2. Que reflexões sobre as implicações pedagógicas do inglês como língua franca para a sala de aula são construídas pelos/as docentes participantes.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.624.020

No tocante à metodologia empregada, a pesquisa possui natureza qualitativa com fins exploratórios, sendo ancorada pelo método da pesquisa-formação.

\*Retirado das informações básicas do projeto.

**Objetivo da Pesquisa:**

Essa pesquisa tem como objetivo geral debater as implicações do conceito de inglês como língua franca para a práxis de professoras/es de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Objetivo Secundário:

Discutir as percepções de docentes de língua inglesa da SEEDF, participantes dessa pesquisa, acerca das características do inglês como o principal idioma das comunicações globais; propor uma experiência formativa com foco no inglês como língua franca para professoras/es de Língua Inglesa da rede pública do Distrito Federal; e propor reflexões sobre as implicações do inglês como língua franca para a práxis de docentes no contexto das escolas públicas do Distrito Federal.

\*Retirado das informações básicas do projeto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos - "Com relação aos possíveis riscos da pesquisa, há de se considerar a palavra "risco" de forma mais abrangente, não atendo-se a uma concepção que entenda riscos como algo exclusivamente atrelado a algum tipo de dano físico (PESSALACIA; DE OLIVEIRA RIBEIRO, 2011). Inicialmente, considero que os eventuais riscos dessa pesquisa possam estar relacionados ao desconforto das/os participantes advindo da não-familiaridade com o tema abordado no curso de extensão pois, conforme previamente mencionado, a abordagem do tema inglês como língua franca no âmbito da SEEDF não se apresenta de forma difundida. Para minimizar tal risco, adotarei uma postura ética durante a condução do curso de extensão. Para Fetterman (2010), adotar uma visão ética implica entender os posicionamentos emanados de dentro de um determinado grupo social. Nesse caso, pretendo assegurar que as opiniões emanadas pelas/os participantes durante o curso de extensão, ainda que elaboradas sem um forte embasamento teórico inicial, sejam acolhidas em um movimento que buscará garantir um ambiente acolhedor para a discussão dos assuntos a serem tratados no curso."

Benefícios - "considero que essa pesquisa será relevante para professoras/es de Língua Inglesa da

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.624.020

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tendo em vista que proponho ofertar um curso de extensão a ser certificado pela Universidade de Brasília (UnB) com foco nos dispostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados ao tema “inglês como língua franca”. Os benefícios da pesquisa relacionam-se ao caráter formativo pioneiro do referido curso de extensão, e isso ocorre porque a formação continuada das/os docentes da rede pública do Distrito Federal é fomentada pela Subsecretaria de Formação Continuada por meio da oferta de cursos geridos pela própria Subsecretaria ou por suas instituições parceiras sendo; que, até a presente data, não houve a oferta de cursos sobre a BNCC e o Inglês como Língua Franca. Dessa forma, o curso de extensão será uma oportunidade de aperfeiçoamento para docentes de Língua Inglesa que tenham interesse em debater mais profundamente o ensino-aprendizagem de inglês à luz da BNCC.

\*Retirado das informações básicas do projeto.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou todos os termos de apresentação obrigatória.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1945267.pdf	02/08/2022 14:25:49		Aceito
Outros	CARTADERESPOTAASPENDENCIASDOPARECER.pdf	02/08/2022 14:21:30	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTOMODIFICADA.pdf	02/08/2022 14:10:31	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CARTADEREVISAOETICAMODIFICADA.pdf	02/08/2022 14:08:52	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.624.020

Outros	AUTORIZACAODOCURSOEAPE.pdf	02/08/2022 14:07:41	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLATAFORMABRASILMODI FICADO.pdf	02/08/2022 13:56:56	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	FOLHADEROSTOMODIFICADA.pdf	02/08/2022 13:54:41	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	InstrumentodeColetadeDados.pdf	23/06/2022 20:52:23	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CartadeRevisaoEtica.pdf	23/06/2022 20:51:06	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Cronograma	CronogramadeAtividades.pdf	23/06/2022 20:50:37	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoLattesMarianaRosaMastrellade Andrade.pdf	23/06/2022 20:49:49	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoLattesElainePauladeOliveiraSa ntos.pdf	23/06/2022 20:49:16	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoparautilizacaoedeima gemesomdevoz.pdf	23/06/2022 20:48:36	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasil.pdf	23/06/2022 20:48:10	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/06/2022 20:47:51	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CartaCEP.pdf	23/06/2022 20:47:32	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	CartadeEncaminhamento.pdf	22/06/2022 20:46:49	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	AceiteInstitucional.pdf	22/06/2022 20:43:23	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	22/06/2022 20:37:50	ELAINE PAULA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.624.020

BRASILIA, 04 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br