



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GABRIELI ROMBALDI

**APROPRIAÇÕES DO SISTEMA CONCEITUAL DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS  
INGLÊS**

---

Londrina

2023

GABRIELI ROMBALDI

**APROPRIAÇÕES DO SISTEMA CONCEITUAL DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS  
INGLÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri.

Londrina  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

R762a Rombaldi, Gabrieli .  
Apropriações do sistema conceitual de inglês como língua franca na formação de professores : um experimento didático na residência pedagógica do curso de letras inglês. / Gabrieli Rombaldi. - Londrina, 2023.  
232 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.  
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.  
Inclui bibliografia.

1. Experimento didático formativo - Tese. 2. Inglês como língua franca - Tese. 3. Formação de professores - Tese. I. El Kadri, Michele Salles. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

GABRIELI ROMBALDI

**APROPRIAÇÕES DO SISTEMA CONCEITUAL DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS  
INGLÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Michele Salles El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Londrina, 13 de abril de 2023.

## AGRADECIMENTOS

*You are here still,  
Despite it all,  
Despite depression's  
Siren call.*

*Be proud of your  
Persistence, your  
Presence, your  
Perseverance.*

*There is strength  
Within you, there  
Is resilience.*

*-p.bodi*

Agradeço à minha orientadora, Michele Salles El Kadri, por estar nesta caminhada comigo desde a graduação. Agradeço pelos conselhos, pelas palavras gentis, pelo incentivo, pelo carinho que tem pelas pessoas e pelo ensino. Agradeço, ainda, por insistir na minha pesquisa e no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sabemos quantas batalhas travamos para chegar até aqui. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço aos membros da banca, a professora Dra. Telma Gimenez e ao professor Dr. Sávio Siqueira, pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas riquíssimas contribuições para o seu desenvolvimento. Agradeço também à professora Dra. Marta Sforini, que participou da banca de qualificação deste trabalho e ofereceu sua valiosa contribuição. Ter pessoas tão magníficas e inspiradoras nesta área faz a caminhada científica mais prazerosa e significativa.

Agradeço aos seres mais iluminados que demonstram seu amor todos os dias através de um ronronar ou de um arranhado. Chico e Frederico, meus gatinhos amados, sem o apoio emocional de vocês, com certeza não teria chegado até aqui. Obrigado por ficarem ao meu lado nos momentos de choro (que não foram poucos) e de riso. Vocês estão marcados no meu coração e na minha pele.

Agradeço à minha mãe, Terezinha e à minha irmã, Stephanie que, com todo carinho e cuidado, ficaram ao meu lado e me apoiaram na superação de todos os obstáculos enfrentados até o dia de hoje. Não há palavras para expressar a gratidão e o amor que sinto por vocês.

Agradeço aos meus tios, Vera e André, e a pequena Luiza, que me acolheram tão bem em sua família. Obrigada por serem pacientes e amorosos com uma jovem adulta ansiosa para conhecer o mundo. Agradeço por serem a extensão de casa, estando tão longe dela.

Agradeço aos meus amigos, Isabela, Julia, Laura, Eduarda, Ana Caroline e Anderson por tornarem momentos ordinários em memoráveis. Sem dúvidas, a vida seria mais triste sem a presença diária de vocês. Obrigada pelas risadas, pelos conselhos e pelas experiências trocadas. Parte deste processo também é mérito de vocês. Ademais, agradeço aos colegas que se tornaram amigos ao longo dessa caminhada e me impulsionaram a alcançar todos os meus objetivos.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa LIDEP pelas trocas, parcerias, risadas e conhecimentos compartilhados. Fazer parte dessa família científica me fez crescer pessoal e profissionalmente. Espero poder continuar a defender a ciência, o ensino e a educação junto com pessoas tão brilhantes.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas em diversos programas de pós-graduação. A contribuição de cada um de vocês foi indispensável para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço também aos colegas das disciplinas por todo conhecimento compartilhado.

Agradeço à CAPES pela bolsa de pesquisa. Sem dúvidas esse auxílio contribuiu para o meu aperfeiçoamento enquanto professora e pesquisadora. Agradeço por apoiarem a ciência em tempos tão negacionistas.

ROMBALDI, Gabrieli. **Apropriações do sistema conceitual de inglês como língua franca na formação de professores: um experimento didático na residência pedagógica do curso de letras inglês**. 2023. 232 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

## RESUMO

O estatuto do Inglês como Língua Franca (ILF) tem gerado debates no campo da formação de professores devido às dificuldades em incorporá-lo nos currículos de formação (EL KADRI, 2010; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018). Tendo isso em vista, esta pesquisa objetiva compreender como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF através de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo (SFORNI, 2015), realizado na formação de professores inseridos no programa Residência Pedagógica do curso de Letras Inglês. Adotamos como referencial teórico o Inglês como Língua Franca, a Teoria sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2007) e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVIDOV, 1988). Esta pesquisa é de natureza qualitativa, embasada no experimento didático formativo como aporte teórico-metodológico (SFORNI, 2015). Os dados foram coletados a partir das gravações dos encontros via Google Meet (contexto remoto devido à pandemia do COVID-19), das produções dos alunos e das professoras pesquisadoras. A análise dos dados se dá pelas lentes de ILF e do experimento didático formativo (SFORNI, 2015). Os resultados apontam que os participantes se apropriam de facetas do sistema conceitual de ILF em diferentes níveis, de maneiras variadas e com diversos graus de profundidade em relação a determinados aspectos e/ou implicação do conceito. Dessa maneira, cada participante possui sua zona de desenvolvimento e se encontra em um momento de (res)significação de suas crenças. Por fim, ressaltamos a importância em informar futuros professores de inglês acerca do ILF, visto que a perspectiva está presente em documentos orientadores que regem o ensino de inglês no país.

**Palavras-chave:** Experimento didático formativo. Inglês como língua franca. Formação de professores.

ROMBALDI, Gabrieli. **Appropriations of the conceptual system of English as lingua franca in teacher education: a didactic experiment in the pedagogical residence of the English language course.** 2023. 232 p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

## ABSTRACT

The status of English as a Lingua Franca (ELF) has created debates in the field of teacher education due to the difficulties in incorporating it into the curriculum (EL KADRI, 2010; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018). With this regard, this research aims to understand how teachers in training appropriate the conceptual system of ELF through didactic actions materialized by the formative didactic experiment (SFORNI, 2015) carried out under the Pedagogical Residency program of the English teacher education course. We adopted as theoretical frameworks the perspective of English as a lingua franca, the socio-historical-cultural theory (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2007), and Developmental Teaching Theory (DAVIDOV, 1988). This research is qualitative, based on the formative didactic experiment as a theoretical-methodological contribution (SFORNI, 2015). The data were collected from recordings of meetings via Google Meet (remote context due to the COVID-19 pandemic), from the productions of students and teachers-researchers. Data analysis is carried out through the lens of ELF and the didactic experiment (SFORNI, 2015). The results indicate that the participants appropriate facets of the ELF conceptual system at different levels, in different ways, and with different degrees of depth concerning certain aspects and/or implications of the concept. Thus, each participant has their own development zone and is in a moment of (re)signification of their beliefs. Finally, we emphasize the importance of informing future English teachers about ELF since the perspective is present in guiding documents that govern the teaching of English in the country.

**Keywords:** Didactic experiment. English as a lingua franca. Teacher education program.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Os três círculos concêntricos do inglês
- Figura 2** - Quadro de habilidades extraído da BNCC
- Figura 3** - As três fases de *EIL-aware teaching education*
- Figura 4** - Sala de aula no Google Classroom
- Figura 5** - Consentimento dos participantes
- Figura 6** - Aceite em receber os resultados da pesquisa
- Figura 7** - Contato com a docência
- Figura 8** - Contexto de atuação
- Figura 9** - Atividade mapa mental
- Figura 10** - Atividade de autoavaliação
- Figura 11** - Questões orientadoras
- Figura 12** - Instrução do plano de aula
- Figura 13** - Mapa mental de Fernanda
- Figura 14** - Mapa mental de Larissa
- Figura 15** - Mapa mental de Maria
- Figura 16** - Mapa mental de Lais
- Figura 17** - Mapa mental de Natasha
- Figura 18** - Self-assessment tool
- Figura 19** - Atividade de vídeo - plano de Thalita
- Figura 20** - Plano de Fernanda
- Figura 21** - PDF da segunda aula
- Figura 22** - A propriedade do inglês
- Figura 23** - Atividade de vídeo no Google classroom
- Figura 24** - Atividade de vídeo 1
- Figura 25** - Atividade de vídeo 2
- Figura 26** - Atividade Padlet
- Figura 27** - Padlet de Natasha
- Figura 28** - Padlet de Fernanda
- Figura 29** - Padlet de Thalita
- Figura 30** - Padlet anônimo
- Figura 31** - Atividade de vídeo de Laís
- Figura 32** - Atividade de vídeo de Larissa

**Figura 33** - Atividade de vídeo de Nicole  
**Figura 34** - Padlet de Lais  
**Figura 35** - Padlet de Felix  
**Figura 36** - Padlet de Nicole  
**Figura 37** - Padlet de Nicole 2  
**Figura 38** - Padlet de Felix  
**Figura 39** - Padlet de Thalita  
**Figura 40** - Padlet de Tatiana  
**Figura 41** - Padlet de Fernanda  
**Figura 42** - Padlet de Tatiana 2  
**Figura 43** - Padlet de Nicole 3  
**Figura 44** - Padlet de Felix 2  
**Figura 45** - Padlet de Lais 2  
**Figura 46** - Atividade dos três círculos concêntricos  
**Figura 47** - Tabela dos círculos concêntricos  
**Figura 48** - Perguntas orientadoras  
**Figura 49** - Primeiras línguas mais faladas no mundo  
**Figura 50** - Perguntas orientadoras  
**Figura 51** - Atividade adaptada de Duran (2017)  
**Figura 52** - Tabela de Maria  
**Figura 53** - Tabela de Natasha  
**Figura 54** - Tabela de Nicole  
**Figura 55** - Respostas de Lais  
**Figura 56** - Respostas de Thalita  
**Figura 57** - Resposta de Larissa  
**Figura 58** - Resposta de Lais  
**Figura 59** - Resposta de Natasha  
**Figura 60** - Resposta de Maria  
**Figura 61** - Resposta de Larissa 2  
**Figura 62** - Resposta de Thalita 2  
**Figura 63** - Resposta de Natasha 2  
**Figura 64** - Resposta de Felix sobre erros gramaticais  
**Figura 65** - Resposta de Maria sobre erros gramaticais  
**Figura 66** - Atividade ILF na BNCC

**Figura 67** - Atividade de vídeo das implicações pedagógicas

**Figura 68** - Atividade implicações pedagógicas

**Figura 69** - Atividade dos três vídeos de Larissa

**Figura 70** - Atividade dos três vídeos de Thalita

**Figura 71** - Atividade dos três vídeos de Maria

**Figura 72** - Implicações pedagógicas descritas por Maria

**Figura 73** - Implicações pedagógicas descritas por Lais

**Figura 74** - Implicações pedagógicas descritas por Nicole

**Figura 75** - Implicações pedagógicas descritas por Thalita

**Figura 76** - Implicações pedagógicas descritas por Felix

**Figura 77** - Implicações pedagógicas descritas por Lais

**Figura 78** - Implicações pedagógicas descritas por Nicole

**Figura 79** - Implicações pedagógicas descritas por Maria

**Figura 80** - Atividade características essenciais e secundárias

**Figura 81** - Slides da primeira implicação pedagógica

**Figura 82** - Slides da segunda implicação pedagógica

**Figura 83** - Slides da terceira implicação pedagógica

**Figura 84** - Slides da quarta implicação pedagógica

**Figura 85** - Slides da quinta implicação pedagógica

**Figura 86** - Slides da sexta implicação pedagógica

**Figura 87** - Slides da sétima implicação pedagógica

**Figura 88** - Slides da oitava implicação pedagógica

**Figura 89** - Atividade eixos BNCC

**Figura 90** - Atividade com Priscila Bordon

**Figura 91** - Perguntas para Priscila Bordon

**Figura 92** - Slides de Bordon para reflexão sobre ILF

**Figura 93** - Slides de Bordon sobre as crenças dos professores

**Figura 94** - Quadro de habilidades da BNCC - 9 ano

**Figura 95** - Atividades assíncronas BNCC e cultura

**Figura 96** - Maria sobre a BNCC e ILF

**Figura 97** - Nicole sobre a BNCC e ILF

**Figura 98** - Nicole sobre ensino de cultura

**Figura 99** - Atividade da nuvem de palavras

**Figura 100** - Atividade de vídeo com Sávio Siqueira

**Figura 101** - Interculturalidade na BNCC

**Figura 102** - Atividade de análise de materiais

**Figura 103** - Nuvem de palavras

**Figura 104** - Concepções de interculturalidade

**Figura 105** - Análise do material por Nicole e Natasha

**Figura 106** - Análise do material por Larissa, Lais e Heather

**Figura 107** - Atividade de Canagarajah (2007)

**Figura 108** - Respostas de Fernanda ao texto de Canagarajah (2007)

**Figura 109** - Respostas de Thalita ao texto de Canagarajah (2007)

**Figura 110** - Respostas de Nicole ao texto de Canagarajah (2007)

**Figura 111** - Atividade de refacção do plano de aula

**Figura 112** - Atividade Inglês *versus* economia

**Figura 113** - Atividades do texto de Graddol (2006)

**Figura 114** - Resposta de Lais-vantagens e desvantagens da expansão do inglês

**Figura 115** - Resposta de Maria-vantagens e desvantagens da expansão do inglês

**Figura 116** - Resposta de Nicole - implicações da expansão do inglês para o ensino

**Figura 117** - Resposta de Lais - citação de Graddol (2006)

**Figura 118** - Resposta de Felix - ensino inclusivo e exclusivo

**Figura 119** - Respostas de Larissa - inglês e aspectos econômicos

**Figura 120** - Respostas de Maria - inglês e aspectos econômicos

**Figura 121** - Questão 3 do formulário no início da intervenção

**Figura 122** - Questão 3 do formulário ao final da intervenção

**Figura 123** - Questão 9 do formulário no início da intervenção

**Figura 124** - Questão 9 do formulário ao final da intervenção

**Figura 125** - Questão 15 do formulário no início da intervenção

**Figura 126** - Questão 15 do formulário ao final da intervenção

**Figura 127** - Questão 19 do formulário no início da intervenção

**Figura 128** - Questão 19 do formulário ao final da intervenção

**Figura 129** - Questão 16 do formulário no início da intervenção

**Figura 130** - Questão 16 do formulário ao final da intervenção

**Figura 131** - Questão 21 do formulário no início da intervenção

**Figura 132** - Questão 21 do formulário ao final da intervenção

**Figura 133** - Questão 11 do formulário no início da intervenção

**Figura 134** - Questão 11 do formulário ao final da intervenção

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Princípios orientadores da ação docente

**Quadro 2** - Organização dos conteúdos

**Quadro 3** - Plano de aula no início do experimento

**Quadro 4** - Plano de aula final

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ILE	Inglês como língua estrangeira
ILF	Inglês como língua
ILI	Inglês como língua internacional
WE	World Englishes
ZDI	Zona de desenvolvimento iminente
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>23</b>
2.1	Teoria sócio-histórico-cultural	23
2.2	Teoria do ensino desenvolvimental	28
2.3	Inglês como língua franca	36
2.4	Implicações pedagógicas do inglês como língua franca	44
2.5	<i>ELF-aware teacher education</i> .....	48
<b>3</b>	<b>EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA (E DE ENSINO).....</b>	<b>52</b>
3.1	Natureza da pesquisa.....	52
3.2	<i>ELF-aware teacher education</i> .....	56
3.3	Contexto de pesquisa.....	56
3.3.1	Lócus de pesquisa.....	57
3.3.2	Programa Residência Pedagógica.....	58
3.3.3	Momentos formativos: “O inglês como Língua Franca”.....	59
3.3.4	Participantes.....	65
3.4	Coleta e análise de dados.....	67
3.4.1	Dados.....	68
3.4.2	Análise dos dados.....	69
3.5	Considerações éticas.....	70
<b>4</b>	<b>ANÁLISE: A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE ILF NO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO PROPOSTO.....</b>	<b>72</b>
4.1	Princípio do ensino que desenvolve.....	72
4.2	Princípio do caráter ativo da aprendizagem.....	90
4.3	Princípio do caráter consciente da atividade.....	130
4.4	Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal.....	148
4.5	Princípio da ação mediada pelo conceito.....	161
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	193
<b>APÊNDICES</b> .....	198
APÊNDICE A.....	198
APÊNDICE B.....	200
APÊNDICE C.....	204
APÊNDICE D.....	216
APÊNDICE E.....	220
APÊNDICE F.....	227
APÊNDICE G.....	229
APÊNDICE H.....	230

## 1. INTRODUÇÃO

No atual mundo globalizado, as mudanças atreladas ao uso e aos propósitos comunicacionais que a língua inglesa desempenha nos mais variados contextos, garantem ao idioma um estatuto de língua franca (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JENKINS, 2015; SEIDLHOFER, 2011, entre outros). Logo, essa língua, em seu estatuto de língua franca, marcada pela hibridez e dinamicidade, assume funções comunicativas e interacionais que servem a diversos contextos linguísticos-culturais.

A concepção de inglês como língua franca (doravante ILF) passou por diversas teorizações<sup>1</sup>, desde seu foco estritamente na forma (JENKINS, 2000), até seu posicionamento como multilíngue (JENKINS, 2015). As concepções mais recentes reconhecem a natureza fluida, dinâmica e emergente do inglês no cenário atual e põe em xeque o modelo e as normas do falante nativo, evidenciando a inteligibilidade e a negociação dos sentidos entre os falantes, que se constroem no momento da interação (GIMENEZ *et al.*, 2015).

Ao passo em que as concepções de língua vão se modificando, há a necessidade, por parte de educadores e documentos orientadores, de se repensar o ensino e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, a fim de abarcar concepções mais heterogêneas da língua. No Brasil, apesar das orientações recentes que preconizam o estatuto do inglês como língua franca (BRASIL, 2017), o ensino de inglês ainda é pautado na perspectiva tradicional e monolíngue como somente uma língua estrangeira, na qual professores e aprendizes são encorajados a almejar um modelo considerado nativo de pronúncia, posicionando-os como falantes “deficientes” da língua (FIRTH; WAGNER, 1997), além de abarcar apenas as culturas e vivências de nativos de países anglófonos do norte global. Essa perspectiva corresponde a uma visão monolítica do inglês, na qual há uma maneira padrão de escrita e fala que todos os aprendizes deveriam almejar.

Contrário a isso, a perspectiva do inglês como língua franca acarreta implicações para o ensino e aprendizagem de inglês, que segundo El Kadri (2010,

---

<sup>1</sup> Assim como posto por Jordão (2014) o uso dos termos que se referem ao inglês está atrelado a diversos investimentos epistemológicos e ontológicos que precisam ser explorados para compreender as funções que a língua é posta na contemporaneidade. Logo, os termos atrelados ao inglês conferem diferentes visões de língua, variando em questões de normatividade, pronúncia, *status* de seus falantes e contextos de uso. Com isso, a influência dos termos no campo do ensino-aprendizagem também varia, ditando como e por que a língua deve ser ensinada. Debruçamos mais a fundo nesses termos no capítulo II.

p.13), “provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística”. O ensino significativo, portanto, deveria englobar as culturas, as línguas e a identidade do aluno, e posicioná-lo como falante competente, de modo a colocá-lo no processo de ensino, e não à margem dele.

No Brasil, diversos pesquisadores têm-se debruçado sobre as implicações de se considerar o inglês como uma língua franca na educação brasileira, em especial na formação de professores (EL KADRI, 2010; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2011, 2018, dentre outros). Tendo em vista que as implicações no ensino refletem na formação dos futuros professores de inglês, responsáveis por mediar os conhecimentos em diversos contextos, há a “necessidade de se repensar a própria prática de formação de futuros professores de inglês” (GIMENEZ et al., 2015, p.604).

Entretanto, como apontam El Kadri e Gimenez (2013), as implicações pedagógicas de ILF têm recebido pouca atenção no contexto de ensino brasileiro, restringindo-se a um componente do programa ou a tentativas isoladas. Além disso, formadores de professores expressam uma dificuldade em incorporar essa perspectiva nas disciplinas acadêmicas (EL KADRI, 2010; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018; SIQUEIRA, 2008).

Essas dificuldades não se restringem apenas aos formadores de professores, pois professores de inglês da educação básica também apresentam dificuldades em incorporar a perspectiva em seu ensino. Entretanto, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a tratar o ensino de inglês pela perspectiva de ILF, ao dizer que: “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 241), cabe aos professores lidarem com essas mudanças em suas práticas pedagógicas, já que o documento fornece pistas de como ensinar frente a essa perspectiva, mas não aponta como. Logo, ensinar inglês nesse novo cenário requer o conhecimento não só da teoria que cerca ILF, mas também em como transpô-lo para a prática. Tendo em vista esse problema, temos como objetivo compreender como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF através de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo.

Por conceito, entendemos os conhecimentos acerca de um objeto que atuam como ferramentas mentais que alteram nosso modo de ser e agir no mundo.

Vigotski<sup>2</sup> (2001) defende a relação entre os conceitos, compondo um sistema conceitual. De acordo com o autor, os conceitos possuem livre movimento no sistema conceitual, afinal um conceito nunca está sozinho, ele deve ser tomado em conjunto com todo o sistema. Logo, conceber o conceito de inglês como língua franca em um sistema conceitual implica a apropriação de outros conceitos que tornam possível a compreensão do conceito de ILF. Dessa forma, a importância em desenvolver o conceito de língua franca nos professores em formação recai em instruí-los com visões de ensino-aprendizagem que levam em consideração os atuais usos e funções do idioma, além de impactar diretamente na sua identidade como professores e falantes não nativos de inglês.

Pessoalmente, essa pesquisa também é uma tentativa minha, enquanto professora e falante não nativa de inglês, de romper com imposições de língua e cultura, exigidas pelos países do norte global, que também estão profundamente enraizadas em mim. Apesar dos anos de estudo formal da língua inglesa, seja na educação básica, em cursos em institutos particulares e graduação em Letras Inglês, os impactos de perspectivas ultrapassadas de língua e ensino na minha identidade precisam ser constantemente rompidos, processo que não é nada fácil, visto que mexem com noções já consolidadas de língua, ensino, aprendizagem e identidade. Além disso, enquanto professora de língua inglesa na educação básica, vejo como essas noções também impactam meus alunos. Portanto, uma reformulação das minhas visões e práticas pode influenciar diretamente em como meus alunos se portam frente a essas noções hegemônicas de língua.

Tendo em vista o problema exposto, o experimento didático formativo com base na Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov (1988), apresenta uma alternativa para organizar o ensino, tendo em vista o desenvolvimento de conceitos científicos. Em consonância, os princípios didáticos e ações docentes sintetizados por Sforzi (2015), a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, contribuem para orientar os professores quanto ao planejamento, execução e avaliação do ensino de modo a gerar desenvolvimento. Portanto, nesta pesquisa, entendemos que o experimento didático se configura como sendo um possível caminho para organizar o ensino e desenvolver o conceito de língua franca na formação de professores.

---

<sup>2</sup> Entendemos que a grafia de Vigotski varia nos textos da área, podendo ser Vygotsky, Vygotski ou Vigotski. Neste trabalho, optamos por Vigotski, visto que é a versão em português do nome.

Embora Jenkins (2012) afirme que não cabe aos pesquisadores proporem pedagogias para o ensino de inglês pela perspectiva de língua franca, e que “cabe ao professor decidir se / em que medida ILF é relevante para seus alunos e contextos”<sup>3</sup> (p. 492, tradução nossa<sup>4</sup>), acreditamos que possibilitar a formação do sistema conceitual de ILF e suas implicações pedagógicas possa auxiliar o professor em sua prática pedagógica e na promoção de um olhar crítico para os usos e funções do inglês e sua influência no mundo atual.

Ressaltamos que não pretendemos propor uma pedagogia de formação de professores pela perspectiva de ILF, o que desejamos é compreender como professores em formação, em um contexto específico, ao serem expostos a conceitos teóricos e pedagógicos que compõem o sistema conceitual de ILF, orientados por uma metodologia formativa, desenvolvem (ou não) seus conhecimentos e ressignificam suas práticas pedagógicas considerando as implicações de ILF para a identidade do falante e para o ensino-aprendizagem de inglês.

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF através de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo. Dessa maneira, temos como pergunta de pesquisa: 1) Como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF por meio de momentos formativos organizados pelo experimento didático formativo?

Para dar conta do objetivo deste trabalho, desenvolvemos um experimento didático formativo em forma de momentos formativos, com duração de quatro meses, com professores em formação, participantes do programa Residência Pedagógica, em contexto de estágio obrigatório. A escolha deste contexto se deu pela inserção dos alunos em práticas docentes e pela natureza do programa. Dessa forma, ao já estarem em contato com a prática, esses alunos poderiam refletir sobre suas concepções de língua, sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e proporem atividades reais condizentes com a concepção abordada nos momentos formativos.

Nestes momentos formativos, os participantes tiveram contato com diversos

---

<sup>3</sup> “[...] it is for ELT practitioners to decide whether/to what extent ELF is relevant to their learners in their context.”

<sup>4</sup> Todas as traduções deste trabalho são de nossa responsabilidade.

conceitos científicos que versam sobre ILF, assim como seus conceitos opostos, que denotam outras visões de ensino e aprendizagem. Nestes momentos formativos, os alunos tiveram atividades teóricas e práticas que visavam à reflexão crítica e à mudança de suas práticas a fim de abarcar concepções mais heterogêneas do inglês.

Para pensar na sequência de conteúdos que promoveriam essas mudanças, buscamos na proposta de *ELF-aware teacher education*, desenvolvida por Bayyurt e Sifakis (2017), possibilidades de inserção de discussões que promovessem um pensar e agir crítico dos participantes frente às suas práticas. Dessa forma, a proposta nos forneceu uma linearidade de conteúdos que foram materializados pelo experimento didático formativo. Os dados foram coletados a partir das gravações de encontros realizados via Google Meet, das atividades desenvolvidas pelas professoras pesquisadoras disponibilizadas em ambiente virtual (Google Classroom), além das atividades desenvolvidas pelos participantes. Os dados são analisados com base na observação e explicação dos fenômenos (AQUINO, 2014), pelo referencial de língua franca e do experimento didático formativo (SFORNI, 2015).

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o repensar das práticas docentes que tangem o ensino da língua inglesa na formação de professores, para que eles possam problematizar o estatuto do inglês em suas práticas, fazendo com que o ensino de inglês seja um pouco mais democrático e inclusivo. Isso porque, informar os futuros professores quanto às perspectivas de língua e ensino mais inclusivas, pode torná-los mais seguros sobre sua proficiência e práticas ao adentrarem na sala de aula (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) evidencia a função social e política do inglês, portanto, preconiza o ensino pela perspectiva de língua franca. Tendo isso em vista, o desenvolvimento de conceito de língua franca nos professores em pré-serviço, participantes da Residência Pedagógica – Inglês, pode colaborar com a efetivação de práticas pedagógicas dispostas na BNCC.

Por fim, ao investigar implicações teóricas e práticas sobre o inglês como língua franca para a formação de professores, pretendemos somar para o avanço do conhecimento que informa a prática docente acerca da inserção do tema na graduação.

Dessa forma, esta dissertação está organizada da seguinte forma: após essa introdução, no primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que suporta esse trabalho, sendo a Teoria sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2007), a Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVIDOV, 1988), o Experimento Didático formativo (SFORNI, 2015), Inglês como Língua Franca (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JENKINS, 2015; SEIDLHOFER, 2011, entre outros) e a *proposta ELF-aware teacher education* (BAYYURT; SIFAKIS, 2017).

No segundo capítulo, trazemos a metodologia da pesquisa, que se embasa no Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) e na já mencionada *proposta ELF-aware teacher education* (BAYYURT; SIFAKIS, 2017).

O terceiro capítulo é destinado à análise dos dados pelas perspectivas abordadas.

Finalizamos essa dissertação apresentando as Considerações Finais do trabalho oriundo da pesquisa em pauta.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, procuramos apresentar os referenciais teóricos que embasam este trabalho. Entendemos que os conceitos trazidos neste capítulo servem de lentes com as quais enxergamos e atribuímos sentido ao mundo à nossa volta, no caso específico, os significados acerca dos fenômenos da linguagem e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Dessa forma, a perspectiva do Inglês como Língua Franca é a lente com a qual olhamos para o inglês e para seu ensino. A Teoria Sócio-Histórico-Cultural faz-se a lente da nossa visão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Por fim, a Teoria do Ensino Desenvolvimental é como enxergamos a possível organização do ensino com vista à apropriação de conceitos teórico-científicos e ao desenvolvimento dos estudantes. Essas lentes, conseqüentemente, serão nossos mediadores na organização da pesquisa de campo e na análise dos dados coletados.

### 2.1 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria sócio-histórico-cultural tem por fundamentos epistemológicos o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx. De acordo com o autor, a consciência humana sofre mudanças qualitativas e quantitativas, devido às mudanças históricas na vida material em razão das mudanças na forma de organização do trabalho (VIGOTSKI, 2007). Percebe-se, assim, que o conceito de trabalho exerce um papel central nessa teoria, visto que este possui o caráter humanizador que difere os humanos dos animais. Dessa forma, é materialismo, pois considera que a consciência e todas as funções psicológicas superiores são criadas por meio da ação humana, da atividade com o mundo material.

Ademais, o materialismo histórico-dialético aponta para o caráter mediador do meio, uma vez que o homem, como ser social, modifica a natureza e a si mesmo mediante a atividade orientada para o objeto de desejo. Logo, é dialético, pois o desenvolvimento humano ocorre em um processo dialético entre natureza e

processo social (GONZÁLES; MELLO, 2014).

O sujeito, ao se apropriar e reproduzir formas histórico-sociais da atividade se desenvolve. Tendo em vista o caráter social da atividade, a apropriação é realizada por meio da participação na realização coletiva, significativa e voltada ao objeto externo (DAVIDOV, 1988, p. 13). Sendo assim, é histórico porque a humanidade produz artefatos culturais que se acumulam ao longo da história e são apropriados pelo homem mediante a atividade coletiva.

Segundo Davidov (*ibidem*, p. 13), a “atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação”. Esses componentes serão, posteriormente, importantes para pensarmos o experimento didático proposto nesta pesquisa.

Ao voltarmos nosso olhar para a psicologia, notamos que o desenvolvimento da consciência também se faz atividade. Segundo Leontiev:

Este enfoque encontrou sua expressão na concepção de atividade psíquica como uma forma peculiar de atividade, como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma [...] em atividade da consciência. Aqui se põe como tarefa central a investigação da própria estrutura da atividade e sua interiorização (apud Davidov, 2002).

O desenvolvimento da psique humana é um processo social mediado por instrumentos e signos, no qual a linguagem assume um papel elementar, visto que ela medeia, primeiramente, a atividade externa (interpessoal) que, posteriormente, é internalizada pela atividade individual (intrapessoal) (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Tendo isso em vista, os pesquisadores da teoria sócio-histórico-cultural dedicaram-se ao estudo do desenvolvimento humano e de sua intrínseca relação com o social, visto que “a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano ocorre no processo da atividade humana, por meio da apropriação da cultura e mediante a comunicação com outras pessoas” (LIBÂNIO; FREITAS, 2007, p.43).

Ao defender que o desenvolvimento do psiquismo tem por base o mundo material mediante a atividade coletiva, Vigotski (2007) distingue duas formas de funções psíquicas, as elementares e superiores. Segundo o autor, o que difere as funções entre elementares e superiores é a relação entre estímulo e resposta de cada um deles. As funções psíquicas elementares são diretamente determinadas pelo ambiente, ou seja, a resposta (nosso comportamento) é gerada diretamente

pelo estímulo do meio. As funções psíquicas elementares são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoções (ZOCOLER, 2019).

No que tange às funções psíquicas superiores, Vigotski (2007) ressalta a característica essencial que as diferenciam das elementares. Nas funções psíquicas superiores há o elo intermediário entre estímulo e resposta, ou seja, a mediação. Esse estímulo auxiliar “confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento” (*ibidem*, p. 34). Portanto, as funções psíquicas superiores conferem ao homem a ação regulatória do comportamento, sendo elas a atenção voluntária, memória lógica, sentimento, imaginação criativa etc. (BACARO, 2018).

As funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio da internalização, pela linguagem, dos comportamentos culturais historicamente construídos. Assim como ressalta Vigotski (2007), os processos psicológicos envolvidos na relação dos seres humanos com o meio são reconstruídos ao longo da vida dos sujeitos, essa reconstrução ocorre pelas mudanças nas operações com os signos. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores revela-se em mudanças não só quantitativas como qualitativas, uma vez que é um processo de construção e reconstrução em constante movimento.

Ao se debruçar sobre os problemas do ensino de crianças em idade escolar, Vigotski (2007) afirma ser imprescindível olharmos para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Essa relação ainda é vaga do ponto de vista metodológico. Na obra *A formação social da mente*, Vigotski (2007) lança luz sobre diferentes concepções acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, advindas de três grandes posições teóricas.

A primeira posição teórica postula que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos dissociados, ou seja, a aprendizagem não interfere no desenvolvimento mental, ela apenas utiliza os avanços deste, sem interferir no mesmo. Jean Piaget, conhecido por suas contribuições no campo da educação, parte da premissa de que a aprendizagem segue o desenvolvimento, e que, portanto, o ensino deve se adaptar ao desenvolvimento mental da criança (DAVIDOV, 1988, p.49). Vigotski, no entanto, critica essa perspectiva, pois, segundo o autor, ela “orienta-se não ao dia de amanhã, mas ao de ontem” (*ibidem*). Para

Vigotski, portanto, o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, não o oposto.

A segunda teoria afirma que aprendizagem é desenvolvimento, dessa forma, eles estão completa e inseparavelmente misturados. De acordo com essa teoria, a aprendizagem-desenvolvimento apenas organiza a conduta já adquirida de maneira inata. Ou seja, qualquer que seja a aprendizagem-desenvolvimento, este servirá de substituto mais complexo para uma conduta inata.

A terceira teoria combina as ideias extremas de ambas mencionadas anteriormente. Segundo ela, o desenvolvimento ocorre em dois processos diferentes, mas que se relacionam. Primeiro, o desenvolvimento depende da maturação biológica do ser, assim como na teoria de Piaget. Depois, o aprendizado é desenvolvimento, assim como se considera na segunda teoria mencionada.

As três posições teóricas descritas foram rejeitadas por Vigotski, mas a análise delas serviu de base para a elaboração de outra teoria de aprendizagem e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal é o conceito mais difundido e utilizado de Vigotski, no entanto, ele possui alguns problemas com as nomenclaturas empregadas em diversas traduções e trabalhos. Faz-se necessário que nos debruçamos sobre elas para que o conceito seja bem compreendido e que se tenha a correta interpretação do que Vigotski buscou expressar por meio dele.

As nomenclaturas zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento imediato têm sido utilizadas nos trabalhos sobre Vigotski no Brasil. Entretanto, como aponta Prestes (2010, p. 168):

Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (grifos da autora)

No entendimento da autora, proximal e imediato transmitem uma garantia de que o desenvolvimento ocorrerá, de que é o próximo estágio no desenvolvimento, seja a atividade bem-sucedida ou não. Ao ler as obras de Vigotski e demais teóricos da Teoria sócio-histórico-cultural, especialmente Davidov, observamos a importância da instrução e da colaboração na atividade, seja atividade escolar ou não. Portanto,

concordamos com Prestes (2010) de que as nomenclaturas que vêm sendo utilizadas não transmitem a correta interpretação da teoria de Vigotski. Assim, fazemos uso do termo zona de desenvolvimento iminente (ZDI), cunhado por Prestes (2010), pois, segundo a pesquisadora:

sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (*idem*, p. 173).

Ao mencionar o campo de possibilidades de desenvolvimento, voltamos para as palavras de Vigotski, que afirma que aprendizagem não garante desenvolvimento, e para analisar essa relação, precisamos delimitar dois níveis de desenvolvimento, o atual e o possível.

O nível de desenvolvimento atual<sup>5</sup> compreende o que o sujeito consegue fazer sozinho, independente da orientação de um adulto. As funções mentais desse sujeito já estão amadurecidas, portanto seu desenvolvimento foi efetivo. Já o nível de desenvolvimento possível aponta para as possibilidades de desenvolvimento presentes na atividade realizada pelo sujeito sob instrução e colaboração de um adulto.

Por conseguinte, a zona de desenvolvimento iminente caracteriza-se como:

a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinho, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (...) A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004 p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

A zona de desenvolvimento iminente se faz extremamente importante, pois nela podemos acessar o que o aluno já consegue fazer de forma independente e as funções que estão se desenvolvendo durante a atividade colaborativa e que, futuramente, poderão se tornar desenvolvimento atual. Logo, se atentar para a ZDI na organização do ensino proporciona ao professor uma melhor seleção de

---

<sup>5</sup> Segundo Prestes (2010, p. 174), "Vigotski usa tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança". Escolhemos usar atual, pois os autores nos quais baseamos nossa pesquisa, escolhem usar atual. Portanto, para evitar confusões epistemológicas, optamos por desenvolvimento atual.

atividades que colocarão os processos de desenvolvimento em movimento.

Dessa forma, Vigotski (2007) aponta que uma característica primordial da aprendizagem é pelo fato dela criar zonas de desenvolvimento iminente; ela desperta funções psíquicas que se tornam desenvolvidas por meio da interação e colaboração com pares. Dessa forma,

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Tendo em vista esse papel essencial da aprendizagem no desenvolvimento, Vigotski (2007) ressalta que a aprendizagem sempre está à frente do desenvolvimento, pois ela fornece condições para o desenvolvimento. Para Germanos (2018), com base em seus estudos sobre a teoria do psicólogo soviético, a aprendizagem resulta em mudanças quantitativas e incrementais, de modo contínuo em uma fase da vida. Já o desenvolvimento, segundo ela, diz respeito às mudanças qualitativas, com crescimento descontínuo. Ou seja, são os saltos de desenvolvimento de uma fase a outra.

Portanto, a organização desse processo se faz extremamente importante, como mencionado anteriormente, pois nem todas as tarefas têm a capacidade de promover desenvolvimento, o salto qualitativo para outra fase. Logo, cabe ao professor o desafio de organizar o ensino a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Devido a essa necessidade, muitos pesquisadores e professores buscam identificar os elementos essenciais para a organização do ensino que teria o potencial de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Dentre as teorias propostas, o experimento didático formativo se apresenta como um possível organizador do ensino, inserido em contexto de pesquisa, capaz de gerar desenvolvimento. Na próxima seção, traremos os fundamentos desse experimento que utilizamos para a organização do ensino desta pesquisa.

## 2.2 TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Vigotski e seus colaboradores da teoria sócio-histórico-cultural desenvolveram

trabalhos no campo da Psicologia, ao investigar o desenvolvimento infantil. Todavia, suas contribuições reverberam no campo da Didática, e essa interação se apresenta promissora para a prática pedagógica (SFORNI, 2015, p. 376).

A teoria do ensino desenvolvimental, expandida principalmente por Davidov (1988), é a base do experimento didático formativo. Segundo o psicólogo russo, o ensino desenvolvimental é um “ensino capaz de impulsionar o desenvolvimento” (p. 10).

Segundo Freitas (2010, p. 11):

No experimento didático, o que se busca é a explicação histórica das mudanças qualitativas no pensamento do sujeito, mudanças estas que são investigadas como uma cadeia complexa de processos inseparáveis de aprendizado, decorrentes da realização de uma tarefa proposta no experimento e contida no modo como este se encontra organizado.

A promoção de mudanças qualitativas no desenvolvimento dos alunos é papel do ensino, assim como é papel da escola “providenciar os meios para os alunos [...] se apropriarem dos conhecimentos histórica e socialmente constituídos” (BATISTELA; FREITAS, 2019, p. 8-11). Logo, a afirmação de Vigotski (2007) de que a aprendizagem só promoverá desenvolvimento caso seja adequadamente organizada, suscita o desafio aos educadores de como organizar um ensino no qual os alunos aprendem e se desenvolvem. Tendo isso em vista, a teoria desenvolvimental oferece conceitos que se apresentam como uma possibilidade para pensarmos na organização do ensino que gere desenvolvimento.

Davidov (1988) criticava o ensino da antiga união soviética afirmando que ele era voltado para a apropriação de conhecimentos empíricos, e não para os conhecimentos teóricos, o que resultava em práticas escolares que não promoviam o desenvolvimento dos estudantes. Em oposição a esse ensino, ele propõe:

A nosso juízo, a estruturação moderna das disciplinas escolares (em todo caso, para os primeiros graus) deve propiciar a formação, nos alunos, de um nível mais alto de consciência e de pensamento que aquele ao qual se orienta a organização até agora vigente do processo de aprendizagem na escola. Postulamos que o nível requerido é o da consciência e do pensamento teóricos modernos, cujas principais leis são evidenciadas pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento (DAVIDOV, 1988, p. 103).

Ao se apoiar no materialismo histórico-dialético, Davidov, assim como Vigotski, critica a lógica formal, na qual, através de representações da realidade imediata, a atividade espiritual humano, o pensamento, é criada, esta sendo condicionada como pensamento empírico (*ibidem*, p. 125). Em oposição à lógica

formal, Davidov se embasa na lógica dialética, segundo a qual as formas de pensamento são reflexos do real. Quando esse pensamento reflete as formas universais das coisas e não a sua aparência imediata, estamos falando do pensamento teórico.

O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetual sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (DAVIDOV, 1988, p. 127).

Logo, o pensamento teórico não opera com representações e descrições, dos objetos e fenômenos, como na lógica formal, mas com conceitos científicos.

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVIDOV, 1988, p. 128).

O pensamento conceitual se apresenta como novas funções psíquicas superiores, ou seja, avanços qualitativos nos modos de pensar e operar com o mundo material enquanto promove o desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, os conceitos e seus fundamentos internos são a forma principal de atividade do pensamento humano (*ibidem*, p. 104). Logo, temos que os conceitos são conhecimentos sobre algum objeto que atuam como ferramentas mentais para agir no mundo.

Nessa mesma obra, Davidov menciona que os conceitos nada mais são que a reprodução, a construção do objeto no plano ideal, que se refere ao reflexo da atividade orientada ao objeto motivado por alguma necessidade. Ou seja, o processo de formação dos conceitos passa pela idealização deles (o reflexo da atividade que faz uso desse conceito para uma finalidade), que ocorre através da análise das características essenciais desses conceitos, descartando-se as qualidades não importantes.

Para Sforzi (2017, p. 91) “apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo”. Dessa forma, a apropriação de um conceito permite uma nova relação do

sujeito com a realidade, uma relação que permite captar melhor realidade do que via contato direto com ela.

Ao lançar luz sobre o processo de ascensão do abstrato ao concreto, Davidov (1988, p. 142) cita Karl Marx, que considera ser esse “[...] o procedimento com a ajuda do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz como espiritualmente concreto”. Assim, Davidov (1988) corrobora com Marx ao afirmar que o concreto espiritual, ou seja, o concreto apreendido pelo pensamento é o resultado das ações mentais. Entretanto, Davidov (1988) vai além ao afirmar que na realidade, ele é o ponto de partida. Dessa forma, podemos compreender melhor como o processo de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto acontece e como ele se apresenta em nosso experimento.

Como mencionado, o concreto, na realidade, se apresenta como ponto de partida, ou seja, é a realidade dada de forma sensorial que exhibe a totalidade do objeto. Todavia, os sistemas de conexões internas e a essência do concreto só ocorrem por meio do pensamento teórico. Dessa forma, Davidov afirma que as vias para a reprodução mental do concreto começam pela abstração e generalização.

No que tange o abstrato, Davidov (1988, p. 144) o concebe como “simples, privado de diferenças, não desenvolvido” e que possui certa autonomia apartada do todo. Tanto o concreto quanto o abstrato são produtos da atividade mental no processo de desmembramento do objeto e suas operações são mutuamente dependentes. O autor elenca três propriedades da abstração necessárias para a reprodução do concreto:

Em primeiro lugar, o conteúdo desta abstração deve corresponder à conexão historicamente simples do sistema integral, o qual em sua desmembração representa o concreto (os termos “conexão e “sistema integral” designam objetos de análise lógica e caracterizam quaisquer relações e sistemas reais). Em segundo lugar, no conteúdo desta abstração, devem estar refletidas as contradições da conexão simples do sistema, com cuja resolução este se converte em desmembrado (dividido). Em terceiro lugar, o conteúdo desta abstração deve refletir não só a conexão simples, mas também essencial do sistema estudado, cujo desmembramento sujeito à lei assegura, junto com isso, a unidade dos distintos componentes relativamente autônomos do sistema integral. As propriedades da abstração podem ser resumidamente definidas assim: é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido (DAVIDOV, 1988, p. 143).

Neste processo de abstração e generalização descrito por Davidov (1988), é necessário que o sujeito realize operações mentais de análise e síntese. A análise compreende o desmembramento do todo em partes isoladas. Nesse processo, o

aluno pode analisar as características que compõem o todo. Ao nos voltarmos para o conceito de ILF, podemos desmembrá-lo em partes isoladas, como acomodação, comunicação efetiva, o mito do falante nativo etc., que juntas remetem ao todo, ILF. Esse processo “leva o estudante a identificar os elementos essenciais do problema” (ZOCOLER, 2019, p. 97).

No processo de abstração revela-se a essência do objeto e sua universalidade. Ou seja, embora os fenômenos concretos sejam singulares, no seu surgimento há, como Davidov chama, uma “célula” com qualidades universais que podem fazer surgir outros fenômenos. Essa “célula” é a essência do objeto de estudo e, ao mesmo tempo, sua característica universal.

Já no processo de generalização ocorre a síntese, onde o movimento será inverso, sendo a unificação das partes ao todo. Assim como afirma Zocoler (2019), as partes desmembradas não permitem a compreensão do fenômeno, e a partir da síntese, essa compreensão pode acontecer. Ao pensarmos o conceito de ILF, com base nessa explicação, podemos entender que o mito do falante nativo, apesar de ser fundamental ao conceito de ILF, isoladamente, não possibilita a compreensão do fenômeno que é a comunicação em ILF. Logo, após a análise das partes isoladas, a síntese permite o entendimento do objeto de estudo.

Nas palavras de Davidov (1988, p. 168):

as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Logo, os processos de abstração e generalização são inseparáveis, visto que “a separação de uma certa qualidade essencial como comum inclui sua desmembração de outras qualidades” (DAVIDOV, 1988, p. 105). Portanto, esses dois processos compõem a ascensão do abstrato ao concreto e se fazem extremamente importantes para a formação do pensamento teórico.

Considerando esse processo fundamental para o desenvolvimento dos alunos, as atividades propostas ao longo do experimento buscam promover esse movimento, a fim de desenvolver o conceito de língua franca nos participantes dos momentos formativos.

De acordo com Davidov (1988, p. 164) “a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos (ou modelos) de organização do ensino.” Dessa forma, no experimento didático formativo, o ensino é organizado por meio de tarefas de aprendizagem que auxiliam na reprodução mental do objeto e na assimilação do conhecimento teórico.

Davidov (1988, p. 170) lista três exigências das tarefas de aprendizagem aos escolares, sendo elas:

- 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas; 2) a dedução, baseada na abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto; e 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado.

Com base nesses requisitos, durante a realização das tarefas de aprendizagem, o aluno reproduz mentalmente o objeto de estudo por meio do processo de ascensão do abstrato ao concreto, o qual foi abordado anteriormente. A complexidade das tarefas de aprendizagem, dispostas ao longo do experimento, vai aumentando e requerendo dos alunos novas abstrações e o domínio do modo geral de ação das tarefas com a mesma base conceitual.

Tendo em vista o processo de organização do ensino que impulse o desenvolvimento dos alunos, Sforini (2015) se debruça sobre os princípios para a organização do ensino desenvolvidos pelos pesquisadores soviéticos, entre eles Vigotski e Davidov. Segundo a pesquisadora, fica a cargo do professor fazer a transposição desses princípios para sua prática pedagógica (SFORINI, 2015, p. 180). Ao levar em consideração a dificuldade dessa tarefa, por diversos motivos, Sforini, junto de seu grupo de pesquisa, elaboraram princípios didáticos e ações docentes que podem servir de guia para o professor organizar, executar e avaliar seu ensino com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

O primeiro princípio é intitulado de “Princípio do ensino que desenvolve”. Nele, o foco está nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos, ou seja, as atividades propostas se inserem na zona de desenvolvimento iminente. Dessa forma, o professor planeja o ensino a fim de identificar o nível de desenvolvimento atual dos alunos para planejar atividades que possibilitem o desenvolvimento desses estudantes. Além disso, ao identificar o nível atual de desenvolvimento, o professor

pode acompanhar, durante o ensino, os avanços qualitativos dos alunos e, ao final, servir de base para avaliar o desenvolvimento.

Este princípio serve de ponto de partida no experimento formativo e, segundo Sforzi (2017, p. 92), é necessário que, durante o planejamento, haja a análise do objeto, do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados. Ao considerarmos o sujeito, devemos nos atentar ao seu nível de desenvolvimento atual e para as atividades que ele consegue fazer com ajuda de um par sob mediação, atividades que podem vir a criar possibilidades de desenvolvimento. Ao considerar o objeto, voltamos o olhar para o nuclear do conceito. Por fim, é importante considerar os processos afetivo-cognitivos dos alunos, pois é fundamental que os estudantes atribuam sentido ao que estão aprendendo, para isso, as tarefas propostas devem gerar neles motivos e necessidades de compreender e reproduzir a necessidade histórica da criação do conceito estudado. As atividades devem mobilizar as funções psíquicas superiores do alunado. Segundo Sforzi (2015, p. 384-385): “essas atividades devem conter tarefas como explique, análise, justifique, demonstre, argumente, pois, ao serem realizadas, tendem a ativar a atenção, a memória, o raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que, colocadas em movimento, são desenvolvidas”.

Em síntese, as ações docentes deste primeiro princípio são:

- a) avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado;
- b) uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores;
- c) criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos). (SFORZI, 2015, p. 385)

O segundo princípio é o “Princípio do caráter ativo da aprendizagem”. Neste, o foco é a síntese conceitual, a qual deve conter a participação efetiva do aluno em sua elaboração, ou seja, o aluno precisa ser ativo no processo de sua aprendizagem. Nesse princípio, a linguagem e a atividade colaborativa têm um papel muito importante, uma vez que o ser humano se desenvolve primeiro no social e, pela mediação da linguagem, se desenvolve internamente. Ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem é importante que tanto professores quanto alunos, participem ativamente da elaboração da síntese conceitual, o que ocorre primeiro em nível intersíquico e depois, intrapsíquico.

Além disso, durante a atividade de aprendizagem, o aluno precisa ser exposto

e compreender o conceito em sua origem histórica e o seu surgimento como resposta às necessidades humanas. Aqui, a proposição de situações problemas é importante, pois servem para criar o motivo e a necessidade para a apropriação desses conhecimentos pelos alunos (SFORNI, 2015, p. 387).

Em síntese, as ações docentes motivadas por esse princípio são:

- a) elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito;
- b) previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si e elaborem sínteses coletivas, mesmo que sejam provisórias;
- c) orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes. (SFORNI, 2015, p. 387).

O terceiro princípio, “Princípio do caráter consciente”, tem como foco a atenção do aluno dirigida ao conceito estudado. A pesquisadora Sforini (2015) argumenta que, muitas vezes, a forma como a aprendizagem é organizada desvia a atenção do aluno do conceito teórico sendo estudado, não ocorrendo seu aprendizado. Dessa forma, este princípio parte da ideia de que as atividades precisam dirigir a atenção dos alunos ao conceito e as operações mentais de análise e síntese. Aqui, a mediação do professor também se faz importante, pois ele pode ajudar a guiar os alunos para a assimilação dos conceitos.

Em suma, as ações docentes desse princípio são:

- a) elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito;
- b) previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes;
- c) atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral. (SFORNI, 2015, p. 389).

O “Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal”, quarto princípio proposto por Sforini (2015), traz a importância da mediação da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas. Como já descrito anteriormente, a linguagem é um instrumento mediador entre o intersíquico (relações entre os seres humanos) e o intrapsíquico (processos mentais). Logo, esse princípio considera que nas atividades propostas no ensino deve haver a “interação entre o plano material (fenômenos ou objetos), ou representações dele (ilustrações, mapas, filmes, maquetes, etc.), e o plano mental (atuação com as abstrações)” (SFORNI, 2015, p. 389-390).

As ações docentes propostas são:

- a) organização de atividades que coloquem em interação o plano material

ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita);  
b) uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.  
(SFORNI, 2015, p. 390).

No último princípio, o “Princípio da ação mediada pelo conceito”, a avaliação ganha foco maior. Ao considerarmos os conceitos como instrumentos mediadores do homem com o meio e de suas ações mentais, a apropriação deles caracteriza-se pelo desenvolvimento de um modo geral de ação, ou seja, os conceitos servirão de instrumento para mediar a interação do sujeito com outros fenômenos que compartilham da mesma base conceitual. Dessa maneira, no último princípio, a fim de avaliar o desenvolvimento do aluno, é necessário elaborar novas situações problemas para que o discente possa resolvê-las com base no modo de ação geral. Para Sforni (2019, p. 33), “a avaliação não está centrada na definição verbal, mas na sua capacidade de uso do conteúdo como mediador na explicação de novos objetos e fenômenos da realidade objetiva”.

Em suma, as ações docentes são:

- a) análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito;
- b) elaboração de problemas desencadeadores com a finalidade de levar os alunos a resolvê-los por meio da mediação do conceito;
- c) inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.  
(SFORNI, 2015, p. 392).

Os princípios didáticos e ações docentes trazidos aqui serviram de base para a organização do nosso experimento formativo. Na próxima seção, trataremos o referencial de inglês como língua franca, suas implicações para o ensino e como os documentos orientadores abordam a perspectiva.

## 2.3 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

As interações e trocas comunicativas ao redor do mundo estão cada vez mais fluidas e dinâmicas. Por consequência, questões identitárias e culturais se tornam mais intrincadas e heterogêneas, assim como noções de fronteira e nação tornam-se nebulosas. Essa configuração pós-moderna é advento do processo de globalização que impulsiona as trocas não somente de bens materiais, mas também de modos de ser e agir.

Dentro desse panorama caleidoscópico, a língua inglesa assume um papel

central nas trocas globais. Segundo Mufwene (2010), o poderio econômico e militar adquirido pelos Estados Unidos durante a primeira guerra mundial consagrou a hegemonia da língua no mundo, caracterizando-a como "língua mundial do comércio, negócios e, eventualmente, bolsa de estudos e diplomacia" (*ibidem*, p. 42).

Para El Kadri (2010), a língua inglesa e a globalização se reforçam mutuamente, uma vez que a globalização "carrega" a língua inglesa para o mundo, tendo em vista a potência econômica dos Estados Unidos. Assim como a globalização se beneficia de uma língua franca que facilite as trocas de bens e serviços. Dessa forma, a língua inglesa influencia e é influenciada pela globalização.

Nesse processo de expansão global, a língua inglesa serve a diversos propósitos em diversos contextos linguístico-culturais, logo as mudanças que ocorrem no idioma são advindas de seus usos por falantes com variadas normas de uso e níveis de proficiência (SEIDLHOFER, 2004). Ademais, como aponta Seidlhofer (*ibidem*, p. 212):

Muitas interações em inglês são entre participantes que não controlam a gramática padrão e cujo léxico e pronúncia não estão em conformidade com nenhuma norma reconhecida. Poderíamos descrever isso como um processo de internacionalização e despadronização<sup>6</sup>

Essa despadronização da língua inglesa, mencionada pela autora, garante ao idioma um afastamento do inglês padrão nativo e confere ao falante propriedade sobre ele, visto que este faz uso da língua para seus propósitos em contextos variados.

Visto que a língua inglesa medeia trocas comunicativas ao redor do mundo há algumas décadas, as terminologias cunhadas por diversos pesquisadores da área tentam compreender o leque de possibilidades de usos e contextos em que a língua está presente. Alguns desses são: World Englishes (KACHRU, 1985); world English (RAJAGOPALAN, 2009); inglês como língua global (CRYSTAL, 2003); inglês como língua internacional; e inglês como língua franca (FRIEDRICH, MATSUDA, 2010; JENKINS, 2015; GIMENEZ *et al*, 2015).

O linguista Braj Kachru (1985) desenvolveu um modelo de círculos concêntricos para exemplificar a expansão do inglês, os padrões de aquisição e as

---

<sup>6</sup> "Many interactions in English are between participants who do not control standard grammar and whose lexis and pronunciation do not conform to any recognized norm. We could describe this as a process of internationalisation and destandardization."

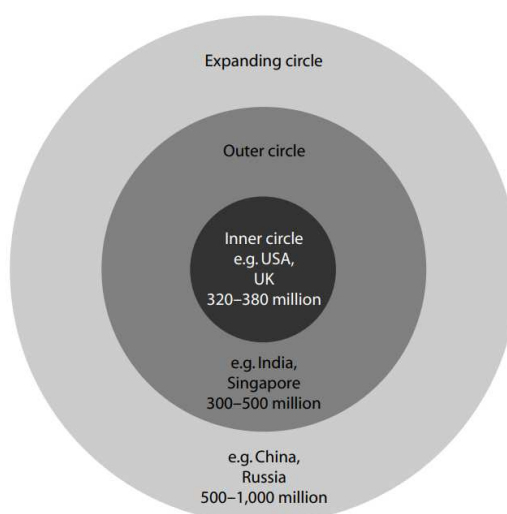
funções que o idioma representa em sua variedade de contextos. Dessa forma, o linguista defende o que cunhou de World Englishes, ou ingleses mundiais, em tradução livre. Gimenez (2009) aponta que o primeiro deles, o círculo interno, representa o berço da língua, ou seja, os países no qual o idioma teve suas raízes e é considerado como língua materna.

O segundo, círculo externo, está relacionado com a colonização britânica, isto é, é representado pelos países que sofreram grande influência da Inglaterra e onde o inglês começou a ser utilizado fora dos países do círculo interno. Neste, o inglês assume papel de segunda língua.

Por fim, o círculo em expansão representa o alcance global da língua, sendo utilizado como língua estrangeira (ILE) e dependente das normas dos países do círculo interno (GIMENEZ, 2009). Segundo Gimenez (*ibidem*, p. 2-3) “é neste último círculo que se encaixa o inglês como língua franca global o que vem provocando revisões no modo como as normas são criadas, desenvolvidas e consumidas”.

Com isso, Kachru (1985) defende que inglês possui diversas variedades, nativas e não nativas, as quais estão presentes dentro do espectro do World Englishes.

**Figura 1:** Os três círculos concêntricos do inglês



**Fonte:** Kachru (1998 *apud* CRYSTAL, 2003, p. 61)

Outra nomenclatura cunhada para expressar esse fenômeno é World English, no singular. Rajagopalan (2009) defende que, diferentemente de Kachru (1985), o World English não é língua materna de ninguém; na verdade, trata-se de uma língua

no processo de construção e que permanecerá assim por muito tempo. Entretanto, o autor aponta que esse inglês também não é uma variedade, pois não é uma língua improvisada nem uma língua completa em si. Assim, Rajagopalan (2009) desvincula o inglês dos países do círculo interno, perdendo sua propriedade sobre a língua, afinal, para que uma língua receba *status* de internacional, ela precisa deixar de ser nacional, de ser propriedade de uma nação específica. World English, então, é visto como uma língua inglesa que está no mundo, diferentemente do inglês nativo padrão.

De maneira muito similar, Crystal (2003) cunhou o termo Global English para expressar os usos do inglês no mundo. Segundo o autor, “uma língua alcança um *status* genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países” (p. 03)<sup>7</sup>. Logo, esse “papel especial” que os países dão ao inglês possui origem nas relações de poder, em quem faz uso dessa língua. O autor argumenta que uma língua não se torna global pelo número de falantes nativos que possui, mas sim por quem a fala, nesse caso, as grandes potências do mundo. Em contrapartida, McArthur (2004) não concorda com o termo Global English e adiciona que “World English e Global English são dois nomes para o mesmo fenômeno” (*ibidem*, p. 11)<sup>8</sup>.

Outra terminologia que acarreta em algumas confusões é o termo inglês como língua internacional (ILI). Segundo Seidlhofer (2004, p. 210)<sup>9</sup>, “o termo inglês internacional às vezes é usado como abreviação de ILI, mas é enganoso, pois sugere que há uma variedade claramente distinguível, codificada e unitária chamada inglês internacional, o que certamente não é o caso”. A pesquisadora argumenta que essa terminologia pode ser usada para expressar duas situações linguístico-culturais diferentes, uma delas sendo o uso em países do círculo externo e outra pelo uso do inglês como meio de comunicação que transcende fronteiras geográficas.

Dessa forma, o inglês como língua internacional parece assegurar a hegemonia do inglês nativo padrão ao “internacionalizar” essa língua, exportar para fora o padrão de qualidade nativo.

---

<sup>7</sup> A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country.

<sup>8</sup> *World English and global English* are two names for the same phenomenon (ênfases no original).

<sup>9</sup> The term International English is sometimes used as a shorthand for EIL, but is misleading in that it suggests that there is one clearly distinguishable, codified, and unitary variety called International English, which is certainly not the case.

Semelhante a essa perspectiva, temos o Inglês como língua estrangeira (ILE), perspectiva de ensino muito conhecida por pesquisadores e professores de inglês no Brasil, tendo em vista que os documentos que regem o ensino da língua no país - até a nova versão da BNCC (2017) - enquadravam o ensino nesse paradigma. Friedrich e Matsuda (2010) veem ILE como contexto de aquisição do idioma, especialmente em países no qual o inglês é dificilmente utilizado para comunicação internacional, como no caso do Brasil. Além disso, as pesquisadoras afirmam que o ILE não aponta para o uso de variedades específicas de inglês e não implica na comunicação apenas com falantes nativos. Embora as pesquisadoras abordem a questão do contexto de aquisição, que representa como o ensino de inglês é tratado no Brasil, não podemos deixar de apontar para as implicações que cercam as variedades utilizadas e como o falante é visto sob as lentes do ILE.

Por outro lado, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) argumentam que ILE é um modo de interação entre falantes não nativos com falantes nativos, pois, nessa perspectiva, “a maioria das interações envolvendo falantes não nativos é com falantes nativos da língua, e o objetivo dos falantes não nativos é se aproximar da variedade nativa o máximo possível (*ibidem*, p. 184)<sup>10</sup>. Logo, não nativos são vistos como falantes deficientes, incompetentes; diferentemente da concepção de ILF, em que as diferenças não são vistas como sinais de incompetência, mas sim como “características emergentes ou potenciais do ILF” (*ibidem*, p. 184). Dessa forma, como apontado por Firth e Wagner (1997), usuários de inglês como segunda língua são considerados eternos aprendizes e falantes deficientes em busca contínua pela proficiência nativa.

A respeito disso, Jordão (2014, p. 26) ressalta o caráter estrangeiro do ILE, que remete a relações de subalternidade (falante nativo X estrangeiro; centro X periferia), e posiciona o inglês como a língua “do outro”. Com isso, notamos o caráter encenatório da língua, uma vez que “emprestamos” a língua do outro para uma cena específica, para uma performance teatral, mas que não se encaixa fora do palco, ou seja, não faz parte da identidade do falante na condição de falante multilíngue.

Em contrapartida ao ILE, perspectiva de ensino até há alguns anos presente na BNCC, trazemos a perspectiva do inglês como língua franca, como fenômeno e perspectiva de ensino, a qual nos apoiamos quando olhamos para as funções que o

---

<sup>10</sup> Most interaction involving non-native speakers is with native speakers of the language, and non-native speakers' goal is to approximate the native variety as closely as possible.

inglês desempenha no mundo, logo, nos debruçaremos mais extensamente nela. Ademais, partimos do entendimento de que ILF serve como um termo guarda-chuva para descrever todas as funções do inglês no seu mais amplo espectro de contextos e usos (FRIEDRICH, MATSUDA, 2010, p. 22).

No tocante a ILF, há diversas interpretações que enxergam ILF como uma variedade de inglês disponível para falantes não nativos, ou agrupamento de variedades<sup>11</sup>. Entretanto, Friedrich e Matsuda (2010) firmemente argumentam que a noção de variedade não seria capaz de capturar a natureza pluralística dos usos do inglês. Em contrapartida, ao lançar mão de uma perspectiva que concebe ILF como função, em detrimento a uma variedade linguística, ela é capaz de:

capturar a natureza dinâmica das escolhas linguísticas situacionais, reconhece a importância de fatores não linguísticos (por exemplo, uso de estratégias) na comunicação [...]. Quando ILF é conceituada como uma função, é capaz de acomodar muitos contextos de uso, especialmente porque as estratégias necessárias para tornar essas interações bem-sucedidas [...] será muitas vezes semelhante em todos os contextos. (ibidem, p. 22)<sup>12</sup>

Dessa forma, ILF se distancia das primeiras leituras que foram feitas acerca desse fenômeno, em que houve tentativas de codificação de variedades linguísticas de falantes não nativos em interações comunicativas (JENKINS, 2015). Nas definições mais recentes do termo, pesquisadores já tomam cuidado para incluir a natureza pluralística desse fenômeno e apontar para um contexto em constante transformação. Ou seja, considerar a natureza pluralística do inglês significa considerar diversas variações, sotaques e normas que fogem do inglês padrão e são mais inclusivos para os falantes. Em oposição à visão monolítica, na qual a língua inglesa possui um padrão a ser seguido e considera apenas uma cultura-país-língua como certo. Após diversas teorizações sobre ILF, Jenkins (2015, p. 73) o concebe como “comunicação multilíngue em que o inglês está disponível como idioma de

---

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que ILF não é uma variedade de inglês, mas dentro de ILF há diversas variedades, pois é um termo guarda-chuva para as funções da língua. Logo, os falantes utilizam suas variedades para agir através da língua nos mais variados contextos.

<sup>12</sup> 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. Thus, an ELF framework, when ELF is conceptualized as a function, is able to accommodate many contexts of use especially because the strategies needed to make such interactions successful (e.g., negotiation of meaning in context, a focus on normalcy, and a de-emphasis on surface level form, as Firth, 1996, describes) will often be similar across the contexts.

contato de escolha, mas não é necessariamente escolhido”<sup>13</sup>. Dessa forma, ILF se faz presente em diversos contextos multilíngues e faz parte do repertório linguístico dos participantes, estando disponível para uso, ou não, de acordo com as necessidades desses falantes.

Segundo Canagarajah (2007), ILF pertence a uma comunidade virtual, ou seja, seus falantes não estão centrados em limites geográficos, mas possuem e usam outras línguas em suas localidades imediatas. Apesar dessas diferenças linguísticas e culturais, ressalta o autor, esses falantes reconhecem ILF como um recurso compartilhado. Dessa forma,

Eles ativam um conjunto mutuamente reconhecido de atitudes, formas e convenções que garantem uma comunicação bem-sucedida em ILF quando eles se encontram interagindo uns com os outros [...] Por causa da diversidade no coração desse meio comunicativo, ILF é construída intersubjetivamente em cada contexto específico de interação. A forma deste inglês é negociada por cada conjunto de falantes para seus propósitos. Os falantes são capazes de monitorar a proficiência linguística uns dos outros para determinar mutuamente a gramática, fonologia, alcance lexical e convenções pragmáticas apropriadas que garantiriam a inteligibilidade (ibidem, p. 927)<sup>14</sup>.

Com isso, notamos a mudança nos paradigmas de pronúncia e norma correta, que antes eram pré-requisitos para uma comunicação efetiva. Desta vez, como aponta Gimenez *et al.* (2015), na perspectiva de ILF, os falantes, dentro de suas “comunidade de prática”, negociam sentidos e repertórios linguísticos compartilhados. Segundo os autores, o que se compartilha é a não natividade do inglês e os sentidos construídos no momento da interação, visto que a ausência de uma cultura partilhada não necessita explicitação. Logo, “as formas emergentes surgem da necessidade de negociação dos sentidos e não preexistem ao momento interacional” (p. 604).

Ao mencionar o papel da cultura nas interações em ILF, Gimenez *et al.* (2015) menciona a ausência de uma cultura partilhada pelos falantes. Devemos, no entanto, nos atentar para escolha de palavras da autora, a mesma menciona que não há

---

<sup>13</sup> Multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen.

<sup>14</sup> Despite this linguistic-cultural heterogeneity and spatial disconnect, they recognize LFE as a shared resource. They activate a mutually recognized set of attitudes, forms, and conventions that ensure successful communication in LFE when they find themselves interacting with each other. [...] Because of the diversity at the heart of this communicative medium, LFE is intersubjectively constructed in each specific context of interaction. The form of this English is negotiated by each set of speakers for their purposes. The speakers are able to monitor each other’s language proficiency to determine mutually the appropriate grammar, phonology, lexical range, and pragmatic conventions that would ensure intelligibility.

cultura partilhada, mas há, sim, cultura. O uso da palavra “franca” na terminologia pode nos levar a crer que as trocas comunicativas em ILF são zonas neutras, “descafeinadas” como diz Siqueira (2018). Para este autor, ILF se configura como uma zona transcultural de disputa salutar de poder, permeada por tensões e desafios. Nessa zona transcultural, ao legitimar seus repertórios linguísticos, os falantes, agora empoderados, desestabilizam as relações de poder entre os falantes nativos, supostos donos da língua. Dessa forma, as comunicações em ILF acontecem em espaços onde diferentes crenças e valores são legitimados e diferenças aceitas.

Quando os autores mencionam que os sentidos são construídos nos momentos de interação, esses dependem da inteligibilidade para que as interações possam ser bem-sucedidas. O conceito de inteligibilidade é muito importante dentro das discussões de ILF, visto que ela independe da natividade do inglês para ocorrer. De acordo com Jenkins (2000, p, 95), inteligibilidade é “um conjunto de características unificadoras que, no mínimo, tem o potencial de garantir que a pronúncia não impeça a comunicação bem-sucedida nos contextos de ILI<sup>15</sup>”.

No que tange à inteligibilidade, muitos institutos de idioma vendem a ideia que falar fluente é falar como nativo; que inteligibilidade só é possível se falar inglês padrão. Ao se debruçar sobre essas questões, Lippi-Green (2012) coloca o inglês padrão e o não-sotaque<sup>16</sup> como mitos. Ao considerá-los mitos, a autora afirma que mitos são construtos sociais poderosos que podem motivar ações e comportamentos contrários à lógica e à razão. Ademais, Lippi-Green (2012) argumenta que, do ponto de vista da linguística, seria impossível uma pessoa perder seu sotaque, ou seja, sua fonologia, sua forma de falar, permanentemente.

Para explicar o inglês padrão, Lippi-Green (2012) utiliza uma definição do dicionário Merriam-Webster (2009):

Inglês americano padrão: o inglês que com respeito à ortografia, gramática, pronúncia e vocabulário é substancialmente uniforme, embora não desprovido de diferenças regionais, que é bem estabelecido pelo uso na fala e escrita formal e informal dos educados, e que é amplamente reconhecido como aceitável onde quer que o inglês seja falado e compreendido (MERRIAM-WEBSTER, 2009, p. 83 apud LIPPI-GREEN, 2012, p. 57).<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> A set of unifying features which, at the very least, has the potential to guarantee that pronunciation will not impede successful communication in EIL settings.

<sup>16</sup> standard language and non-accent.

<sup>17</sup> Standard American English: the English that with respect to spelling, grammar, pronunciation, and

Ao trazer essa definição, a autora critica o que o dicionário quer dizer quando afirma que o inglês padrão é o inglês utilizado pelos educados; quem são essas pessoas? O mesmo acontece ao tratar de pronúncia, ao dizer que:

Na verdade, porém, não pode haver um padrão objetivo para a pronúncia correta além do uso de falantes de inglês ponderados e, em particular, educados. Entre esses falantes ouve-se muita variação na pronúncia. . . [nossa tentativa é] incluir todas as variantes de uma palavra que são usadas por falantes educados (MERRIAM-WEBSTER, 2009, p. 83 apud LIPPI-GREEN, 2012, p. 57)<sup>18</sup>.

Com isso, a autora critica que a definição de usuários educados deva ser estreita, considerando que não são aceitas muitas formas de pronúncia. Por fim, a autora afirma que o mito da língua padrão persiste porque é propagado com um sucesso universal que faz a língua se tornar uma commodity, que faz ser imposto por indivíduos e instituições em outros usuários.

Após essa seção em que abordamos as terminologias atreladas aos usos e funções do inglês, assim como o papel da cultura e do repertório linguístico do falante nas comunicações em ILF, partimos, agora, para as implicações pedagógicas dessa perspectiva, ou seja, como ela se reflete no campo do ensino e da aprendizagem de inglês.

## 2.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Ao nos debruçarmos sobre o reflexo do ILF para o ensino, é imprescindível trazermos a BNCC (BRASIL, 2017) e o que esse documento orientador do ensino básico no Brasil adota como perspectiva de língua e ensino. Como aponta Duboc (2019), a perspectiva de língua franca “caiu praticamente de paraquedas” no componente curricular de inglês na BNCC. Notamos isso ao analisar as três versões do documento e suas mudanças de nomenclatura. A primeira e segunda versões da BNCC, disponibilizadas em 2015 e 2016 sucessivamente, trazem a língua inglesa juntamente com outras línguas, como espanhol, libras, línguas indígenas, sob a nomenclatura de língua estrangeira moderna. O caráter estrangeiro dado ao inglês

---

vocabulary is substantially uniform though not devoid of regional differences, that is well established by usage in the formal and informal speech and writing of the educated, and that is widely recognized as acceptable wherever English is spoken and understood.

<sup>18</sup> In truth, though, there can be no objective standard for correct pronunciation other than the usage of thoughtful and, in particular, educated speakers of English. Among such speakers one hears much variation in pronunciation...[our attempt is to] include all variants of a word that are used by educated speakers.

nas duas primeiras versões do documento remete ao que Jordão (2014) colocou como “língua do outro”, e ressalta a forma como a língua tem sido ensinada no Brasil, como algo pertencente aos países do norte global, e nós, meros reprodutores de regras, eternos aprendizes e falantes incompetentes.

Na sua versão atualizada e mais recente, a BNCC, disponibilizada em 2017, incorpora a perspectiva do inglês como língua franca, sendo a primeira vez que assim é nomeada no documento. Além disso, é garantida a ela uma seção especial, sem outras línguas, como espanhol e LIBRAS, visto que o ensino de inglês se torna obrigatório para o Ensino Fundamental II.

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 [...] Nessa proposta, 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. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para 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, 2017, p. 241-242).

Vejamos que em sua terceira versão, a BNCC se afasta do que propunha em suas versões anteriores, nas quais o inglês era visto como estrangeiro, advindo dos países hegemônicos. Agora, o documento diz legitimar os diversos usos da língua em seus diversos contextos, além de acolher e reconhecer as diferenças linguísticas e culturais. No entanto, ao analisarmos os quadros de habilidades propostos para o 8 ano do ensino fundamental, notamos o engessamento das habilidades, dadas como lineares e que valorizam a gramática antes da inteligibilidade. A figura abaixo, o quadro de habilidades extraído da BNCC, demonstra a contradição do texto introdutório do documento e de suas habilidades. Ao determinar que os alunos devam utilizar os pronomes relativos e as formas comparativas de forma inteligível, devemos voltar para o contexto de uso em que esses alunos poderiam vir a usar essas estruturas. O que seria utilizá-las de modo inteligível? Como a inteligibilidade seria prejudicada se o aluno trocar *which* por *that*? E quanto a *some* e *any*?

**Figura 2:** Quadro de habilidades extraído da BNCC

(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .
(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) para construir períodos compostos por subordinação.

**Fonte:** Brasil, 2017, p. 259.

Essas questões colocam a BNCC em contradição ao se apoiar em uma perspectiva em que a comunicação é construída nos momentos de interação, não em regras pré-estabelecidas. Duboc (2019, p. 17) levanta esse questionamento ao dizer que:

Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis?

Logo, ao trazer esses conflitos, torna-se difícil pensar no ensino pela perspectiva de ILF se o próprio documento orientador possui visões não tão claras do que concebe por ensino sob essa perspectiva. No que tange ao ensino propriamente dito, na Base afirma-se que:

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. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2017, p. 245).

As discussões sobre as implicações pedagógicas de ILF no ensino de inglês são discutidas muito antes de essa perspectiva ser mencionada na BNCC (GIMENEZ, 2009; EL KADRI, 2010; SALLES; GIMENEZ, 2010, entre outros). El Kadri (2010), em sua dissertação, já problematizava a necessidade da reformulação, não só da pedagogia, mas também da atitude do professor ao ensinar a língua e dos alunos ao aprenderem. Para a pesquisadora:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não-

nativo assim como de seus alunos (*ibidem*, p. 13).

Dessa forma, para se ensinar pelas lentes de ILF é necessária uma seleção crítica e consciente de materiais, abordagens, discurso do professor e visão da língua (ROMBALDI; EL KADRI, 2021). Logo, fica a encargo do professor adequar-se a todas essas mudanças.

Embora todo esse movimento tenha sido feito em prol da mudança de perspectivas, no Brasil, o ensino de inglês ainda é orientado pela perspectiva do inglês como língua estrangeira, a qual distancia o alunado do aprendizado da língua, pois confere sentido de estrangeiro, longe da realidade dos alunos, especialmente da escola pública, que, muitas vezes, não possuem contato com a língua através de experiências externas, como viagens e intercâmbios.

Desde a última versão da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de inglês passa a ser obrigatório no Ensino Fundamental II, trazendo mais uma implicação para o contexto educacional, pois a obrigatoriedade de uma língua de prestígio revela motivos políticos de sua implementação, sejam nacionais ou internacionais. Dessa forma, continuar a ensinar inglês como língua estrangeira, obrigatoriamente, nos mantém em uma posição de subalternidade, à mercê dos padrões dos países hegemônicos onde a língua ocupa *status* de nativa.

Logo, pensar nas implicações pedagógicas de ILF em um contexto onde pouco se discute sobre a perspectiva nas formações iniciais e continuadas de professores de inglês, apresenta um grande desafio. Ao abordar essas discussões, Gimenez (2009) elenca oito implicações pedagógicas a serem consideradas nas aulas de língua inglesa pelas lentes de ILF. São elas:

- 1) Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
- 2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
- 3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;
- 4) Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
- 5) Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais
- 6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
- 7) Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado;
- 8) Ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês (GIMENEZ, 2009, p. 8-9).

A autora ressalta a necessidade de maior consciência crítica por parte dos professores ao planejar suas aulas. Assim como El Kadri (2010), Gimenez (2009)

reitera a importância da escolha das variedades de sotaques a serem trazidos para os alunos.

Entretanto, diversas pesquisas apontam para a dificuldade em colocar as discussões em torno de ILF nos cursos de formação inicial de professores de inglês (EL KADRI, 2010; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI 2011, 2018, entre outros). Quando ocorrem, são limitados a apresentar implicações pedagógicas, poucos trabalhos se debruçam sobre a aplicação prática dessas discussões em cursos de formação. “Isso significa que o ELF como fenômeno linguístico é reconhecido, mas com pouca referência ao ILF como uma disciplina acadêmica que informa a pedagogia” (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2018, p. 2). Dessa forma, buscamos na literatura propostas que visam incorporar essa discussão nos cursos de formação. Logo, vimos em *ELF-aware teacher education* uma possibilidade para colocar essas discussões dentro dos cursos de licenciatura em Letras.

## 2.5 ELF-AWARE TEACHER EDUCATION

Tendo em vista o desafio na formação de professores, seja continuada ou inicial, em incorporar os preceitos de ILF, Bayyurt e Sifakis (2017) desenvolveram uma proposta de intervenção com a intenção de ampliar a autonomia, independência, e criticidade dos professores considerando seus contextos. Os autores apontam que a mudança nas concepções dos professores é um processo lento, portanto, eles consideram que seja mais efetivo:

- a) expor os professores as implicações da disseminação global do inglês e às multiplicidades de contextos comunicativos na realidade global de hoje;
- b) promover sua consciência crítica sobre os desafios que essas implicações podem ter para seus contextos de ensino;
- c) envolvê-los em um plano de ação que os ajude a integrar elementos da pesquisa EIL, ELF e WE que considerem importantes e relevantes para seu próprio contexto de ensino (*ibidem*, p. 7)<sup>19</sup>.

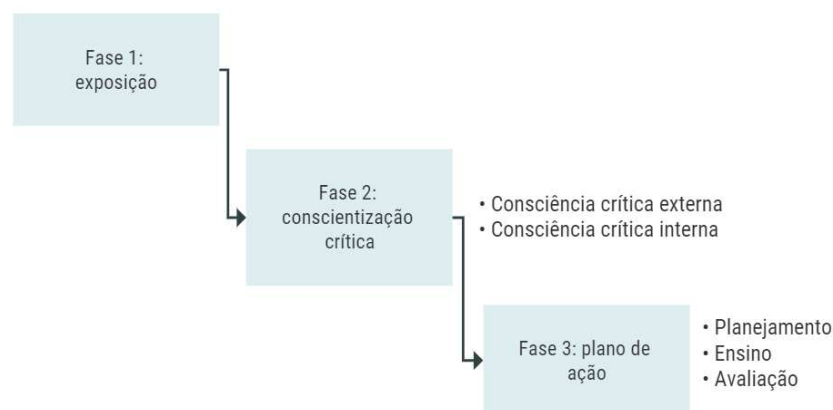
Dessa forma, Bayyurt e Sifakis (2017) dividem essa intervenção em três partes, as quais se mesclam e gradualmente avançam de uma fase a outra. A figura

---

<sup>19</sup>a) exposing teachers to the intricacies of the global spread of English and the multiplicities of communicative contexts in today's global reality;  
 b) raising their awareness of the challenges those intricacies can have for their own teaching context in a critical and practical way; and  
 c) involving them in an action plan that would help them integrate elements from EIL, ELF and WE research they deem important and relevant for their own teaching context.

abaixo exemplifica as fases da intervenção.

**Figura 3:** As três fases de *EIL-aware teaching education*



**Fonte:** Adaptado de Bayyurt e Sifakis (2017).

A primeira fase tem por objetivo expor os professores à multiplicidade e complexidade das interações em inglês atualmente. Primeiramente, os professores são induzidos a se conscientizar acerca do papel do inglês no mundo. Essa exposição pode vir a levá-los a refletir sobre a expansão global do inglês e, ao mesmo tempo, fazê-los questionar o modelo do inglês padrão como única alternativa para o ensino. Secundário a isso, a seguinte fase leva à análise dos desafios, possibilidades, e perigos da expansão do inglês, assim como os leva a refletir sobre a multiplicidade dos usos do inglês.

Assim como mencionado anteriormente, segundo os autores, as fases se articulam de maneira suave, portanto, na segunda fase, as atividades direcionam os professores a refletir sobre como as implicações apresentadas na fase 1 afetam seu contexto de ensino. Aqui, há dois tipos de conscientização, a interna e a externa. Quanto à consciência crítica externa, os professores precisam se conscientizar acerca da expansão contínua do inglês. Logo:

pede que os professores vão além de sua perspectiva imediata da realidade e comecem a pensar sobre o status de falantes nativos, falantes não nativos, a questão da propriedade da língua inglesa por usuários nativos e não nativos e a questão-chave da comunicação bem-sucedida envolvendo falantes não-nativos e nativos em ambientes muito diferentes em todo o mundo (BAYYURT; SIFAKIS, 2017, p. 9-10)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup>asks that teachers move beyond their immediate perspective of reality and begin to think about the status of native speakers, non-native speakers, the issue of ownership of the English language by native and non-native users and the key issue of successful communication involving non-native and native speakers in widely different settings around the globe.

No que se refere à consciência crítica externa, para Bayurt e Sifakis (2017), os professores são levados a refletir sobre suas crenças relacionadas ao uso e ao ensino de inglês.

Essas questões vão desde os tipos de inglês usados em diferentes tipos de interações, os mecanismos de acomodação, crenças sobre o inglês padrão e normatividade, até o papel do professor na sala de aula de língua estrangeira, incluindo perspectivas sobre o que deve ser considerado correto/incorreto, como o feedback do professor deve funcionar e assim por diante (*ibidem*, p. 10)<sup>21</sup>.

Os autores apontam que a consciência crítica interna é de extrema importância, pois as crenças e convicções que os professores possuem influenciam em suas práticas pedagógicas. Ademais, ser *ELF-aware* possibilita os professores não nativos de inglês se sentirem mais confiantes em suas práticas pedagógicas (*ibidem*, p. 10).

Já na terceira fase, os professores envolvidos na proposta são incitados a utilizar dos construtos acerca de ILF, ILI, e WE em suas aulas, de acordo com cada contexto. Essa fase é dividida em três etapas. Na primeira etapa, os participantes desenvolvem atividades que venham a promover *ELF-awareness* e seja apropriada para seus contextos. A segunda etapa envolve o ensino desses planos de aula e atividades. Os autores apontam a necessidade de essas aulas serem gravadas em vídeo ou áudio para posterior análise. Por fim, na terceira etapa, os participantes avaliam suas aulas. Essa avaliação, segundo os autores, deve ser realizada seguindo duas premissas: “por um lado, a compreensão do próprio professor sobre o construto ILF; por outro lado, as especificações do seu contexto de ensino” (*ibidem*, p. 11). Podem ser realizadas de maneira individual ou coletiva, de maneira assistida ou sem assistência.

No que tange à *ELF-awareness* desenvolvida, os autores mencionam que há três tipos de participantes. O primeiro tipo é o apoiador<sup>22</sup>. Nesse caso, o professor demonstra uma atitude positiva em relação à ILF, mas, por diversos motivos, não está disposto ou capaz de experimentar a proposta. O segundo tipo é o

---

<sup>21</sup> These issues range from the types of English used in different kinds of interactions, the mechanics of accommodation, beliefs about standard English and normativity, to the role of the teacher in the foreign language classroom, including perspectives about what should be considered correct/incorrect, how teacher feedback should work and so on.

<sup>22</sup> supporter.

aventureiro<sup>23</sup>. Esse professor é entusiasmado em relação à ILF e disposto a implementar em suas aulas. Por fim, o terceiro tipo é o cético<sup>24</sup>. Este, por sua vez, possui uma resistência à ILF e ao debate em torno de ILF e ILE. Considera a perspectiva como irrelevante e/ou inapropriada para seu contexto.

Quanto às possibilidades advindas do uso dessa proposta, os autores afirmam que ela pode beneficiar professores, alunos e outros envolvidos no ensino-aprendizagem de inglês. Para os professores, essa exposição aos diferentes usos e funções que a língua inglesa desempenha em variados contextos, pode incitá-los a serem mais criativos e conscientes das suas escolhas em sala de aula, alterando, em muitos casos, suas visões de ensino, aprendizagem e avaliação.

Com relação aos alunos, aulas baseadas na perspectiva de *ELF-aware*, faz com que eles interajam em atividades comunicativas nas quais eles podem “ser eles mesmos”. Dessa forma, terão maiores possibilidades de adquirir habilidades interacionais necessárias em comunicações com outros falantes de inglês.

Nesta seção, apresentamos nosso entendimento de ILF, suas implicações pedagógicas e aos falantes, assim como do construto de *ELF-aware teacher education* que apresenta uma linearidade na inserção de debates em torno de ILF na formação inicial ou continuada de professores de inglês. No próximo capítulo, descrevemos a metodologia adotada neste trabalho, assim como os participantes, os momentos formativos e as considerações éticas.

---

<sup>23</sup> risk-taker.

<sup>24</sup> skeptic.

### 3. EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO COMO METODOLOGIA PESQUISA (E DE ENSINO)

Neste capítulo, buscamos apresentar a metodologia utilizada para estruturar esta pesquisa. Ademais, descrevemos a natureza da pesquisa, o contexto no qual a intervenção pedagógica ocorreu, os participantes, os cuidados éticos e os procedimentos de análise dos dados. Cabe ressaltar a importância, neste capítulo, da descrição dos momentos formativos e das atividades de aprendizagem, tendo em vista que essas podem, ou não, potencializar a aprendizagem dos participantes.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa de natureza qualitativa se embasa nos princípios de que os participantes são seres sociais, que se apropriam dos artefatos culturais produzidos historicamente em sociedade por meio da linguagem. Esses dão sentido ao mundo e agem nele, modificando sua realidade (COHEN, MANION; MORRISON, 2018).

Esse tipo de pesquisa, de acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), citando Gonzales *et al.*,(2008), fornece um entendimento aprofundado das ações, significados, atitudes, comportamentos, enfim, dos aspectos comportamentais observáveis e não observáveis dos participantes em seus contextos sociais e interacionais, dando voz a eles. Portanto, a pesquisa qualitativa na abordagem sócio-histórica procura “compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26).

Nesta pesquisa, então, partimos do pressuposto que, durante o processo de ensino, os participantes expressam como estão atribuindo sentido aos conceitos teóricos, como isso impacta suas identidades e ações como sujeitos bilíngues, professores de inglês e alunos de graduação frente ao estágio de docência. Por meio da compreensão desses aspectos, conseguimos, como professoras-pesquisadoras, compreender como a organização do ensino está propiciando ou não o desenvolvimento desses alunos, ou seja, devemos “focalizar o particular como instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 26).

A partir disso, nos pautamos no Experimento Didático Formativo como metodologia de pesquisa, variante do método genético causal criado por Vigotski e seus colaboradores, que pautava-se no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças (AQUINO, 2014, p. 04646). Através do

experimento, segundo Aquino (2014), Vigotski concluiu que as funções psíquicas não são inatas, mas produto das interações sociais. Desta forma, Vigotski concluiu que o desenvolvimento ocorre mediante a apropriação dos artefatos culturais acumulados ao longo da história humana, e essa apropriação é efetiva “através do processo de ensino e educação” (*ibidem*, p. 04646).

Ao considerar a influência da cultura no desenvolvimento, Vigotski (2001) critica o método estímulo-resposta, até então utilizado para o estudo da psique da criança, uma vez que por meio desse método cria-se um ambiente artificial, controlado, que não reflete o real. Oposto a isso, o método experimental proposto por Vigotski (2001), baseado no materialismo histórico-dialético, permite a análise o processo do desenvolvimento, em um movimento de análise das transformações sofridas desde o início do processo, possibilitando acompanhar o histórico do desenvolvimento.

Já o experimento didático formativo apoia-se no método utilizado por Vigotski para o estudo do desenvolvimento, mas voltou-se para a investigação das ações de ensino que tem o potencial de formar nos sujeitos um determinado tipo de pensamento e em contexto específico: o pensamento teórico em contexto escolar. Esse método de pesquisa foi utilizado por Davidov e seus colaboradores na antiga União Soviética, por cerca de vinte cinco anos, em diversas instituições de ensino (DAVIDOV, 1988). Segundo ele:

Este método se baseia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los [...] O método genético-modelador de investigação é, assim, um método de educação e ensino experimentais que impulsiona o desenvolvimento (*idem*, p, 188).

Dessa maneira, o experimento didático formativo se apresenta como um método de pesquisa e de ensino (AQUINO, 2014), visto que, na perspectiva sócio-histórico-cultural, o ensino e a investigação não se separam, pelo contrário, este método “é simultaneamente pré-requisito e produto, ferramenta e resultado do estudo.” (VGOTSKI, 1978, p. 65).

Segundo Nascimento (2010, p. 119), apesar de o experimento ter essa característica bifacetada, no que tange o ensino, ele diverge das situações de ensino que geralmente ocorrem na escola. Dessa forma, o experimento:

cria uma situação de ensino especialmente organizada para os fins da pesquisa. Ainda que mantenha, em si, vinculações com a escola e com a sociedade em geral, o experimento didático responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na

situação escolar (NASCIMENTO, 2010, p.119).

Logo, no ensino escolar, o olhar do professor está centrado na aprendizagem dos alunos, nos conteúdos escolares e sua organização. No experimento, o olhar é para os objetivos de pesquisa, para a organização do ensino e as formas de viabilizá-la (NASCIMENTO, 2010). Cabe ressaltar, no entanto, que nosso objetivo de pesquisa compreende tanto a aprendizagem dos alunos quanto à organização propriamente do experimento, sendo assim, nosso olhar é de professor-pesquisador. Desse modo, assumimos um papel ativo nos processos mentais que estudamos (DAVIDOV, 1988, p. 187).

Como previamente descrito na fundamentação teórica deste trabalho, o experimento didático formativo foi proposto por um grupo de pesquisadores soviéticos, dentre eles, Davidov (1988), a fim de analisar as condições mediante as quais o ensino pode proporcionar o desenvolvimento dos alunos.

Tomando como base a Teoria Histórico-cultural, a Teoria do Ensino Desenvolvimental e diversas pesquisas fundamentadas nessas teorias (MOURA, 1996, 2001, 2010; NÚÑEZ, 2009; NASCIMENTO, 2010, *apud* SFORNI, 2015), Sforni (2015) propõe princípios didáticos e ações docente a fim de orientar os professores no planejamento e em suas práticas docentes.

Esses princípios sintetizados pela autora servem como orientadores para organizar o ensino desta pesquisa para que contribua para a formação de conceitos teóricos dos alunos participantes. Cada um dos princípios apresentados visa fundamentar a atividade de ensino, manifestando-se em ações docentes previstas no planejamento e na execução do experimento. A autora reitera que os princípios não devem ser tomados como engessados, atribuindo ao professor, e neste caso específico, ao professor-pesquisador, a adequação do planejamento de acordo com seu contexto de atuação.

Os cinco princípios já foram expostos no capítulo II desta dissertação e estão sintetizados no quadro 1. Dessa forma, (1) o princípio do ensino que desenvolve, que estabelece o foco do ensino no desenvolvimento iminente do aluno; (2) o princípio do caráter ativo da aprendizagem, que envolve o aluno na elaboração da síntese conceitual; (3) o princípio do caráter consciente da atividade, que chama a atenção para o conteúdo central da atividade para que a atenção dos estudantes seja dirigida ao objeto de estudo; (4) o princípio da unidade entre o plano material e

o verbal, que visa, com base em textos científicos da área, abstrair, a partir da linguagem científica, os componentes essenciais do objeto de estudo; e (5) o princípio da ação mediada pelo conceito, que chama atenção para a compreensão do conceito como um instrumento simbólico que medeia o pensamento na relação com os fenômenos da realidade objetiva.

**Quadro 1 – Princípios orientadores da ação docente**

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES
1. Princípio do ensino que desenvolve	a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes
3. Princípio do caráter consciente da atividade	a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento
5. Princípio da ação mediada pelo conceito	a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito

**Fonte:** Sforini (2015, p. 393).

Tendo em vista os princípios didáticos como organizadores do experimento desta pesquisa, partimos de uma proposta de intervenção pedagógica de ILF que propõe uma linearidade de conteúdos a serem abordados com os professores em formação. Essa proposta, brevemente relatada abaixo, nos proporcionou uma pensar para a sequência de conteúdos que foram trazidos para os momentos formativos propiciados pelos princípios didáticos (SFORNI, 2015) que acreditamos que dialoga com os princípios propostos pela teoria sócio-histórico-cultural.

Abaixo, trazemos essa proposta e como ela se articula com o experimento didático formativo.

### 3.2 *ELF-AWARE TEACHER EDUCATION*

Ao se debruçar sobre possibilidades de incorporação da perspectiva de ILF nas práticas pedagógicas de professores de inglês, Bayyurt e Sifakis (2017) propõem uma intervenção dividida em três fases, que busca desenvolver a autonomia e criticidade dos professores.

Em relação a sua interdependência e mobilidade, os autores argumentam que elas não são estáticas e precisam se moldar ao contexto no qual serão aplicadas. Quanto à duração da intervenção, esta irá depender do tempo disponível, dos participantes e do escopo do trabalho. Dessa forma, acreditamos que a proposta de *ELF-aware* propõe uma sequência para o desenvolvimento de atividades que sejam apropriadas e relevantes para os professores em formação.

Entretanto, neste trabalho, vamos além da proposta desenvolvida por Bayyurt e Sifakis (2017), pois, além de distinguirem ILF, ILE e WE, buscamos levar os participantes aos motivos que levaram essas terminologias a serem criadas, que visão de falante e ensino-aprendizagem elas propagam e suas implicações para esses contextos. Dessa forma, acreditamos que se faz essencial que os participantes se tornem conscientes desses pontos, pois eles possuem relação direta nas motivações dos participantes em relação à ILF.

Após elucidarmos como pensamos a ordem das tarefas propostas, movemos para a descrição do contexto de pesquisa, tendo em vista que o contexto sócio-histórico em que os participantes estão inseridos possui um papel importante na organização do ensino.

### 3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, temos como foco apresentar os contextos em que esta pesquisa se insere. Dessa forma, primeiramente descrevemos o curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina, visto que todas as ações são realizadas dentro desse contexto. Após isso, apresentamos informações sobre o estágio obrigatório, disciplina em que os participantes estão inscritos. Posteriormente, tratamos da

Residência Pedagógica como programa que recebe nosso experimento. Por fim, apresentamos o curso organizado e planejado na condição de um experimento didático formativo, e os ambientes de interação dos participantes.

### 3.3.1 Lócus de pesquisa

O curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina faz parte do catálogo de oitenta e nove cursos de graduação, incluindo bacharelado e licenciatura. O curso tem duração de quatro anos e, desde 2006, passou por mudança curricular e compreende somente a habilitação em inglês, em oposição ao tradicional português-inglês (EL KADRI, 2014, p. 135).

Em 2019, o Projeto Pedagógico do Curso foi reformulado, alterando disciplinas e regimentos de estágio. Embora nossa pesquisa tenha sido realizada em 2021-2022, os participantes não se enquadram no novo currículo, pois esse foi implementado a partir dos ingressantes no ano de 2019. Tendo em vista que os participantes desta pesquisa adentraram a universidade em 2018, eles fazem parte da última turma regida pelo currículo adequado em 2014.

Ao longo dos quatro anos de curso, os alunos entram em contato com diversas metodologias de ensino, concepções teóricas de língua e ensino, além de literatura e fonologia. Nos dois últimos anos, os alunos realizam estágio obrigatório em diferentes contextos, sendo um deles a escola pública, totalizando 400 horas de atividades.

Segundo a ementa do curso, a disciplina 6EST114, Estágio em Língua Inglesa II, compreende: “Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Regência em diferentes contextos. Pesquisa-ação”<sup>25</sup>.

Dessa forma, a disciplina não concebe somente a realização da docência no contexto da escola, mas também a observação de aulas, elaboração de planos de aula, atividades individuais e coletivas juntamente ao grupo de estagiários, entre outros. Nesse sentido, o experimento didático formativo aqui dissertado, adentrou-se na disciplina, alcançando as atividades propostas na ementa. Isso se faz de extrema relevância, pois os objetivos do experimento se voltam a compreender os

---

<sup>25</sup> A ementa do curso pode ser encontrada no site da Universidade, em: <http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/letras-ingles/ementas.php>

acontecimentos, seus contextos e participantes no seu acontecer histórico. Ou seja, “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 27).

Assim, os alunos matriculados no Estágio obrigatório que se inscreveram no edital do Programa da Residência Pedagógica, além das atividades próprias do Estágio, se engajam também em outras atividades próprias do programa. A seguir, focamos então no Programa Residência Pedagógica.

### 3.3.2 Programa Residência Pedagógica

O programa Residência Pedagógica (RP) é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa, que se apresenta como uma nova roupagem do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2017, p. 01).

Dessa forma, o programa visa promover a formação prática nos cursos de licenciatura e a imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica. Além disso, os graduandos participantes recebem uma bolsa auxílio do governo para desenvolver as atividades nas escolas públicas selecionadas.

Ademais, o programa se enquadra no estágio obrigatório do curso de graduação e visa reformulá-lo considerando as experiências e vivências práticas dos licenciandos. Tendo em vista que muitos estudantes nunca tiveram contato com a docência previamente ao estágio supervisionado, o programa RP se apresenta como

oportunidade de imersão nas práticas pedagógicas da educação básica.

A residência pedagógica possui carga horária total de 440 horas, distribuídas da seguinte forma:

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, 2 sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018, p. 1-2).

No ano de 2018, ano de implementação do programa, a Universidade Estadual de Londrina foi contemplada com 384 bolsas para graduandos de 14 cursos, matriculados nos 3ª e 4ª anos da licenciatura. No curso de Letras Inglês, em 2018, 11 alunos foram beneficiados com a bolsa e 2 participaram do programa como voluntários, sem bolsa.

No contexto em que se insere esta pesquisa, há um total de 15 alunos regularmente matriculados nos 3ª e 4ª anos do curso, que participam de reuniões e momentos formativos uma vez por semana, além de realizarem seu estágio de docência, ambos que se enquadram na carga horária destinada à realização das atividades. As horas destinadas ao planejamento e socialização de informações, que estamos chamando de momentos formativos, são designadas à leitura de artigos e textos científicos, à troca de experiências, às conversas com profissionais da área, a reflexão acerca das práticas em sala de aula, visões de língua e metodologia de ensino, crenças acerca do inglês, planejamento de aulas, discussão sobre o contexto de ensino (escola pública), propostas interventivas entre outros.

O experimento didático formativo foi planejado e implementado durante os momentos formativos, considerando as necessidades dos alunos e suas vivências na escola. Na sequência, descrevemos os momentos formativos organizados pelo experimento didático formativo, a carga horária, conteúdos, datas, entre outros.

### 3.3.3 Momentos formativos: “O Inglês como Língua Franca”

Durante o ano de 2021, a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 assolava o mundo e, no Brasil, a maioria das atividades educacionais estavam sendo realizadas de maneira remota, de forma a prevenir a expansão do vírus. Na Universidade Estadual de Londrina, as atividades estavam sendo realizadas por meio de plataformas digitais, videoconferências, entre outros.

Nos momentos formativos planejados por meio do experimento didático formativo, as atividades foram realizadas na modalidade remota, de forma síncrona e assíncrona. Essa modalidade, cabe ressaltar, não é ensino à distância, como diversos cursos que já existem regulamentados. Este se enquadra em um situação de emergência temporária, que nas palavras de Hodges *et al.* (2020, s/p):

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir.<sup>26</sup>

Os momentos síncronos se referem à interação em tempo real, em que professores e alunos compartilham um ambiente virtual, como Google Meet, Zoom etc. O último compreende as atividades realizadas sem a necessidade de interação em tempo real e normalmente utilizam Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como Google Classroom, Moodle etc. Com o intuito de criar um espaço no qual os alunos pudessem compartilhar informações e interagir durante a realização das atividades, criamos uma sala de aula no Google Classroom (figura 4), onde também disponibilizamos materiais de estudo, passamos informações e instruções. Para realizar interações síncronas, utilizamos a plataforma Google Meet, que permite o uso de imagem, microfone, compartilhamento de tela, chat, e reações.

**Figura 4:** Sala de aula no Google Classroom

---

<sup>26</sup> In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated.

**Fonte:** Google classroom - ILF na formação de professores.

Após a delimitação das plataformas de interação, realizamos a seleção de conteúdos. De acordo com Libâneo (2009), ao tratar do planejamento do ensino, este afirma que:

[...] todo docente universitário, ao planejar seu curso, precisa ter uma noção clara da epistemologia, da história e dos métodos de investigação de sua disciplina, já que o primeiro passo do plano de ensino é a análise do conteúdo, cuja finalidade é revelar as ações mentais conexas ao conteúdo que irão formar a atividade mental do aluno. O processo de aquisição de conceitos científicos supõe que o aluno, ao percorrer o processo de investigação, interiorize os modos de pensar e investigar da ciência ensinada (LIBÂNEO, 2009, p. 13).

Dessa forma, previamente à implementação do experimento, tivemos de analisar o conteúdo abordado, inglês como língua franca, a fim de revelar a espinha dorsal e as ramificações dos conceitos que estariam presentes no experimento. Além disso, precisamos criar atividades em que os alunos realizariam coletiva e individualmente, considerando que a pandemia distanciou fisicamente os participantes. É de suma importância ressaltar que o planejamento não é estático, ou seja, ele sofreu alterações durante a execução do experimento, mas que isso não descarta a necessidade de selecionar os conteúdos que mobilizaram outros conceitos, ou seja, este método “se faz e se refaz durante todo o processo da pesquisa, sem ficar sujeito aos princípios iniciais” (AQUINO, 2014, p. 04649).

No que tange à duração do experimento, nos baseamos em Galperin (2001), quando ele estipula que um espaço de três a quatro meses é suficiente para observar os resultados do ensino organizado e o impacto no desenvolvimento dos alunos (GALPERIN, 2001 *apud* AQUINO, 2014). Dessa forma, estipulamos um prazo

médio de quatro meses, mas que foram flexibilizados a fim de atender as necessidades e obrigações dos alunos. Os momentos formativos foram realizados ao longo de quinze encontros, sendo seis síncronos e nove assíncronos. Assim, o experimento deu início no dia 22 de junho de 2021, com o primeiro encontro síncrono, sendo finalizado no dia 19 de outubro do mesmo ano. Entretanto, a entrega das últimas atividades (assíncronas) foram postergadas até fevereiro de 2022, considerando a inserção dos alunos no estágio e a implementação do plano de aula desenvolvido nos encontros.

No quadro abaixo estão dispostas as datas de cada momento formativo, os princípios didáticos e o conteúdo abordado em cada atividade.

**Quadro 2 - Organização dos conteúdos**

Data	Princípios didáticos (SFORNI, 2015)	Conteúdo abordado
22/06/2021 Síncrono	<p>a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado</p> <p>b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores</p> <p>c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)</p>	<p>Sell-assessment tool</p> <p>Mapa mental</p> <p>Questões propulsoras</p>
30/06/2021 Assíncrono	<p>a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado</p> <p>b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores</p>	Plano de aula pela perspectiva de ILF
03/07/2021 Assíncrono	<p>a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito</p> <p>c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes</p>	<p>Expansão do inglês no mundo</p> <p>Propriedade do inglês</p> <p>Inglês padrão WE, ILF, ILE</p>
20/07/2021 Assíncrono	<p>a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito</p>	<p>Usos e funções do inglês</p> <p>Círculo de Kachru (1985)</p> <p>Usuários de inglês no mundo Falantes nativos e não nativos</p>

<p>10/08/2021 Assíncrono</p>	<p>a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito</p> <p>c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes</p>	<p>Implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009)</p> <p>ILF na BNCC (2017)</p>
<p>17/08/2021 Síncrono</p>	<p>a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito</p> <p>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes</p> <p>c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral</p>	<p>Revisão e discussão dos conteúdos estudados</p> <p>Padlet com as características essenciais e secundárias</p>
<p>24/08/2021 Síncrono</p>	<p>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes</p> <p>c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral</p>	<p>Implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009)</p> <p>Como ILF está, ou não presente nos eixos e habilidades da BNCC (2017)</p>
<p>31/08/2021 Síncrono</p>	<p>a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito</p> <p>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes</p>	<p>Conversa com Priscila Bordon</p> <p>Discussão sobre aspectos relacionados ao ensino pelas lentes de ILF</p>
<p>07/09/2021 Assíncrona</p>	<p>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita)</p> <p>b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento</p>	<p>Textos acerca da BNCC e eixo intercultural.</p> <p>Leitura de Falando francamente (DUBOC, 2019)</p> <p>Leitura de “ELES COMEM CORNFLAKES, NÓS COMEMOS PÃO COM MANTEIGA” (GIMENEZ, 2006)</p>
<p>14/09/2021 Síncrono</p>	<p>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita)</p>	<p>Leitura de “ELES COMEM CORNFLAKES, NÓS COMEMOS PÃO COM MANTEIGA” (GIMENEZ, 2006)</p>

	b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento	Vídeo do pesquisador Sávio Siqueira sobre ensino de cultura em ILF Análise de materiais didáticos
21/09/2021 Síncrono	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita)  b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento	Análise de materiais didáticos Feedback do plano de aula inicial
Assíncrona 05/10/2021	b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito  c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito	Leitura de Canagarajah (2007)
Assíncrona 13/10/2021	b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito  c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito	Plano de aula versão final
Assíncrona 19/10/2021	b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito  c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito	Globalização e economia
15/12/2021 Assíncrona	a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito	Self-assessment tool (CHANGING ENGLISHES)

**Fonte:** a autora.

Após a delimitação dos conteúdos abordados, passamos para a descrição dos participantes da pesquisa, tendo em vista que eles não são meros sujeitos de pesquisa, mas sim participantes ativos no desenvolvimento do experimento e da sua aprendizagem.

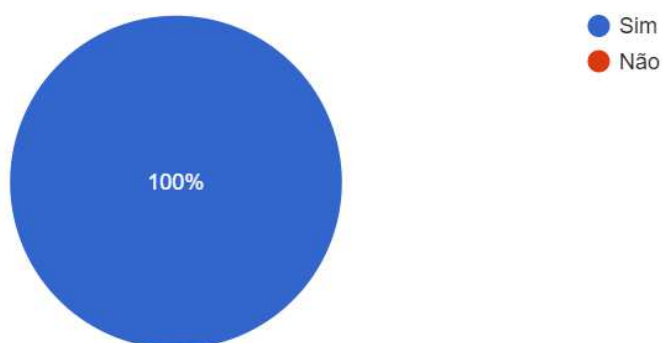
### 3.3.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa são alunos em pré-serviço em contexto de estágio obrigatório, portanto, alunos do 3º e 4º ano do curso de Letras-Inglês, bolsistas do Programa Residência Pedagógica, na Universidade descrita na seção anterior. Todos os participantes responderam o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), o qual foi enviado via Google Formulários em português. Dos quinze alunos participantes da Residência Pedagógica, quatorze aceitaram participar da pesquisa e receber os resultados após a conclusão da análise. Uma aluna não quis assinar o termo de consentimento, portanto será deixada de fora da análise dos dados coletados.

#### Figura 5 - Consentimento dos participantes

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

15 respostas

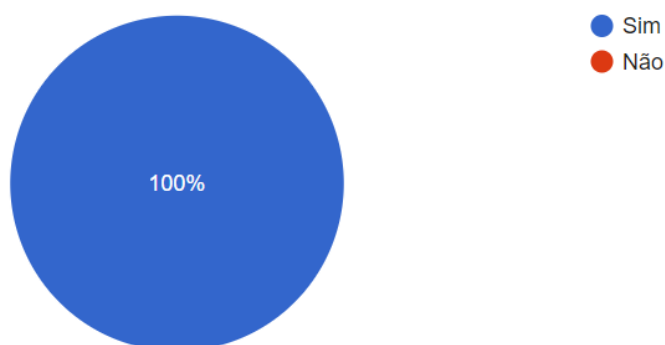


Fonte: a autora.

#### Figura 6 - Aceite em receber os resultados da pesquisa

Você gostaria de receber os resultados dessa pesquisa quando esta for finalizada?

15 respostas



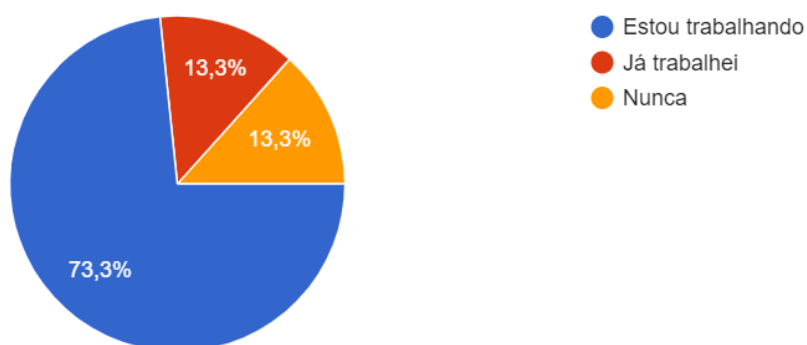
Fonte: a autora.

Quando questionados acerca da experiência como professores de inglês, 2 alunos relataram que já trabalharam como docentes ensinando a língua inglesa, mas, no momento da pesquisa, não mantinham mais vínculo empregatício. Dois responderam que nunca trabalharam como professores e, portanto, seria o primeiro contato deles com a docência no estágio obrigatório e 11 afirmaram estar trabalhando como professores no momento da pesquisa.

**Figura 7 - Contato com a docência**

Você trabalha / já trabalhou como professor(a) de inglês?

15 respostas

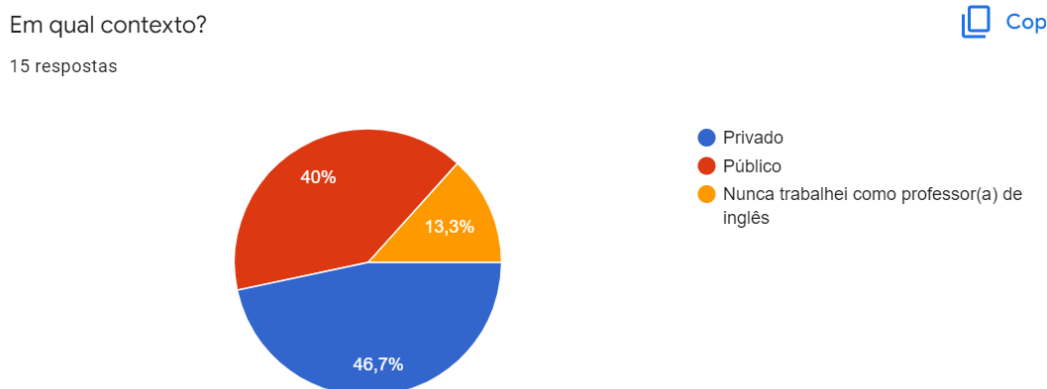


Fonte: a autora.

No que tange o contexto de atuação, 6 participantes atuavam na rede pública de ensino; 2 nunca haviam trabalhado como professores e 7 estavam inseridos em escolas privadas. O tempo de atuação variou bastante, havendo participantes mais

experientes, com 11 anos de experiência em sala de aula, e participantes sem experiência ou início recente, em torno de 3 meses.

**Figura 8 - Contexto de atuação**



**Fonte:** a autora.

Como observado na figura oito, nosso grupo estava dividido entre professores mais experientes e menos experientes; em contato com escola pública e privada. Tal característica torna-se importante, pois as atividades de estudo são planejadas para se inserirem na zona de desenvolvimento iminente dos alunos e por meio da interação com pares mais experientes (seja em um contexto quanto em outro), o desenvolvimento pode ocorrer. O grupo é composto por homens e mulheres, sendo mulheres na maioria.

Quanto a sua identificação na pesquisa, os participantes puderam escolher um nome fictício que gostariam de serem chamados. A maioria, no entanto, escolheu manter seu nome real.

### 3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, buscamos descrever os instrumentos de coleta de dados, as plataformas digitais utilizadas e as produções e interações, assim como a análise dos dados ancorados pelas perspectivas delimitadas no referencial teórico.

### 3.4.1 Dados

Os dados que servem de base para a análise do desenvolvimento dos participantes partem das produções escritas e orais dos participantes, realizadas nos momentos síncronos e assíncronos, registradas no *Google Classroom*. Além disso, as atividades elaboradas pelas professoras-pesquisadoras serão analisadas, tendo em vista que a organização das mesmas pôde, ou não, promover o desenvolvimento dos alunos. Ademais, de suma importância, as gravações e as transcrições dos momentos formativos também compõem o compilado de dados.

Os momentos formativos tiveram um total de 14 aulas, ou atividades de aprendizagem. Destas, 6 foram síncronas, com duração média de 1 hora e 30 minutos, na plataforma Google Meet. As demais foram realizadas de forma assíncrona na plataforma Google Classroom. As gravações ocorreram, portanto, na plataforma de interação Google Meet e as atividades escritas se concentraram no Google Classroom. As informações relacionadas a distribuição dos momentos, síncronos e assíncronos, estão delimitadas no quadro 2 que contempla os conteúdos abordados nos momentos formativos.

### 3.4.2 Análise dos dados

A análise dos dados está ancorada na teoria sócio-histórico-cultural. Dessa forma, a análise parte da observação e explicação dos fenômenos e processos estudados de maneira compreensiva, qualitativa (AQUINO, 2014). Essa observação, no entanto, não deve ser realizada considerando apenas os acontecimentos no momento da realização desta pesquisa, mas ela deve ir além do visível, ela deve compreender a interação dos participantes e os motivos por trás delas, visto que “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (VIGOTSKI, 1999, p. 289).

Tendo em vista a duração dos momentos formativos e de que nem todas as interações entre os participantes representam operações com conceitos científicos, a análise se debruça sobre os indícios de aprendizagem, que manifestam-se nas falas dos participantes, nos comportamentos, habilidades, atitudes, valores etc. (AQUINO, 2014).

Esse método de análise, chamado por Vigotski (1999) de analítico-objetivo tem a mesma natureza do experimento didático formativo, visto que:

É a análise que coloca as questões; que constitui a base de todo experimento: todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente. Por isso, o correto seria denominar a análise de método experimental. Na verdade, quando realizo um experimento, estudo A, B, C..., ou seja, uma série de fenômenos concretos, e distribuo as conclusões atribuídas a diversos grupos, a todas as pessoas, às crianças em idade escolar, à atividade etc. A análise é o que oferece o volume de propagação das conclusões, isto é, o fato de destacar em A, B, C, os traços comuns ao grupo em questão. Mas ainda mais: no experimento observo sempre um sintoma do fenômeno e isto é mais uma vez trabalho da análise (VIGOTSKI, 1999, p. 369)

Como descrito por Vigotski (1999), a abstração e a generalização são essenciais na análise dos fenômenos, logo, ela cria condições artificiais para a observação dos mesmos, deformando a realidade, assim como o experimento didático formativo, já que “a força da análise está na abstração, assim como a do experimento na artificialidade” (p. 373-374).

Logo, a análise requer abstrações, tendo em vista que demanda isolar aspectos específicos do todo para que possa ser realizada. Essas abstrações ocorrem sobre os indícios de aprendizagem que são analisados através do conceito de episódios de formação. Segundo Moura (2004, p. 313), os episódios de formação visam analisar as interdependências nos fenômenos isolados, e seu objeto de análise recai nas ferramentas utilizadas intencionalmente para impactar os sujeitos, ou seja, nas atividades planejadas para a organização do ensino e como elas impactam a aprendizagem e desenvolvimento dos participantes.

Esses episódios, portanto, “poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora” (MOURA, 2004, p. 313). Assim, durante os momentos coletivos ou nas atividades individuais, conseguimos observar indícios que apontam para os conceitos científicos.

Tendo em vista que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, e que nem todas as atividades possuem o mesmo potencial de desenvolvimento para todos os participantes envolvidos, esses episódios não ocorrem a partir de ações lineares. Logo, de acordo com Moura (*ibidem*),

Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. O pesquisador, tal como o produtor de cinema, é que faz a leitura

dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se.

Para identificar a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes, voltamos nosso olhar para as mudanças nas operações com os conceitos científicos.

Para Vigotski (1999. p. 100):

A criança se equipa e se reequipa ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; aquela que pertence ao nível superior se diferencia, entre outras coisas, daquela que pertence ao nível inferior pelo nível e pelo tipo de instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento.

As pesquisas que versam sobre o desenvolvimento de conceitos científicos (SFORNI, 2015; SERCONEK, 2018; LIZZI, 2020, entre outros) apontam para as mudanças de nível no desenvolvimento a partir da apropriação dos conceitos científicos. Essa apropriação garante o uso dos conceitos como ferramentas mediadoras da relação entre sujeito e objeto, modificando as estruturas mentais. Nas palavras de Serconek (2018, p. 174), o desenvolvimento do pensamento teórico implica a:

capacidade de tomada de consciência da essência da realidade e de ação sobre ela [...] quando sua relação com o objeto for mediada por um sistema de conceitos científicos e não conceitos isolados, o que lhe permite tomar consciência de tal objeto.

Dessa forma, a apropriação de conceitos científicos altera a relação entre o sujeito e o objeto, fazendo com que os alunos consigam solucionar problemas novos com base num modo de ação geral formado pelos conceitos.

Após descrevermos o processo que seguimos para a análise dos dados, além de como olhamos para o desenvolvimento, passamos para as considerações éticas que permeiam este trabalho.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No que concerne às considerações éticas em torno do experimento didático formativo, buscamos nos ancorar em uma perspectiva que compreendesse os alunos como participantes ativos nos processos. Dessa forma, encontramos na ética emancipatória (EGIDO, 2015) o olhar para além dos procedimentos burocráticos da pesquisa, o olhar para o participante enquanto força vital para o desenvolvimento do experimento.

Segundo Egido (2015, p. 34171), a ética emancipatória compreende:

Dialogismo, cuidado com o outro, retorno da análise aos participantes, incorporação de suas vozes no manuscrito final da pesquisa e relevância para estes e ou para seu contexto são algumas das medidas éticas emancipatórias.

Assim sendo, os cuidados éticos não se restringiriam apenas às considerações de normas e resoluções dos comitês de ética, como o anonimato dos participantes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), característicos da ética burocrática (REIS; EGIDO, 2017 apud CHIMENTÃO; REIS, 2019). No entanto, como apontam os pesquisadores supracitados, uma não exclui a outra, mas se complementam.

Considerando os princípios da ética emancipatória e burocrática, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, que compreende a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, sob Parecer nº 4.816.289. Ademais, o TCLE foi enviado aos participantes em forma de questionário online pela plataforma *Google Formulários*, tendo em vista o contexto de ensino remoto emergencial vigente no momento da pesquisa.

No que tange aos princípios éticos emancipatórios, e considerando a importância dos participantes para a realização da pesquisa, realizaremos a devolutiva da análise dos dados aos participantes, para que possa haver a “releitura e negociação de significados presentes na análise, cuja versão final deverá ter a aprovação do próprio participante” (SANTOS; HESHIKI, 2018, p. 251).

Tendo as diretrizes metodológicas definidas, na próxima seção, trazemos a análise dos dados do experimento didático formativo com base nos princípios da teoria sócio-histórico-cultural, teoria do ensino desenvolvimental e ELF aware teacher education.

#### **4. ANÁLISE: A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE ILF NO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO PROPOSTO**

Nesta seção, trazemos a análise do experimento didático formativo com base nas teorias apresentadas no referencial teórico. Dessa forma, temos como objetivo geral compreender como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF através de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo.

Para a análise dos dados, partimos dos indícios de aprendizagem (AQUINO, 2014), ou seja, a operação com os conceitos que se revelam através da fala dos cursistas, de suas habilidades, valores etc. Para isso, exporemos os dados em análise na forma de episódios de formação (MOURA, 2004), que confere a possibilidade de enxergar a interdependência dos momentos formativos, identificando como as atividades podem estar promovendo desenvolvimento.

Tendo em vista que nos baseamos nos princípios didáticos propostos por Sforzi (2015), nossa análise será dividida em 5 partes, sendo cada uma dedicada para cada princípio, com suas respectivas datas. Cabe ressaltar que essa divisão ocorre devido à quantidade de dados coletados e para que eles possam ser devidamente analisados considerando nosso objetivo guiado pelo princípio. Entretanto, as ações são interdependentes e se encontram ao longo do experimento.

##### **4.1 Princípio do ensino que desenvolve - atividades de aprendizagem**

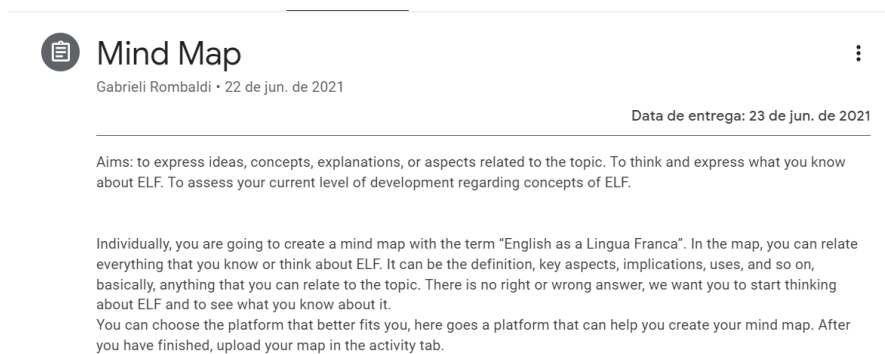
O primeiro princípio tem como objetivo central a avaliação do nível de desenvolvimento atual dos alunos, para que as atividades ao longo do experimento possam ser planejadas considerando as possibilidades de desenvolvimento deles.

##### **Aula síncrona - 22 de junho - atividades de aprendizagem**

Tendo em vista que a primeira aula foi realizada de maneira síncrona, no dia 22 de junho, propomos a realização de um mapa mental em que os alunos pudessem refletir sobre o conceito de inglês como língua franca e para que pudessem avaliar seu nível de desenvolvimento atual no início do experimento (SFORZI, 2015). Para isso, instruímos os alunos e explanamos os objetivos dessa atividade inicial, de mensurar seu desenvolvimento e compreender o que sabem

sobre o conceito. A captura de tela abaixo fez parte da instrução que os alunos receberam para realizar a atividade.

**Figura 9:** Atividade mapa mental



**Mind Map**

Gabrieli Rombaldi · 22 de jun. de 2021

Data de entrega: 23 de jun. de 2021

Aims: to express ideas, concepts, explanations, or aspects related to the topic. To think and express what you know about ELF. To assess your current level of development regarding concepts of ELF.

Individually, you are going to create a mind map with the term "English as a Lingua Franca". In the map, you can relate everything that you know or think about ELF. It can be the definition, key aspects, implications, uses, and so on, basically, anything that you can relate to the topic. There is no right or wrong answer, we want you to start thinking about ELF and to see what you know about it.

You can choose the platform that better fits you, here goes a platform that can help you create your mind map. After you have finished, upload your map in the activity tab.

**Fonte:** a autoral.

Após a construção do mapa mental, que os alunos tiveram quinze minutos para realizá-la, eles foram instruídos a realizar uma autoavaliação sobre suas crenças acerca do inglês no mundo, suas visões monolíticas e pluralísticas etc. Nela, vinte e quatro alegações foram apresentadas aos alunos, e estes deveriam indicar seu nível de concordância ou discordância com as frases.

Esta atividade também tinha como objetivo avaliar o nível de desenvolvimento dos participantes (SFORNI, 2015) para que, após a averiguação inicial, nós pudéssemos abrir espaço para que eles discutissem sobre como realizaram o mapa mental e sobre as asserções trazidas na autoavaliação. Ademais, a atividade com os conceitos visava mobilizar as funções psíquicas superiores, ou seja, ações reguladoras para a ação com os conceitos (DAVIDOV, 1988).

Essas asserções foram retiradas de um curso online, Changing Englishes<sup>27</sup>, apoiado pelo British Council em parceria com York St John Business School. Esse curso é voltado para a discussão sobre o uso do inglês ao redor do mundo, seja como língua franca ou em contextos predominantemente de inglês como língua nativa. A instrução abaixo, retirada do Google classroom, apresenta o objetivo da atividade e direcionava o aluno ao formulário de autoavaliação (Apêndice B).

**Figura 10:** Atividade de autoavaliação

<sup>27</sup> <https://changingenglishes.online/>



## Self assessment tool



Gabrieli Rombaldi · 22 de jun. de 2021 Editado às 12 de ago. de 2021

Data de entrega: 23 de jun. de 2021

Aims: to assess your current level of awareness and belief regarding monolithic and plurilithic concepts of English; to assess your current level of development regarding concepts of English as a Lingua Franca.

Source: Changing Englishes: An Online Course for Teachers

- In this activity, you will be exposed to 24 statements of English language teaching and English around the world. In each statement, you have to indicate the strength of your agreement or disagreement using one of the following four options:

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

After finishing, send the questionnaire and check this activity as concluded.

28

**Fonte:** a autora.

Após a autoavaliação, os participantes foram convidados a dialogar sobre suas concepções sobre ILF. Nosso objetivo era que os alunos pudessem expressar verbalmente como estavam operando mentalmente com o conceito, assim como propõe Sforzi (2015). Esses momentos são importantes, pois é mediante a fala que podemos ver se os conceitos estão sendo assimilados e se eles servem de ferramentas mentais para atuar no mundo (DAVIDOV, 1988). As perguntas abaixo serviram para incitar as discussões.

### Figura 11: Questões orientadoras

<sup>28</sup> Objetivos: avaliar seu nível atual de desenvolvimento e crença em relação aos conceitos monolíticos e plurilíticos do inglês; para avaliar seu nível atual de desenvolvimento em relação aos conceitos de inglês como língua franca.

- Nesta atividade, você será exposto a 24 declarações de ensino de inglês e inglês ao redor do mundo. Em cada afirmação, você deve indicar a intensidade de sua concordância ou discordância usando uma das quatro opções a seguir.

- Concordo plenamente
- Concordar
- Discordo
- Discordo fortemente

Após finalizar, envie o questionário e marque esta atividade como concluída.

## Discussão

O que você acha que é Inglês como língua franca (ILF)?

Já ouviram esse termo? Onde?

Por que, enquanto professores de inglês, devemos falar sobre isso?

Qual a relevância de ILF para o ensino? Quais as implicações?

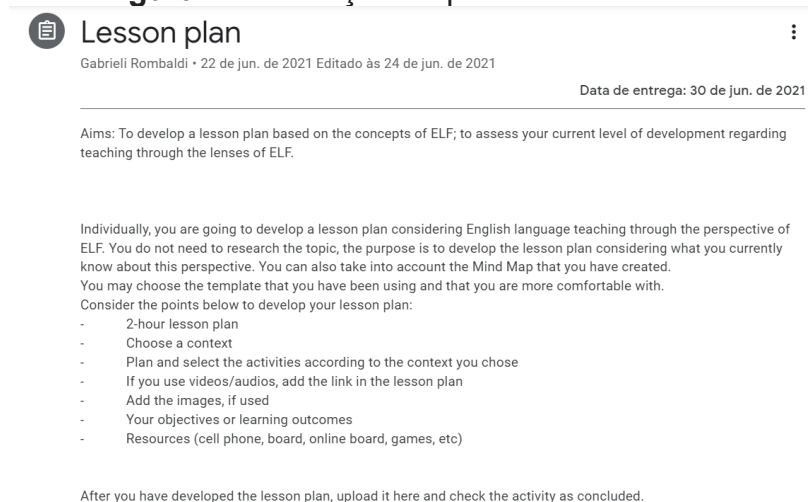
Qual a relação entre os termos do mapa conceitual e do que vocês entendem por ILF?

Quais dúvidas surgiram após pensar sobre o conceito de ILF e o ensino baseado nessa perspectiva?

**Fonte:** a autora.

O primeiro momento síncrono foi realizado na última semana de aula do primeiro semestre dos alunos. Logo, eles entraram em recesso acadêmico por dois meses após o primeiro encontro. Todavia, por serem bolsistas do programa Residência Pedagógica, precisavam realizar atividades assíncronas durante o recesso. Com isso em vista, planejamos uma atividade que colocaria os conceitos em movimento para sua realização. Como as primeiras atividades se baseiam no uso do inglês e sua função no mundo atual, esta atividade visava analisar como os participantes, como professores de inglês, percebiam o uso de ILF em sala de aula, ou seja, se voltava para o ensino e para a aprendizagem.

### Figura 12: Instrução do plano de aula



**Lesson plan**

Gabrieli Rombaldi • 22 de jun. de 2021 Editado às 24 de jun. de 2021

Data de entrega: 30 de jun. de 2021

Aims: To develop a lesson plan based on the concepts of ELF; to assess your current level of development regarding teaching through the lenses of ELF.

Individually, you are going to develop a lesson plan considering English language teaching through the perspective of ELF. You do not need to research the topic, the purpose is to develop the lesson plan considering what you currently know about this perspective. You can also take into account the Mind Map that you have created. You may choose the template that you have been using and that you are more comfortable with. Consider the points below to develop your lesson plan:

- 2-hour lesson plan
- Choose a context
- Plan and select the activities according to the context you chose
- If you use videos/audios, add the link in the lesson plan
- Add the images, if used
- Your objectives or learning outcomes
- Resources (cell phone, board, online board, games, etc)

After you have developed the lesson plan, upload it here and check the activity as concluded.

**Fonte:** a autora.

Para a realização do plano de aula, os alunos não precisavam pesquisar sobre ILF ou como incorporá-la no ensino de inglês, pois o objetivo era de mensurar o desenvolvimento atual deles antes das atividades do experimento (SFORNI, 2015). Dessa forma, os participantes tiveram duas semanas para desenvolver e postar o seu plano de aula de acordo com o andamento de suas atividades de estágio da RP.

Princípio do ensino que desenvolve - atividades dos participantes:

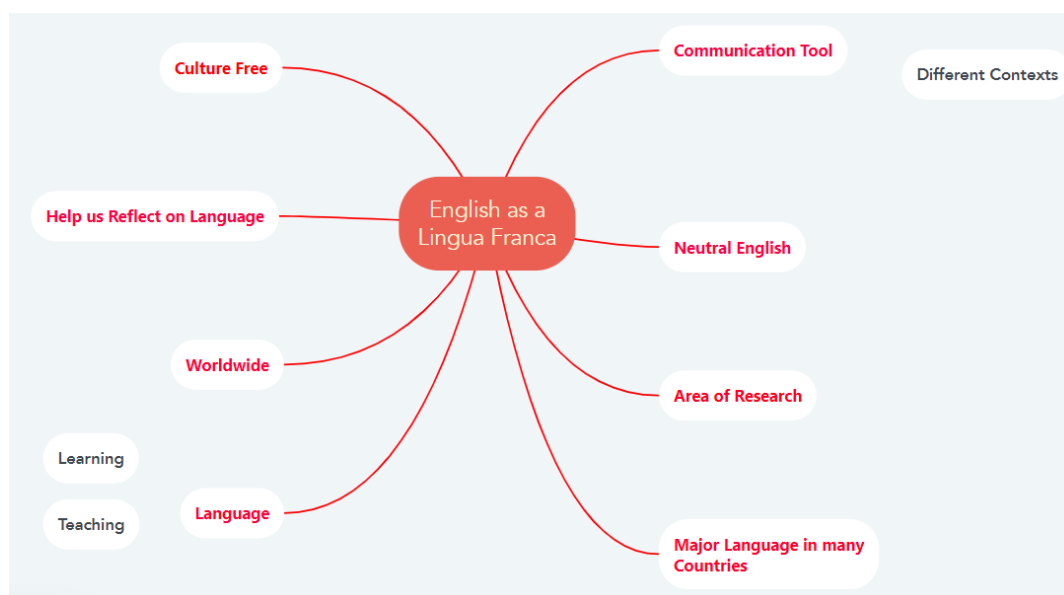
Ao analisarmos as atividades realizadas pelos participantes, buscamos indícios de aprendizagem, tanto nas falas quanto nas atividades escritas. Dessa forma, seguimos a estrutura da descrição das atividades mostradas anteriormente.

Aula síncrona - 22 de junho - atividade dos participantes

Tendo em vista a necessidade de averiguar o desenvolvimento atual dos alunos para planejar ações adequadas à passagem do desenvolvimento para outros níveis (SFORNI, 2015), propomos o mapa conceitual.

Ao olharmos para os mapas mentais, notamos que alguns alunos possuíam a noção que língua franca, por ser desterritorializada, é uma língua neutra, desapegada de cultura, nas palavras de Siqueira (2018, p. 94), “uma espécie de língua ‘descafeinada’ cujos falantes a usam de forma utilitária como ponte para suplantar barreiras linguísticas”. Dessa forma, Fernanda, por exemplo, utiliza a expressão “culture free” e “neutral English”, ressaltando a noção de que ILF seja uma zona neutra. Além disso, por dizer que ILF é “neutral English”, entendemos que a participante enxerga que o inglês utilizado por países falantes nativos da língua não seja neutro, logo existe uma distinção de variedades, uma neutra, outra não, caracterizando ILF como uma variedade de inglês livre de taxas.

**Figura 13:** Mapa mental de Fernanda



**Fonte:** Atividade mapa mental.

Assim como Fernanda, Larissa também apontou que ILF possui neutralidade. Entretanto, juntamente com isso, Larissa parece enxergar o ILF como um fenômeno polêmico, como um conceito que gera conflitos dado sua natureza descentralizada das normas dos falantes nativos, conforme vemos na Figura 14 abaixo:

**Figura 14:** Mapa mental de Larissa



**Fonte:** Atividade mapa mental.

Em seu mapa mental, Maria, por sua vez, expande seu entendimento de ILF como um viabilizador para a comunicação efetiva. A aluna expressa o que Jenkins (2015), em sua definição mais recente de ILF, aponta como sendo a vantagem do inglês, em ser a língua em potencial de escolha para usos nas interações (ver Figura 15). Além disso, Maria ressalta o foco na comunicação, ao invés da dicotomia certo/errado. Com isso, ela traz o sotaque como inerente à identidade do falante. Apesar disso, ao apontar que ILF é livre de julgamentos, reiteramos o que notamos nos mapas mentais anteriores, a visão de ILF como zona neutra.

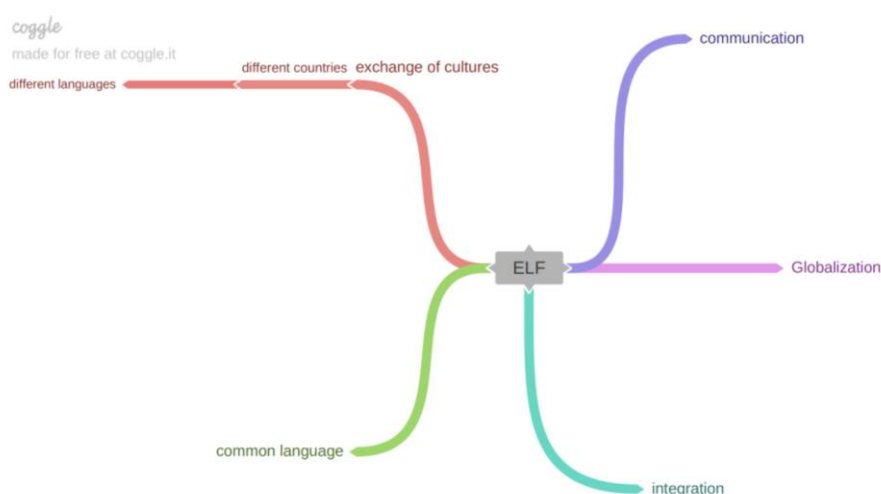
**Figura 15:** Mapa mental de Maria



Fonte: Atividade mapa mental.

Diferentemente dos mencionados acima, os mapas mentais de Lais e Natasha apontam para a fluidez de culturas, contextos e línguas que fazem parte das interações em ILF. Ademais, Natasha, ao citar a BNCC (2017), enxerga a inserção de ILF na educação. Embora o foco da atividade tenha sido no uso de ILF, ao mencionar a BNCC, Natasha aparenta não dissociar o uso do ensino.

Figura 16: Mapa mental de Lais

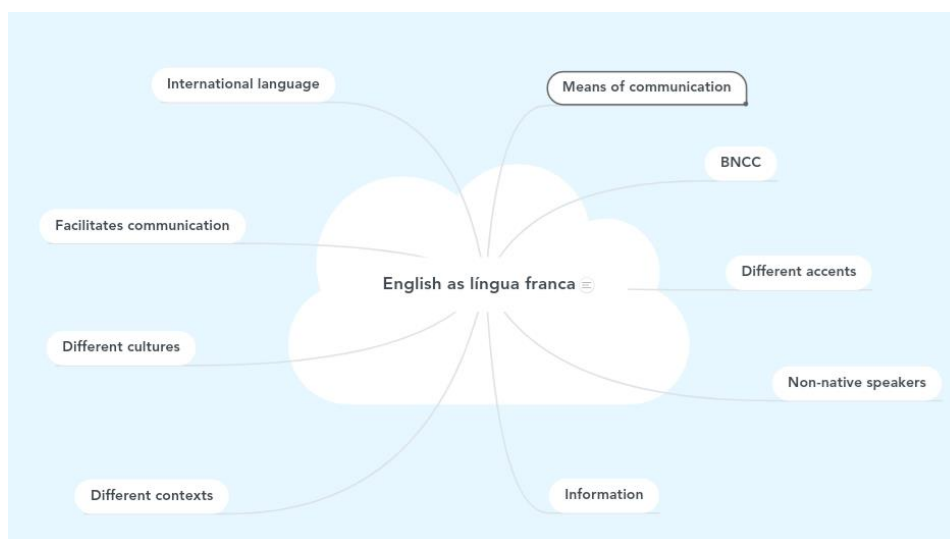


Fonte: Atividade mapa mental.

Notamos, nesse primeiro momento, as contradições presentes no conceito de ILF na interpretação de cada participante. Por ser um campo em constante

transformação, os entendimentos do que é ILF são amplos, complexos e mutáveis. Essas contradições aparecem durante todos os momentos formativos, visto que os participantes foram expostos a diversas concepções de ILF, sem a consolidação de nenhuma, já que o próprio conceito não tem tido consenso nem mesmo entre os pesquisadores. Portanto, a apropriação do conceito é diferente em modo e grau para os participantes.

**Figura 17:** Mapa mental de Natasha



**Fonte:** Atividade mapa mental.

Após a elaboração do mapa mental, os alunos foram direcionados a um formulário de autoavaliação (Apêndice B<sup>29</sup>), no qual era apresentada uma sentença

- 
- <sup>29</sup> 1. No two people know identical versions of English.  
 2. The use of English as a Lingua Franca between non-native speakers will diminish the expressive capacity of the language.  
 3. It is better if learners of English avoid the 'non-standard' use of English found on the Internet.  
 4. The distinction between learners and users of English will become increasingly blurred.  
 5. The acquisition of native-speaker proficiency in English is a goal that all students should aim for.  
 6. Asian varieties of English are just as legitimate as British or American varieties.  
 7. Exposure to different varieties of English will only confuse learners.  
 8. The increasing diversification of English through contact with other languages is a positive development.  
 9. The continued spread of English around the world will increase the political, cultural and economic power of the USA.  
 10. A focus on task achievement is more motivating than a focus on accuracy.  
 11. It is right for native speakers of English to correct non-native speakers when they make mistakes.  
 12. English belongs to its native speakers and never to its non-native users.  
 13. Indian English words should be excluded from the Oxford English Dictionary.  
 14. The teaching and testing of a single standard English makes it difficult to meet the needs of different kinds and levels of students.  
 15. In an international setting, non-native-like uses of English might be more effective for communicative success.

com quatro possibilidades de escolha: concordo fortemente, concordo, discordo, e discordo fortemente. Os participantes, então, tiveram de expressar suas opiniões de acordo com cada uma das 24 sentenças. Neste momento, não trazemos a análise das afirmações, pois elas são contrastadas ao final da análise juntamente com o formulário de autoavaliação aplicado ao final do experimento.

### Figura 18: Self-assessment tool

1. No two people know identical versions of English.  
 Strongly agree  Agree  Disagree  Strongly disagree
2. The use of English as a Lingua Franca between non-native speakers will diminish the expressive capacity of the language.  
 Strongly agree  Agree  Disagree  Strongly disagree

**Fonte:** Changing Englishes.

O objetivo da avaliação era conhecer as concepções dos participantes acerca de alguns conceitos que envolvem o uso de inglês no mundo, questões como natividade, correção linguística, variedades, inglês padrão, sotaque, entre outros. A importância disso reside na necessidade, como afirma El Kadri (2010), da reformulação não somente das práticas pedagógicas, mas principalmente das atitudes dos professores.

Ao final do formulário, os alunos recebiam uma pontuação que variava de 24 a 96. Quanto maior a pontuação, maior a inclinação para uma visão monolítica de inglês; e quanto menor, mais inclinado para uma visão pluralista de inglês, ou seja, uma língua marcada por hibridação, fluidez e dinamicidade. Ou seja, essa língua é composta por diversas línguas e culturas; emerge nos contextos de uso, não

- 
16. The English I teach is the same as the English used in native-speaking countries.
  17. "Perfect English" is an illusory concept.
  18. The commercial dominance of the USA and UK in the ELT sector will be increasingly challenged by new international varieties of English.
  19. English teachers should have native-like accents.
  20. When a native speaker and a non-native speaker experience misunderstanding, the problem is as likely to lie with either of them.
  21. In some contexts, non-native patterns of English can be seen as part of a user's identity rather than simply as errors.
  22. Teaching and testing a single standard English restricts the development of learners' communicative competence.
  23. When I speak English outside the classroom, I follow the rules that I teach to my students.
  24. Native speaker teachers of English from the USA, UK, Canada and New Zealand will be increasingly in demand over the coming decades.

dependendo de formas padronizadas prévias; e não é rígida, adequando-se às necessidades dos falantes. Dessa forma, a pontuação era dividida em quatro parâmetros, sendo eles: pontuação entre 24-42, orientada fortemente a uma visão pluralista de inglês; entre 43-60, orientada a uma visão pluralista, mas não fortemente; entre 61-78, visão monolítica, mas não fortemente; e, por fim, entre 79-96, aponta uma visão fortemente monolítica.

Com base nisso, analisamos as pontuações dos participantes e notamos que três participantes, Natasha, Alice Lopes e Nicole, se encaixavam na menor pontuação, sendo 40, 41 e 42. Logo, elas se encontravam na orientação fortemente pluralista de inglês. Os demais participantes, se enquadraram no segundo parâmetro, com orientação pluralista, mas não fortemente. Esses resultados apontam que os alunos já têm noções de língua como fluídas e híbridas, embora não totalmente, pois possivelmente já entraram em contato com a literatura ou a problematização sobre ILF em algum momento do currículo do curso. Dessa forma, ao longo do experimento, visamos abordar essas noções pluralistas para que os participantes pudessem refletir sobre as novas formas de enxergar língua e cultura.

Após essas atividades individuais, os alunos tiveram um momento para dialogar entre si e expor verbalmente como e o que estavam pensando sobre o conceito de ILF, especialmente após a elaboração do mapa mental, quando houve a necessidade de operar mentalmente com os conceitos.

Como mencionado na metodologia deste trabalho, a escolha das falas trazidas aqui, são episódios de formação (MOURA, 2004). Dessa forma, selecionamos os trechos nos quais os participantes evidenciam os elementos da ação formadora, como estavam operando com os conceitos no início.

*Heather: Eu só queria comentar que eu mesmo, eu concordo com o que a professora Renata falou, mas quando eu não tenho conhecimento suficiente pra ensinar essa parte, assim sabe, mas quando eu estava tentando fazer com que os meus alunos perdessem esse medo né, de utilizar o inglês dessa maneira, tinha muitas coisas que, apesar de eu entender, eu percebi que poderia causar uma confusão comunicativa.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Ao serem questionados sobre o que pensam de ILF e como eles, na condição

de falantes e professores de inglês, se relacionam com esse conceito, Heather diz concordar com o que outra participante havia falado, sobre como o ILF tem o *potencial de criar pertencimento linguístico dos alunos*. Entretanto, Heather afirma saber sobre ILF e suas implicações, mas que há *grande dificuldade em colocar esses saberes em prática*.

*Larissa: Então, eu fico muito confusa em ensinar pra esse aluno ILF. Como que eu trabalho com isso? Quando eu aprendi sobre esse conceito, veio “nossa que revolucionário, que incrível”, mas na hora de colocar na prática, eu ficava meio que flutuando ali, não sabia o que fazer.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Assim como Heather, Larissa também apresenta *dificuldade em transpor as implicações de ILF para sua prática*. Além disso, notamos certa resistência em se adequar às novas perspectivas de língua, ao dizer que *ILF é revolucionário, mas que não possui aplicação prática*. Essa resistência é o que Bayyurt e Sifakis (2017) chamam de participante apoiador, ou seja, o professor enxerga as possibilidades da perspectiva, mas não a vê sendo posta em seu contexto. Entretanto, neste caso, vemos essa resistência por falta de aprofundamento nos conceitos e implicações de ILF, algo já previsto que iríamos encontrar ao avaliar o nível de desenvolvimento atual dos alunos no começo do experimento.

A preocupação exposta por Heather e Larissa é recorrente quando abordamos ILF em diversos contextos, seja com professores em formação ou em serviço (EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Ao trazer essa perspectiva para os documentos orientadores do ensino, a BNCC, brevemente, expôs o que entende por ILF e como ela pode beneficiar o alunado. Entretanto, a BNCC, como documento orientador, também não explicita como ILF ocupa espaço dentro da sala de aula, deixando a cargo de o professor realizar essa transposição didática. Logo, afirmar saber sobre o conceito de ILF, mas não o saber pôr em prática é compreensível, visto que suas diversas implicações pedagógicas não são postas nem discutidas com a maioria dos professores.

*Nathalie: Então, eu tento trazer outros vídeos ou coisas que meio que são de*

*outros países pra eles saberem, para eles, tipo, perceberem que não existe só inglês americano e britânico. Então, aí eu sempre faço tipo, pronúncia nas primeiras aulas, “qual o nível de inglês que você quer? Qual o nível de pronúncia, de sotaque? Você gosta de manter o seu sotaque? Você quer falar tipo “eu sou brasileiro” ou você quer ter esse sotaque totalmente retirado?”. A gente trabalha com isso também, então eu acho que tem essa coisa, que o maior desafio é ter essa diferença pronúncia/sotaque. Pronúncia tem que ser pronúncia correta; sotaque é outra coisa, né.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Ao mencionar sua experiência com o uso de variedades da língua inglesa em sala de aula, Nathalie afirma que tenta trazer isso para seu contexto de ensino para que os alunos notem essa diferenciação ao redor do mundo. Entretanto, Nathalie diz que em seu local de atuação, ela costuma indagar os alunos sobre seu sotaque e se os mesmos querem mantê-lo. Como apontado por Lippi-Green (2012), retirar o sotaque é um mito, pois todos falantes possuem um, sejam nativos ou não. Logo, ao dizer que os alunos têm a possibilidade de terem seu sotaque retirado, Nathalie enxerga o inglês padrão como uma forma de retirar o sotaque de um falante não nativo de inglês. Essa ideia é corroborada pelo trecho em seguida, em que diz que a pronúncia tem que ser a correta, ou seja, a do inglês padrão.

*Nicole: A primeira vez que eu fui para os Estados Unidos, eu já estava fazendo a faculdade, e eu pensei “nossa, eu vou conseguir me comunicar com todo mundo, vou falar, vou arrasar, vai ser muito bom”. E eu fui para uma cidade muito pequena, que não pega turista. Então, as pessoas não estão acostumadas com o inglês de um brasileiro, com um brasileiro falando lá. E aí, cheguei lá na filhinha do restaurante e o cara que foi me atender era um indiano. Então, a primeira pessoa que eu fui conversar em inglês não era americano, ele era um indiano. E aí, ele teve que repetir para mim três vezes o que tava falando, porque o accent dele era tão forte, mas tão forte, e eu nunca tinha sido exposta a um indiano falando inglês, aí foi um choque para mim porque eu falei “cara eu não sei merda nenhuma”. Eu falei “eu estou tentando falar tudo em inglês, estudo inglês, estou fazendo faculdade de inglês e o cara teve que me perguntas três vezes, e eu fiquei tipo assim (???) para eu entender que tipo de frango ele tava falando, porque ele era indiano, não americano.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Outra implicação de ILF para o ensino citado por Gimenez (2009) refere-se à

exposição dos alunos a diferentes sotaques a fim de construir repertório linguístico e utilizar estratégias de adaptação para que o entendimento ocorra. Essa implicação se faz de extrema importância quando olhamos para a identidade do falante, pois, ao ser exposto a variações, o aluno se torna consciente do sotaque que foge a norma dos livros didáticos de inglês padrão. Ademais, ao expormos o aluno a diferentes sotaques, os mesmos poderão utilizar estratégias de acomodação para compreenderem o que está sendo dito, além de já se tornarem conscientes das diferenças para outros momentos que tiverem contato com sotaques semelhantes.

A falta de exposição a diferentes sotaques, logo a dificuldade na compreensão, pode ser vista na fala de Nicole. A aluna reporta que não conseguiu compreender um indiano falando em inglês, pois seu sotaque era diferente daquele dos norte-americanos. Com isso, vemos o impacto que essa dificuldade causou na identidade de Nicole, que como ela disse, estuda inglês e está se formando em um curso superior para ser professora da língua, mas sentiu que, após a interação, não é competente o suficiente. El Kadri e Gimenez (2013, p. 126) defendem que “uma redefinição dos objetivos de ensino com conceitos mais realistas – como o de objetivar uma competência linguística não comparada à do falante nativo, talvez levasse os professores a se sentirem um pouco mais seguros e capazes”.

Além disso, ao dizer que “está tentando falar tudo em inglês”, vemos em Nicole o que Jenkins, Cogo e Dewey (2011) apontam como falantes deficientes, ou seja, eternos aprendizes deficientes em busca contínua pela proficiência nativa. Ademais, notamos que Nicole já é consciente de que a maior parte das interações em inglês são entre não nativos da língua, devido a sua maioria. Crystal (1996) já sinalizava para isso, ao dizer que os aprendizes de inglês como língua estrangeira, possivelmente, usam o inglês para se comunicar com falantes não nativos.

*Fernanda: Eu não sei, eu acho que língua Franca, hoje em dia, para mim, é um termo que todo mundo usa, mas ninguém nunca explicou, sabe? Tipo, todo mundo fala que tá na BNCC, todo mundo fala “inglês como língua franca”. Mas ninguém nunca sentou e me explicou “olha, língua franca significa isso, essa é a definição, o porquê disso, disso e disso. A gente entende que é: não que ele tá errado e que todos os ingleses são importantes, para a gente não focar numa cultura só dentro da sala de aula. Mas como é que a gente vai dar todas as culturas dentro de uma sala de aula? Como é que eu vou ensinar o australiano, da China, do Japão, do Russo, do indiano, do islandês, do finlandês, da Argentina? Todo mundo vai falar inglês diferente, todo mundo. Não é só sotaque, mas as pronúncias das palavras diferenciam, o jeito de falar diferencia. Então, eu acho*

*muito complicado, eu acho legal você ter que aprender isso também, porque é uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar bem. “Eu ensino inglês como língua franca, porque eu tenho que ensinar, porque está na BNCC”, mas ninguém acho que parou para pensar tipo “mas eu ensino mesmo? Como eu ensino? Como é que faz?”*

**Fonte:** Episódios formativos.

No que tange ao ensino, Fernanda demonstra sua dificuldade em saber qual variedade de inglês seria apropriada para utilizar em sala, ou se deve usar todas e como fazer. Ademais, a participante revela sua frustração com a perspectiva devido ao fato de ser um assunto em pauta no ensino de inglês, mas não chegar ao conhecimento e entendimento do professor. Aqui, ao dizer que é legal aprender sobre ILF, podemos ver que há motivação da participante, ou seja, existe o desejo dela de aprender mais sobre essa perspectiva, pois julga necessária, visto que está presente em documento orientador e em pauta dentro da área de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento de conceitos, a motivação interna é um propulsor, visto que a aprendizagem efetiva ocorre no momento que os alunos veem aquele conceito sendo estudado como necessário sócio-historicamente (DAVIDOV, 1988). A fala da participante traz diversos questionamentos e percepções acerca de como a perspectiva foi incorporada no ensino. Duboc (2019) critica duramente a BNCC nesse sentido e aponta que ILF “caiu de paraquedas” no documento, pois não é feito nenhuma menção ou preparo nas versões anteriores.

Durante essa primeira aula síncrona, fomos capazes de identificar, através das falas dos participantes, suas interpretações de ILF, equívocos, dúvidas e angústias. Dessa forma, fomos capazes de avaliar seu desenvolvimento atual antes da intervenção. Notamos, assim, que os alunos possuíam diversos equívocos, questionamentos e dúvidas sobre a natureza de ILF, seu uso e ensino. O que mais nos chama atenção, é que os participantes veem ILF como algo a ser ensinado, como ensinar ILF ao invés de como ensinar pela perspectiva de ILF. Logo, procuramos enfatizar, ao longo do experimento, a natureza atitudinal de ILF, e como ela está presente no modo como esses alunos-professores pensam suas aulas.

Aula assíncrona - 30 de junho - atividade dos participantes

Como parte da atividade assíncrona, foi solicitado aos alunos, um plano de aula pensado pelas lentes de ILF. O objetivo desse plano foi de avaliar o

desenvolvimento atual dos participantes acerca do ensino pela perspectiva estudada. No quadro abaixo, separamos os objetivos dos planos de aula de cada participante, e as atividades propostas que faziam referência a ILF. Cabe destacar que, dos quinze alunos inscritos no curso, apenas oito tiveram seus planos de aula selecionados para a análise. Isso se dá pelo fato de que alguns não fizeram as atividades, ambas o primeiro e último plano de aula, e uma aluna não aceitou e não respondeu o formulário de consentimento livre e esclarecido.

Nesse momento, os alunos só haviam tido acesso às discussões iniciais relatadas acima. Logo, as atividades propostas considerando ILF são com base nos seus conhecimentos até aquele momento, isto é, seus desenvolvimentos reais.

**Quadro 3:** Plano de aula no início do experimento

Participante	Objetivos do Lesson plan	Atividades referentes a ILF
Natasha	To comprehend what a Ted Talk is, get familiarized with the expression English mania and understand the concept of English as lingua franca.	-Assistir ao TED TALKS “English mania”. -Criar um mind map com o conceito de ILF.  -Assistir a um vídeo com pessoas de diversas nacionalidades falando em inglês. Após isso, debaterem acerca das dificuldades na compreensão, possíveis línguas em comum com o português, etc.
Felix	To give an input on “English as a Global Language”; to show students ways English is present in our day-to-day lives.	-Vídeo acerca da presença do inglês ao redor do mundo e confecção de um mapa mental.  -Assistir a um vídeo onde diversos falantes não nativos de inglês estão interagindo, e tomar notas acerca do modo como está ocorrendo.  -Discussão acerca da visão mercadológica do idioma e sua falácia de mais oportunidades.
Nicole	Ao final da aula, os alunos terão sido expostos a outros sotaques, saberão fazer amigos online, se apresentarem e iniciar um diálogo básico.	-Vídeo com pessoas de diversas nacionalidades falando inglês.  -Mostrar exemplos de diversos tipos de sotaques.

		-Roteiro para praticar diálogo.
Tatiana	In this lesson, students will watch a short TED Talk: For more tolerance, we need more...tourism? Students will focus on vocabulary and comprehension. Students will also practice speaking when discussing a few questions regarding the topic. In addition, students will do google research to find out more about the speaker.	-Vídeo de falante não nativo. -Discutir como conhecer outras culturas e línguas pode nos tornar mais sensíveis aos demais. -Pensar em estratégias para sermos mais tolerantes e respeitosos.
Lais	By the end of the class, students will be able to recognize and learn what different countries eat in their meals. They will do research and prepare a presentation to share with their classmates what the traditional foods of each country are.	- Assistir um vídeo que apresenta o café da manhã típico de cada país. -Discutir o vídeo. -Realizar uma apresentação em forma de slides sobre as comidas típicas de alguns países.
Thalita	At the end of the class the students were able to talk about the things they like and dislike.	-Assistir um vídeo falando sobre coisas que gosta e não gosta. (vídeo de uma falante não nativa de inglês)
Fernanda	Have students discuss a specific topic, Students will express their opinions on the topic being discussed. Will have to interpret the colleague's response in order to continue the conversation. Have to use the English language for communication purposes. Make questions to the colleagues.	-Aula de conversação entre os alunos. Os alunos precisam usar estratégias para terem uma comunicação efetiva com os colegas.
Larissa	Students will be able to analyze and compare different kinds of tales and folklore .	-Assistir vídeos sobre a origem dos contos e folclore. -Analisar e discutir os aspectos relacionados aos contos gerais e contos brasileiro e suas características.

Fonte: A autora.

Ao analisarmos as produções dos alunos, percebemos que muitos estavam inclinados ao ensino do conceito de inglês como língua franca, ao invés do ensino de inglês permeado por ILF, o que pode ser reflexo da reprodução do que acabam vivenciando no curso de formação inicial: discussões acerca do conceito, mas com

poucas alterações nas aulas de língua inglesa.

Natasha propõe debates e produções que giram em torno do conceito de ILF. Assim como Felix, ao trazer esse debate de maneira isolada para sua sala de aula. Essa confusão é sustentada pelas falas dos participantes no primeiro encontro síncrono, em que eles relataram a dificuldade em incorporar essa perspectiva em suas aulas, devido à falta de clareza da mesma.

No que tange o ensino de cultura, vemos que Lais abordou-a sem um olhar crítico para a mesma, ao propor atividades para o estudo de fatos estereotipados de diversos lugares, baseando-se em uma abordagem tradicional de ensino (GIMENEZ, 2006) ao comparar o que cada país come ou celebra. Todavia, Larissa, ao utilizar o folclore em sua aula, traz uma análise de comparação entre as características dos contos e do folclore e como ambos se apresentam no contexto brasileiro.

Apesar dos aspectos tradicionais de ensino que ainda estão enraizados nos alunos-professores, notamos o começo da incorporação de uma implicação que ILF traz ao ensino, a diversidade de variedades (GIMENEZ, 2009). Diversos participantes, ao utilizarem vídeos em seus planos de aula, selecionaram vídeos que os falantes não são nativos de inglês. Notamos, por exemplo, no plano de Thalita, que ela utiliza um vídeo (ver Figura 19 abaixo) para ensinar crianças a descrever gostos, e tal vídeo possui a característica do falante não nativo.

### Figura 19: atividade de vídeo - plano de Thalita

VIDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=Nv5XjbSEvGU> (from 0:15) - resource: television  
After watching teacher and students will discuss about the examples. Teachers can come up with question related to the video like the : The elephant doesn't like peaches, do you like peaches? or The pirate likes cucumbers, do you like cucumbers?

30

**Fonte:** Planos de aula.

No que tange a criticidade no ensino do idioma, notamos no plano de Félix, que ele busca trazer a conscientização do inglês como *commodity*, como um bem de consumo considerado de alta importância nos dias atuais. Essa atividade aponta para a implicação pedagógica mencionada por Gimenez (2009), pois inclui perspectivas críticas no aprendizado.

Já Tatiana, em sua atividade, busca criar estratégias, junto aos alunos, para o combate à intolerância entre culturas e línguas. Além de trazer perspectivas críticas

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Nv5XjbSEvGU>

(GIMENEZ, 2009), ao abordar cultura e desenvolvimento da competência intercultural, Tatiana se baseia em uma abordagem intercultural de ensino de cultura (GIMENEZ, 2006).

**Figura 20:** plano de Fernanda

<p><b>Focus and Explanation:</b> The focus of the class is to work conversations with students through a game. The game is a mixture of speed date and conversation topics. The teacher will separate the students into two rows and put topics of conversation in paper (which can be questions to start a conversation) in each one of the tables in the row, the students then have 10 minutes to talk to each other about the subject on paper and when the alarm goes off they change places and move to another table to talk to another student about another topic.</p>	<p><b>Objective:</b>          Have students discuss a specific topic,          Students will express their opinions on the topic being discussed.          Will have to interpret the colleague's response in order to continue the conversation.          Have to use the English language for communication purposes.          Make questions to the colleagues.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Planos de aula.

Partindo para a prática, Fernanda (cf. Figura 20) planejou uma aula de conversação na qual os alunos precisariam se apoiar em seus repertórios linguísticos e nas estratégias de comunicação para tornar essa prática efetiva (CANAGARAJAH, 2007). Salvo algumas exceções, no entanto, muitos alunos de escolas públicas não possuem conhecimento linguístico suficiente para realizar essa atividade sem auxílio da professora como mediadora. Porém, caso as instruções e mediações da professora forem adequadas, os alunos poderiam realizar a atividade.

Após a realização dos planos de aula, os participantes receberam *feedback* de suas produções com base nas implicações de ILF, para que eles pudessem aprimorá-lo ao final do experimento.

Ao fim da análise dos primeiros planos de aula, notamos que alguns alunos já incorporam implicações pedagógicas em seu ensino, tais como: 2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas; 5) Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais; 6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária; 7) Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado; (GIMENEZ, 2009). Entretanto, muitas não são feitas de maneira consciente. Ao final do experimento, os alunos desenvolveram um novo plano de aula permeado por ILF. Os novos planos e suas comparações com os primeiros são

feitos ao final da análise.

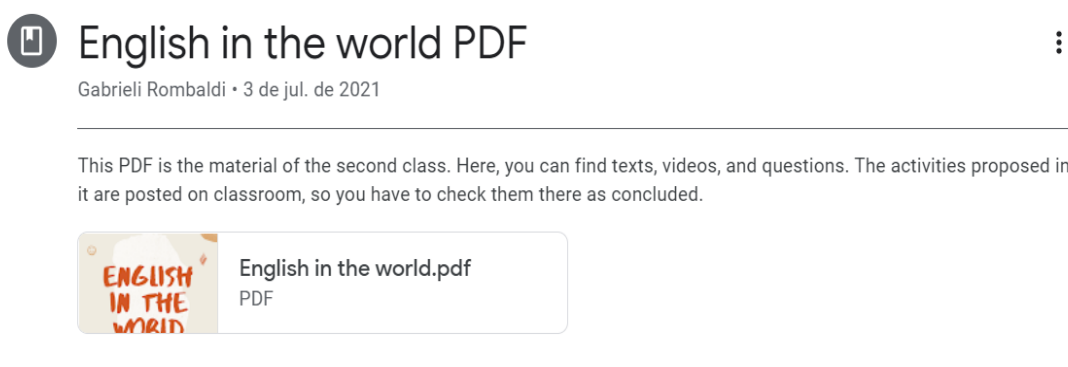
#### 4.2 Princípio do Caráter Ativo da Aprendizagem

O segundo princípio tem como objetivo situar o aluno no horizonte investigativo que deu origem ao problema, ou seja, através das atividades de aprendizagem, o aluno deve entrar em contato com os motivos que levaram ao surgimento do conceito estudado (SFORNI, 2015). Dessa forma, o estudante reconhece a necessidade de se apropriar desse conceito e desenvolve seu motivo interno para a apropriação deste. Ademais, esse princípio visa elaborar, provisoriamente, sínteses conceituais para que o aluno possa estar ativamente envolvido em seu processo de aprendizagem e operando com conceitos (SFORNI, 2015).

##### Aula assíncrona - 03 de junho - atividades de aprendizagem

Com vistas aos objetivos do segundo princípio, na segunda aula assíncrona, os alunos receberam um PDF, elaborado pelas professoras pesquisadoras, contendo textos, vídeos e atividades que compunham os conteúdos da aula (Apêndice C). Esses arquivos em PDF foram pensados para que os alunos pudessem ter acesso a todo material, sem a fragmentação das atividades disponibilizadas no Google sala de aula. Dessa forma, naquele espaço virtual, os alunos faziam o envio dos arquivos isolados, à medida que eram realizados.

**Figura 21:** PDF da segunda aula



<sup>31</sup> Este PDF é o material da segunda aula. Aqui você encontra textos, vídeos e perguntas. As atividades nele propostas estão postadas no Google Classroom, portanto você deverá marcá-las lá

**Fonte:** A autora.

A primeira atividade proposta na segunda aula tinha como objetivo transportar os alunos para as raízes das problemáticas abordadas durante o curso, para o horizonte investigativo que deu origem ao problema (SFORNI, 2015). Para isso, selecionamos alguns parágrafos do artigo *The Ownership of English* (WIDDOWSON, 1994). No artigo, Widdowson problematiza a questão do pertencimento do inglês aos países do norte global, especialmente à Inglaterra. O autor argumenta a falácia do inglês padrão e sobre como os “proprietários” da língua, seus falantes nativos, mantêm o poder sobre ela. Após isso, Widdowson (1994) traz algumas verdades sobre o inglês e contradições encontradas nas falácias reproduzidas pelos ditos “proprietários” dela. Dessa forma, o autor defende o inglês como uma língua sem donos, capaz de pertencer a quem quiser fazer uso dela. Assim como defende que ela sirva para diferentes usos em diversos contextos, se adaptando às necessidades dos falantes.

Após a leitura, os alunos foram indagados a pensar sobre a posse da língua, quem são os falantes nativos e qual o nosso papel enquanto falante não nativo, e se podemos nos considerar donos dela também. Ademais, com essa atividade, queríamos levar os alunos a refletirem sobre a relação entre a expansão do inglês e seu uso, de forma com que as próximas atividades seriam focadas nessa expansão e nesses usos.

**Figura 22:** A propriedade do inglês



## Padlet "The ownership of English"



Gabrieli Rombaldi • 3 de jul. de 2021

Data de entrega: 10 de jul. de 2021

As instructed on the PDF, go to Padlet and add your thought regarding the following questions: <https://padlet.com/gabrielirombaldi/pdpu74ju6xdy1ff>  
 After reading these passages, how would you define the owners of English?  
 Who are they?  
 Are you one of them?  
 How do you see the spread of English and its use by different people for different purposes?

Check this activity as concluded after posting on Padlet.

32

**Fonte:** A autora.

Após essa atividade introdutória, passamos para uma atividade focada na expansão do inglês pelo mundo, tanto pela colonização inglesa quanto pela globalização. Isso se dá pela necessidade, dentro da proposta de *ELF-aware teacher education*, em “expor os professores às implicações da disseminação global do inglês e às multiplicidades de contextos comunicativos na realidade global de hoje” (BAYYURT; SIFAKIS, 2017, p. 7).

Para isso, trouxemos alguns autores que falam sobre essa expansão, sendo Mufwene (2010); Graddol (2006) e Pakir (2009), citados por El Kadri (2010) e Bolton (2006). Não obstante, abordamos também os três círculos concêntricos desenvolvidos por Kachru (1992).

Devido às diversas nomenclaturas que foram surgindo na área com a expansão da língua inglesa pelo mundo e seu uso para diversos propósitos, se fez necessário que os alunos entrassem em contato com algumas dessas terminologias, pois elas frequentemente são alvos de confusão. Além disso, para que haja aprendizagem, o aluno precisa compreender não somente as conexões internas do conceito, mas também seus nexos com outros conceitos dentro de um sistema conceitual (SERCONEK, 2018). Logo, para compreender o conceito de ILF, os alunos precisam compreender seus nexos com os conceitos de *World English* e Inglês como língua internacional.

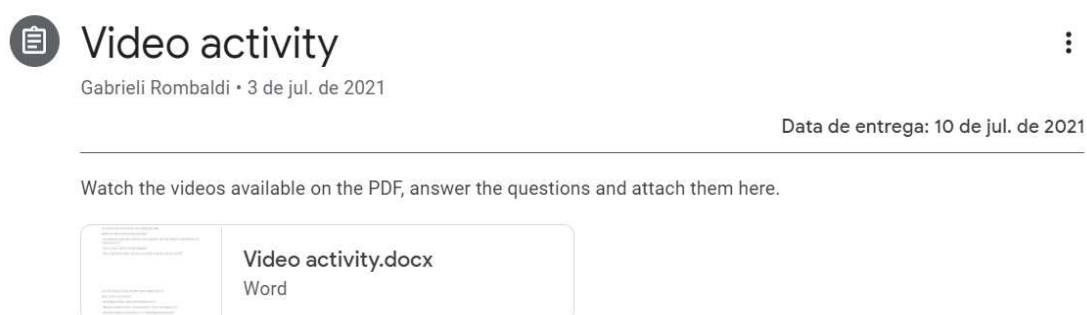
---

<sup>32</sup>Conforme instruído no PDF, acesse o Padlet e adicione sua opinião sobre as seguintes questões: -Explique ILI, WE, ILF em suas próprias palavras. -ILF é uma variedade de inglês? -Quais são as vantagens de um paradigma ILF contra as outras propostas? -Como o ILF está ligado a alguns aspectos que você tem lido, como falante nativo, globalização/propagação do inglês e inglês padrão?

Dessa forma, a atividade seguinte se debruçava sobre três nomenclaturas que, embora muito distintas, são frequentemente sobrepostas, sendo World Englishes, Inglês como língua internacional e Inglês como língua franca.

Para falarmos de World Englishes, trouxemos a definição de Kachru (1992), de Seidlhofer (2009) e um vídeo de Crystal (2013) para o British Council, explicando o fenômeno do World Englishes. Em seguida, os alunos responderam algumas perguntas a respeito do vídeo. Ao elaborar as atividades, tínhamos sempre em mente o potencial delas em colocar os conceitos em movimento. Atividades que se utilizam de verbos como “explique, analise, justifique, demonstre, argumente”, por exemplo, exigem o uso do conceito para que sejam realizadas (SFORNI, 2015).

**Figura 23:** Atividade de vídeo no Google classroom



33

Fonte: A autora.

**Figura 24:** Atividade de vídeo 1

Go Youtube and watch David Crystal talking about WE. Check it here.

Watch the video and answer the questions:

- According to Crystal, what does the word "Englishes" with the ending ES mean? What is the importance of it?
- How is culture express through language?
- After watching the video, what do you consider to be the main focus of WE?

34

<sup>33</sup> Assista aos vídeos disponíveis no PDF, responda às questões e anexe-as aqui.

<sup>34</sup> Acesse o Youtube e assista David Crystal falando sobre WE.

Assista ao vídeo e responda às questões:


- Segundo Crystal, o que significa a palavra “Englishes” com a terminação ES? Qual a importância disso?

Fonte: A autora.

Posteriormente, trouxemos autores que falam sobre o inglês como língua internacional e o inglês como língua franca, além das diferenças entre as duas perspectivas. Dessa forma, Friedrich e Matsuda (2010), Jenkins (2006; 2015), Seidlhofer (2011) e Pakir (2009) serviram de base para essa discussão. Ademais, criamos uma atividade, assim como a anterior, na qual os alunos assistiram a um vídeo da professora Jennifer Jenkins, e a sua característica multilíngue. Após isso, eles precisavam responder às questões disponíveis no documento.

**Figura 25:** Atividade de vídeo 2

Go to YouTube and watch Jennifer Jenkins talking about ELF. Check it here.



Now, answer the questions:

- According to Jenkins, what is the definition of ELF?
- Why does Jenkins mention "accommodation"? How is it related to ELF?
- Why does Jenkins characterize ELF as a "multilingual phenomenon"?
- According to Jenkins, who is an effective user of ELF?

35

Fonte: A autora.

Para finalizar as atividades assíncronas, desenvolvemos um exercício que coloca as terminologias juntas e busca mobilizar os conceitos com novas atividades. Dessa forma, os alunos precisavam, com suas palavras, definir as três perspectivas, falar sobre a vantagem de ILF perante as demais, e relacionar essas perspectivas com outros conceitos que eles já haviam discutido no primeiro encontro.

- 
- Como a cultura se expressa através da linguagem?
  - Depois de assistir ao vídeo, qual você considera ser o foco principal do WE?

<sup>35</sup> Acesse o YouTube e assista a Jennifer Jenkins falando sobre ILF.

Agora responda às questões:

- De acordo com Jenkins, qual é a definição de ILF?
- Por que Jenkins menciona "acomodação"? Como está relacionado com o ILF?
- Por que Jenkins caracteriza o ILF como um "fenômeno multilíngue"?
- De acordo com Jenkins, quem é um usuário efetivo de ILF?

## Figura 26: Atividade Padlet



### Padlet "EIL, ELF, WE"

Gabrieli Rombaldi • 3 de jul. de 2021



Data de entrega: 10 de jul. de 2021

As instructed on the PDF, go to Padlet and add your thought regarding the following questions: <https://padlet.com/gabrielirombaldi/uldrbcek6ttq1y0x>

- Explain EIL, WE, ELF in your own words.
- Is ELF a variety of English?
- What are the advantages of an ELF paradigm against the other proposals?
- How is ELF linked to some aspects that you have read, such as nativespeakerism, globalization/the spread of English, and standard English?

36

Fonte: A autora.

Após a finalização dessas atividades, esperávamos que os alunos fossem capazes de operar com os conceitos, e que elas tivessem o potencial de situá-los no horizonte investigativo que deu origem ao conceito de ILF, ou seja, nas diferentes funções e usos, fluidos e variados, que a língua inglesa possui em diversos contextos linguísticos e culturais devido a sua expansão e estatuto no mundo. A seguir, trazemos as análises das atividades descritas.

#### Princípio do caráter ativo da aprendizagem

Pretendemos, neste momento, analisar as atividades propostas sob o princípio do caráter ativo da aprendizagem, segundo princípio desenvolvido por Sforni (2015).

#### Aula assíncrona - 03 de junho- atividade dos participantes

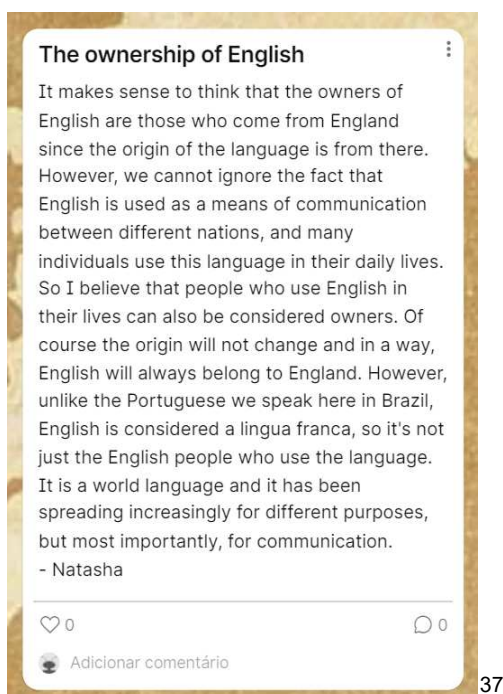
Com o objetivo de inserir os alunos na problemática que impulsionou a origem do conceito de ILF, essa atividade requer dos alunos a reflexão sobre a falácia do pertencimento da língua a determinadas nações e falantes. Assim sendo, os alunos expressaram suas opiniões em um mural compartilhado no Padlet, onde todos poderiam ver as opiniões dos colegas. Esperávamos que, com essa atividade, os

<sup>36</sup>Conforme instruído no PDF, acesse Padlet e acrescente sua opinião sobre as seguintes questões: <https://padlet.com/gabrielirombaldi/pdpu74ju6xdy1fif> Depois de ler essas passagens, como você definiria os donos do inglês? Quem são eles? És um deles? Como você vê a difusão do inglês e seu uso por pessoas diferentes para propósitos diferentes? Verifique esta atividade como concluída após a postagem no Padlet.

alunos pudessem dissociar a ideia de uma língua/uma nação, e pudessem ser ver como falantes legítimos de inglês.

No que tange ao pertencimento do idioma a países que o tem como primeira língua, notamos que os alunos percebem a relação histórica da língua com os países originários, mas que, devido a sua expansão, esse tratamento não é mais o mesmo.

**Figura 27:** Padlet de Natasha

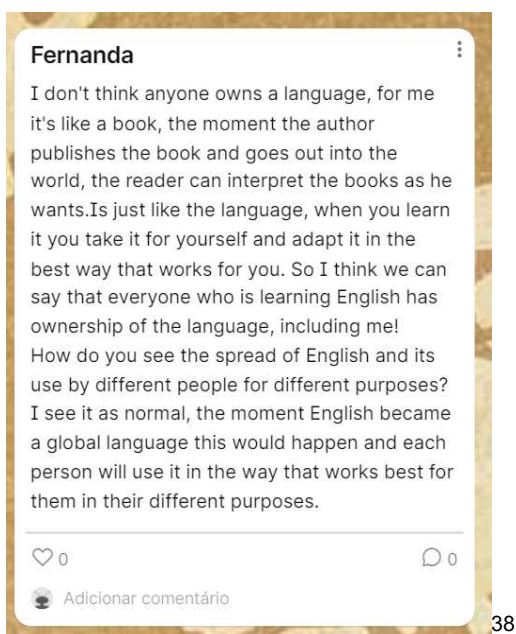


37

**Fonte:** Atividade Padlet.

Natasha, em seu comentário, parece se contradizer ao falar que a origem da língua é inglesa, mas é inegável seu pertencimento a todos que utilizam da mesma, e, logo em seguida, afirmar que a língua sempre pertencerá à Inglaterra. Vemos que essa dissociação é muito difícil, especialmente devido às amarras da colonialidade em países do sul global, onde, a produção do conhecimento científico como verdade absoluta é apenas válido se for do “lado de cá”, dos países do Norte global (SANTOS, 2009).

<sup>37</sup> Faz sentido pensar que os donos do inglês são aqueles que vêm da Inglaterra já que a origem do idioma é de lá. No entanto, não podemos ignorar o fato de que o inglês é usado como meio de comunicação entre diferentes nações, e muitos indivíduos usam esse idioma em suas vidas diárias. Então, acredito que as pessoas que usam o inglês em suas vidas também podem ser consideradas donas. Claro que a origem não vai mudar e de certa forma, o inglês sempre pertencerá à Inglaterra. Porém, diferente do português que falamos aqui no Brasil, o inglês é considerado uma língua franca, então não são apenas os ingleses que usam o idioma. É uma língua mundial e vem se difundindo cada vez mais para diversos fins, mas o mais importante, para a comunicação.

**Figura 28:** Padlet de Fernanda

**Fonte:** Atividade Padlet.

Ao se desprenderem da ideia de uma nação/uma língua, alguns alunos apontam, em seus comentários, que uma língua não está ligada a países, mas sim a falantes/usuários da mesma (WIDDOWSON, 1994). Fernanda usa o lançamento de um livro para exemplificar o pertencimento de uma língua; que, embora a mesma tivesse uma determinada origem — um autor — ao ser posta à venda — expansão pelo mundo — ela está aberta a diferentes interpretações, diferentes usos. Logo, Fernanda se considera uma proprietária legítima da língua, pois faz uso dela de acordo com seus propósitos.

**Figura 29:** Padlet de Thalita

<sup>38</sup> Acho que ninguém é dono de uma língua, para mim é como um livro, no momento em que o autor publica o livro e sai para o mundo, o leitor pode interpretar os livros como quiser. é você pegar para você e adaptá-lo da melhor maneira que funcionar para você. Então acho que podemos dizer que todo mundo que está aprendendo inglês é dono do idioma, inclusive eu!

-Como você vê a disseminação do inglês e seu uso por diferentes pessoas para diferentes propósitos? Eu vejo isso como normal, no momento em que o inglês se tornasse uma língua global isso aconteceria e cada pessoa usaria da maneira que melhor lhe conviesse em seus diferentes propósitos.



Fonte: Atividade Padlet.

De maneira similar, Thalita considera donos da língua aqueles que conseguem se comunicar através dela, independentemente de sua cultura, país ou nacionalidade. Ademais, ela se encaixa em sua definição de proprietários da língua. Sua afirmação desvincula o inglês de nações específicas e aponta para a função que a língua desempenha no mundo (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

Figura 30: Padlet anônimo



Fonte: Atividade Padlet.

Embora alguns alunos reconheçam que a língua se molda aos propósitos comunicativos em diversos contextos, e que seus usuários são falantes legítimos,

<sup>39</sup> Eu definiria os proprietários de inglês como aqueles que podem se comunicar, falar e entender o idioma. Eles podem ser qualquer pessoa no mundo, independentemente do país, nacionalidade ou cultura. Levando tudo isso em consideração, eu me incluíria como um deles. Vejo a disseminação do inglês como uma forma ou ferramenta para diferentes pessoas se comunicarem sobre qualquer aspecto do mundo, como economia, educação, política.

<sup>40</sup> Acho que sim rs. Ainda sinto uma insegurança em dizer isso, porém entendo que posso me considerar definitivamente um dono.

alguns ainda não se reconhecem como falantes competentes. Na fala de um participante que não quis se identificar, notamos essa insegurança em se considerar um falante efetivo de inglês. Essa insegurança, como salienta Seidlhofer (1999), é aparente nos professores não nativos, que se sentem descontentes e deficientes com seu conhecimento da língua.

### Figura 31: Atividade de vídeo de Laís

**- According to Crystal, what does the word "Englishes" with the ending ES mean? What is the importance of it?**

It means that, as English became a global language, and this language is adapted according to the cultural aspects of each country that adopts English as its official language, it will change from country to country. So, there is not one official English, but many countries, not only England, have its own variety of the language.

**- How is culture expressed through language?**

He mentions on the video that when someone speaks English, they want the language to reflect on their stories, the things that are happening near them, in where they live. Considering that, when people use English language in other countries, this language is shaped according to the necessity and habits of the people from this place. There is always a cultural background in every language.

41

**Fonte:** Atividade de vídeo

Ao lerem sobre World Englishes e assistirem ao vídeo de David Crystal, quando perguntados sobre o que seria esses “inglês”, todos participantes apontaram a adaptação que a língua inglesa sofreu de acordo com os contextos de uso, especialmente nos países que possui *status* de oficial. Em sua resposta, Laís enfatiza o aspecto cultural e contextual das mudanças da língua inglesa, além de legitimar as variedades em detrimento a um inglês padrão.

### Figura 32: Atividade de vídeo de Larissa

---

<sup>41</sup> Isso significa que, à medida que o inglês se torna um idioma global, e esse idioma é adaptado de acordo com os aspectos culturais de cada país que adota o inglês como língua oficial, ele mudará de país para país. Portanto, não existe um inglês oficial, mas muitos países, não apenas a Inglaterra, têm sua própria variedade de idioma.

Ele menciona no vídeo que quando alguém fala inglês, quer que o idioma reflita sobre suas histórias, as coisas que estão acontecendo perto dele, onde mora. Considerando que, quando as pessoas usam a língua inglesa em outros países, esta língua é moldada de acordo com a necessidade e hábitos das pessoas deste lugar. Há sempre um pano de fundo cultural em cada idioma.

- According to Crystal, what does the word "Englishes" with the ending ES mean? What is the importance of it?

It means the English as a global language that many countries adopted and adapted in order to communicate with others. English has become their own language and with this many varieties of different words of the language occurs. This concept is important because it considers other varieties of English rather than only British and American.

42

**Fonte:** Atividade de vídeo

Em sua resposta, Larissa também legitima as diversas variedades que a língua inglesa possui. Ademais, notamos que Larissa se apropria do conceito já estudado, ao dizer que a língua inglesa, ao se adaptar em certos contextos, se torna parte integrante daquela comunidade, onde seus usuários são donos dela.

### **Figura 33:** Atividade de vídeo de Nicole

- Why does Jenkins mention "accommodation"? How is it related to ELF?

Because it talks about the adjustments we make for the benefit of our own communication, and Jennifer explains that it is more important to adjust the English language to your necessities than to mimic a native speaker.

- Why does Jenkins characterize ELF as a "multilingual phenomenon"?

Because the majority of people who use ELF are multilingual, you can not use ELF without being multilingual.

- According to Jenkins, who is an effective user of ELF?

Those who are multilingual ELF users.

43

**Fonte:** Atividade de vídeo

Na segunda atividade com vídeo, na qual os alunos precisavam assistir Jennifer Jenkins falando sobre ILF e a importância da acomodação, acreditamos que precisávamos ter aprofundado as perguntas, pedido explicações e exemplificações, pois a maioria dos alunos se deteve a reportar o que a pesquisadora mencionou, ao

---

<sup>42</sup> Significa o inglês como língua global que muitos países adotaram e adaptaram para se comunicar com outros. O inglês tornou-se seu próprio idioma e com isso ocorrem muitas variedades de palavras diferentes do idioma. Esse conceito é importante porque considera outras variedades do inglês, e não apenas o britânico e o americano.

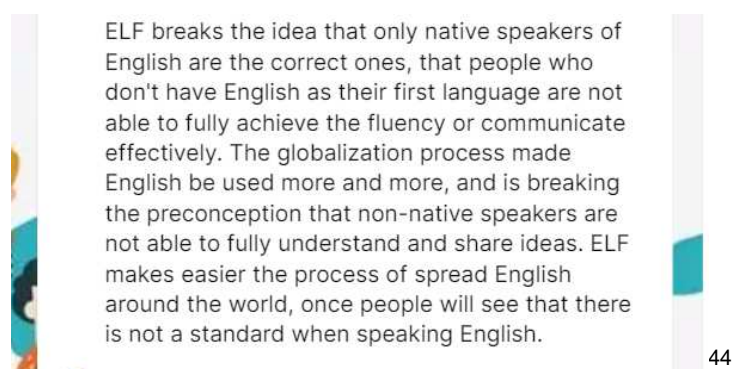
<sup>43</sup> Porque fala dos ajustes que fazemos em benefício da nossa própria comunicação, e Jennifer explica que é mais importante adequar o inglês às suas necessidades do que imitar um falante nativo. Como a maioria das pessoas que usam o ILF são multilíngues, você não pode usar o ILF sem ser multilíngue.

Aqueles que são usuários multilíngues do ILF.

invés de explicar sua fala. As respostas de Nicole exemplificam as demais e demonstram a dificuldade que os alunos tiveram para ir além do mencionado no vídeo. Nesta atividade, se tornou muito difícil notar a operação com conceitos, tendo em vista que os alunos reproduziram a fala do vídeo. Dessa forma, se fez ainda mais necessário a retomada das atividades em momento síncrono, o qual foi realizado após as férias.

Para finalizar as atividades referentes ao segundo encontro assíncrono, os alunos tiveram acesso ao Padlet para refletir acerca de todos os conceitos estudados ao longo da aula. O objetivo dessa atividade era que os alunos pudessem elaborar sínteses provisórias, mesmo que de maneira individual, dado ao momento assíncrono em que foram realizadas. A elaboração das sínteses pelos alunos proporciona uma maior facilidade no processo de generalização, logo, os alunos conseguem aplicar o abstrato (conceitos) em situações concretas (planos de aula) (SFORNI, 2015).

**Figura 34:** Padlet de Lais



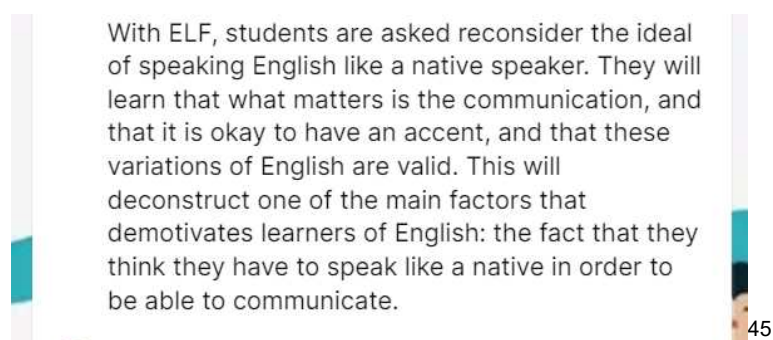
**Fonte:** Atividade Padlet

No que tange ao ILF e os conceitos já estudados, como o mito do falante nativo, expansão do inglês e inglês padrão, os participantes foram capazes de notar a mudança que o ILF trouxe para a área, possibilitando a legitimação dos falantes não nativos e a quebra com o conceito de inglês padrão. Lais, em sua resposta, aponta que ILF pode impulsionar a expansão do inglês pelo mundo, uma vez que

<sup>44</sup> O ILF quebra a ideia de que apenas os falantes nativos de inglês são os corretos, de que pessoas que não têm o inglês como primeira língua não conseguem alcançar a fluência total ou se comunicar de forma eficaz. O processo de globalização fez com que o inglês fosse cada vez mais usado e está quebrando o preconceito de que falantes não nativos não são capazes de entender e compartilhar ideias completamente. O ILF facilita o processo de divulgação do inglês pelo mundo, pois as pessoas verão que não existe um padrão na hora de falar inglês.

sua fluidez e hibridez alcançam mais pessoas ao redor do globo terrestre.

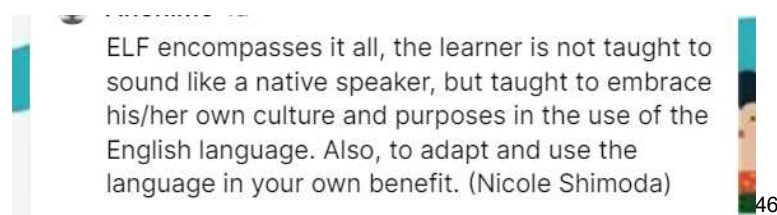
**Figura 35: Padlet de Felix**



**Fonte:** Atividade Padlet

Para Felix, ILF possui vantagens quando comparadas às outras perspectivas, pois, no ensino, ILF pode desconstruir noções pré-estabelecidas de pronúncia e sotaque. Para ele, ILF leva pertencimento ao aluno que está aprendendo inglês, como a validação de seu sotaque, e traz a comunicação como importante foco do uso da língua.

**Figura 36: Padlet de Nicole**



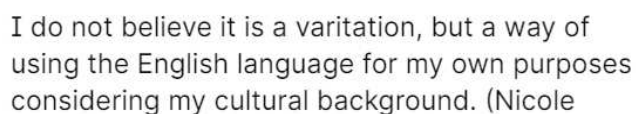
**Fonte:** Atividade Padlet

De maneira similar, Nicole menciona a legitimação da cultura do falante como benefícios de ILF. Isso remete ao usuário a língua como parte de sua identidade, como pertencente ao repertório linguístico do falante. Ademais, Nicole, ao dizer que ILF permite que o usuário adapte e use a língua a seu favor, remete à função que ILF representa.

**Figura 37: Padlet de Nicole 2**

<sup>45</sup> Com o ILF, os alunos são convidados a reconsiderar o ideal de falar inglês como um falante nativo. Eles aprenderão que o que importa é a comunicação, que não há problema em ter sotaque e que essas variações do inglês são válidas. Isso vai desconstruir um dos principais fatores que desmotivam os aprendizes de inglês: o fato de eles acharem que precisam falar como um nativo para conseguir se comunicar.

<sup>46</sup> ILF abrange tudo, o aluno não é ensinado a soar como um falante nativo, mas ensinado a abraçar sua própria cultura e propósitos no uso da língua inglesa. Além disso, a adaptar e usar o idioma em seu próprio benefício.

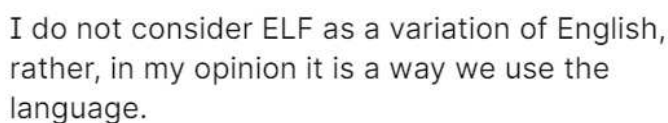


I do not believe it is a variation, but a way of using the English language for my own purposes considering my cultural background. (Nicole

47

**Fonte:** Atividade Padlet

### **Figura 38:** Padlet de Felix



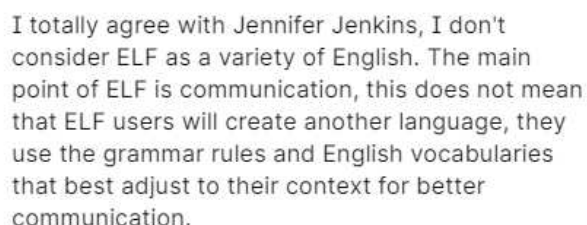
I do not consider ELF as a variation of English, rather, in my opinion it is a way we use the language.

48

**Fonte:** Atividade Padlet

Em seguida, buscamos saber o que os alunos entendem por ILF e se veem como uma variedade do inglês. Dessa forma, essas definições dadas por eles serviram para elaborarem suas sínteses conceituais provisórias (SFORNI, 2015). No que diz respeito à ILF ser uma variedade, muitos alunos, após estudarem o material e assistirem ao vídeo de Jennifer Jenkins, relataram que não consideram ILF uma variedade do inglês. Nicole e Felix argumentam que ILF é uma forma de usar inglês, ou seja, uma função que a língua desempenha, assim como defendido por Friedrich e Matsuda (2010).

### **Figura 39:** Padlet de Thalita



I totally agree with Jennifer Jenkins, I don't consider ELF as a variety of English. The main point of ELF is communication, this does not mean that ELF users will create another language, they use the grammar rules and English vocabularies that best adjust to their context for better communication.

49

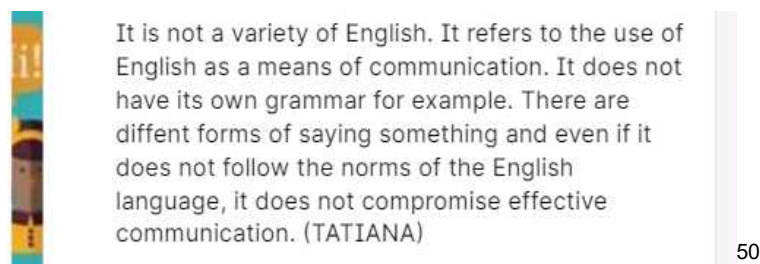
**Fonte:** Atividade Padlet

### **Figura 40:** Padlet de Tatiana

<sup>47</sup> Não acredito que seja uma variação, mas uma forma de usar a língua inglesa para meus próprios propósitos considerando minha formação cultural.

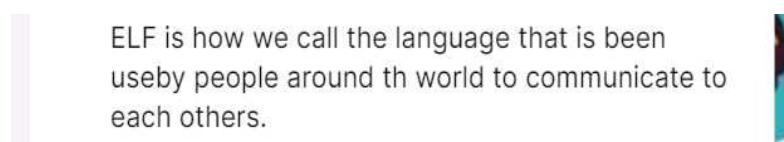
<sup>48</sup> Não considero o ELF uma variação do inglês, mas, na minha opinião, é uma forma de usar o idioma.

<sup>49</sup> Concordo plenamente com Jennifer Jenkins, não considero ILF uma variedade do inglês. O ponto principal do ILF é a comunicação, isso não significa que os usuários do ILF irão criar outro idioma, eles usam as regras gramaticais e vocabulários do inglês que melhor se ajustam ao seu contexto para uma melhor comunicação.



**Fonte:** Atividade Padlet

**Figura 41:** Padlet de Fernanda



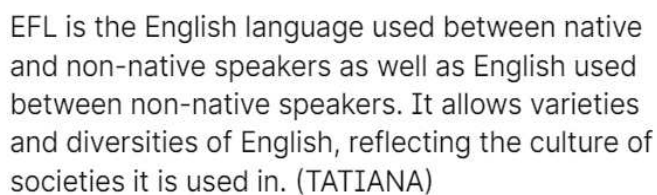
**Fonte:** Atividade Padlet

Já Thalita e Tatiana, se basearam na ideia de que uma variedade possui determinadas regras gramaticais, e como ILF não possui seu código próprio, mas parte das regras da língua inglesa, aberto a adaptações contextuais e de uso, não se configura como variedade. Jenkins (2015), ao debater as três fases do desenvolvimento de ILF, menciona a tentativa de captar essas nuances nos usos do inglês por falantes não nativos. A pesquisadora desenvolveu, então, o *Lingua franca core*, que compreenderia as mudanças recorrentes que não nativos fazem ao falar inglês. Logo, essa teoria caiu por terra, pois, como Friedrich e Matsuda (2010, p. 22<sup>51</sup>) argumentam, devido à complexidade de usos, usuários, competências e funções, o termo variedade não seria capaz de capturar a natureza pluralística dos usos do inglês. Ademais, Jenkins (2015), em sua re teorização mais recente, traz o ILF como multilíngua franca, ou seja, uma língua heteroglóssica e multicultural.

**Figura 42:** Padlet de Tatiana 2

<sup>50</sup>Não é uma variedade de inglês. Refere-se ao uso do inglês como meio de comunicação. Não tem sua própria gramática, por exemplo. Existem diferentes formas de dizer algo e mesmo que não siga as normas da língua inglesa, não compromete a comunicação efetiva.

<sup>51</sup>In practical and theoretical terms, what this complexity in the uses, users, competencies, and functions of ELF suggests is that the term lingua franca would not fully capture the pluralistic nature of the English use if we were to conceptualize it as a single variety—or a predetermined set of several varieties—of language.



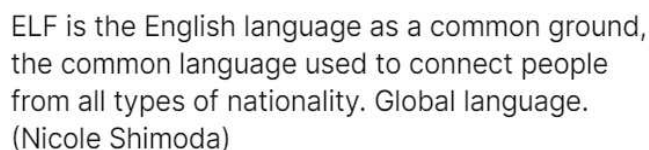
EFL is the English language used between native and non-native speakers as well as English used between non-native speakers. It allows varieties and diversities of English, reflecting the culture of societies it is used in. (TATIANA)

52

**Fonte:** Atividade Padlet

Ao elaborarem suas sínteses provisórias do conceito de ILF (SFORNI, 2015), os alunos enfatizaram a característica de ILF em ser uma língua de contato entre diferentes pessoas, de diferentes línguas em diferentes culturas. Tatiana menciona ILF como língua de contato usada por diversos falantes, sejam nativos ou não. Isso remete ao que Jenkins havia mencionado em seu vídeo, que até falantes nativos precisam aprender ILF, visto que as estratégias de adaptação para comunicações bem-sucedidas são partes integrantes das interações. Notamos, em sua resposta, que Tatiana foi capaz de operar com os conceitos de ILF para elaborar sua síntese conceitual.

#### **Figura 43:** Padlet de Nicole 3

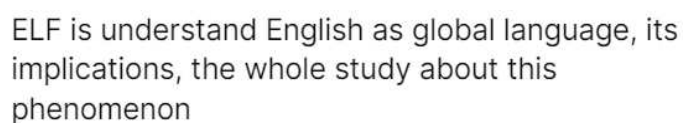


ELF is the English language as a common ground, the common language used to connect people from all types of nationality. Global language. (Nicole Shimoda)

53

**Fonte:** Atividade Padlet

#### **Figura 44:** Padlet de Felix 2



ELF is understand English as global language, its implications, the whole study about this phenomenon

54

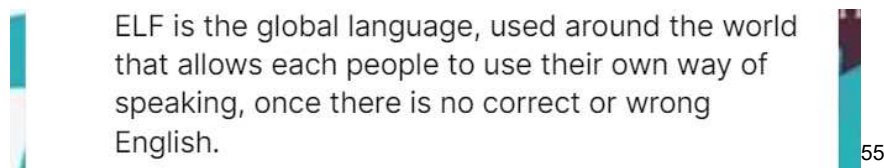
**Fonte:** Atividade Padlet

#### **Figura 45:** Padlet de Lais 2

<sup>52</sup>IFL é o idioma inglês usado entre falantes nativos e não nativos, bem como o inglês usado entre falantes não nativos. Ele permite variedades e diversidades de inglês, refletindo a cultura das sociedades em que é usado.

<sup>53</sup> ILF é a língua inglesa como um terreno comum, a língua comum usada para conectar pessoas de todos os tipos de nacionalidade. Língua global.

<sup>54</sup> ILF é entender o inglês como língua global, suas implicações, todo o estudo sobre esse fenômeno.



**Fonte:** Atividade Padlet

Nicole, Felix e Laís tratam ILF como uma língua global. Essa nomenclatura é utilizada por pesquisadores da área, ao se referirem a ILF como inglês como língua franca global. Ao nos debruçarmos sobre esse termo, House (2014) menciona que “línguas francas” eram utilizadas em territórios específicos e em comunidades de fala. Dessa forma, devido à expansão global da língua, ILF adquire sentido de língua franca global.

Podemos notar, nas respostas dos alunos, que eles retomam conceitos estudados anteriormente, ou seja, se apropriam dos conceitos para resolver novas situações problemas (SFORNI, 2015). Laís menciona o uso subjetivo de cada falante, além de ILF legitimar variações gramaticais e fonológicas, não considerando essas variações como erros. Ademais, ao dizer que não existe forma correta, Laís rejeita o inglês padrão impostos por falantes nativos.

#### Aula assíncrona - 20 de julho - atividades de aprendizagem

Estando inseridas no segundo princípio didático (SFORNI, 2015), as atividades propostas na terceira aula assíncrona tinham como objetivo levar a reflexão dos alunos acerca dos usos do inglês no mundo para suscitar a observação do número de falantes, e que a maioria dos falantes de inglês são não nativos, os quais adaptam a língua a seus contextos e propósitos. Logo, as características dessa língua híbrida variam de acordo com seus usuários. Queremos, com isso, levar o aluno a pensar sobre o conceito de erro gramatical e fonológico, e até que ponto isso influencia a comunicação efetiva. Baseamo-nos, aqui, na fase 2 da proposta de *ELF-aware teacher education* (BAYYURT; SIFAKIS, 2017) que defende que os professores pensem acerca do *status* do falante nativo, do não nativo, e na questão-chave da comunicação efetiva.

A primeira atividade, também disponibilizada em PDF (Apêndice D), adaptada de Tanner (2017), tinha como objetivo classificar os países usuários de inglês em

---

<sup>55</sup>ILF é a língua global, usada em todo o mundo que permite que cada povo use sua própria forma de falar, uma vez que não existe inglês certo ou errado.

três colunas, as quais partem do modelo dos três círculos concêntricos de Kachru (1985). Com isso, queríamos que os alunos notassem que a maior parte dos usuários de inglês advém de países que se encontram no círculo em expansão. Além de agruparem os países selecionados, os alunos precisavam escolher mais dez países para adicionar na tabela.

**Figura 46:** Atividade dos três círculos concêntricos

1- The table below is divided into 3 columns, inner circle (English is used as first language), outer circle (English is used as second language) and expanding circle (English is used as a foreign language). Your task is to complete it with countries where English is spoken as a native language, second language, and foreign language, like the example.

First, place the following countries in the appropriate column: Ireland, South Africa, Canada, the Philippines, China, Russia, Australia, India, Germany, Pakistan, Hong Kong, Singapore, Nigeria, New Zealand, Spain, turkey, Kenya, Vietnam, Brazil, Ghana.

56

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

**Figura 47:** Tabela dos círculos concêntricos

INNER CIRCLE – native language	OUTER CIRCLE – second language	EXPANDING CIRCLE – foreign language
US	India	Brazil

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Após a realização da tabela, os alunos precisavam colocar suas reflexões em escrita. Para isso, propomos três perguntas para guiar essa reflexão.

<sup>56</sup> A tabela abaixo é dividida em 3 colunas: círculo interno (inglês é usado como primeira língua), círculo externo (inglês é usado como segunda língua) e círculo em expansão (inglês é usado como língua estrangeira). Sua tarefa é completá-lo com países onde o inglês é falado como língua nativa, segunda língua e língua estrangeira, como o exemplo. Primeiro, coloque os seguintes países na coluna apropriada: Irlanda, África do Sul, Canadá, Filipinas, China, Rússia, Austrália, Índia, Alemanha, Paquistão, Hong Kong, Singapura, Nigéria, Nova Zelândia, Espanha, Turquia, Quênia, Vietnã, Brasil, Gana.

### Figura 48: Perguntas orientadoras

2- After having finished the table, think and answer the following question: of the approximately 224 countries in the world, how many do you think use English as your first language? Second language? Foreign language?

3- Of all the speakers in the world, write down the estimated percentage of English L1 users, L2 users, and EFL users. Then, compare the ranges. Which one has the higher percentage? And the lower?

4- Write down a list of the top 10 L1/ first languages spoken in the world today. Do not research about it. Try and write what you think.

57

Fonte: Atividades da terceira aula assíncrona.

Em seguida, os alunos precisavam comparar suas hipóteses com os dados retirados da Statista (imagem abaixo) sobre as primeiras línguas mais faladas no mundo e responder as questões orientadoras. Nas perguntas, os alunos são levados a refletir o porquê de o inglês ser a terceira língua com mais falantes nativos, mas ser a língua mais usada no mundo.

### Figura 49: Primeiras línguas mais faladas no mundo

<sup>57</sup> 2- Depois de terminar a tabela, pense e responda a seguinte pergunta: dos cerca de 224 países do mundo, quantos você acha que usam Inglês como primeira língua? Segunda língua? Língua estrangeira?

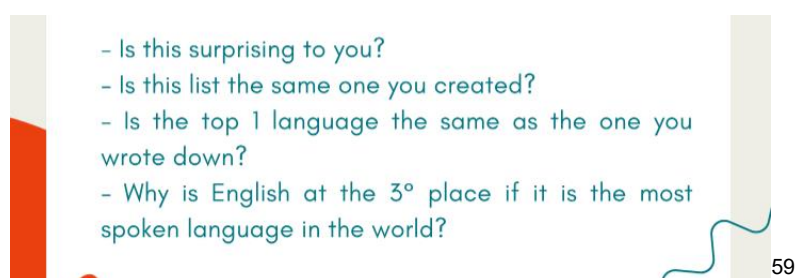
3- De todos os falantes do mundo, anote a porcentagem estimada de usuários de inglês L1, usuários de L2, e usuários de ILE. Em seguida, compare as variações. Qual tem a maior porcentagem? E o inferior?

4- Escreva uma lista das 10 principais primeiras línguas falado no mundo hoje. Não pesquise sobre isso. Escreva o que você acha.



Fonte: Atividades da terceira aula assíncrona.

### Figura 50: Perguntas orientadoras



Fonte: Atividades da terceira aula assíncrona.

Por fim, para encerrar as atividades da terceira aula assíncrona, propomos uma atividade, adaptada de Duran (2017), que traz algumas frases que estariam incorretas nas normas gramaticais do inglês padrão. O objetivo era que os alunos analisassem e notassem esses erros, e com as questões orientadoras, fossem capazes de refletir se esses desvios causam problemas na comunicação.

### Figura 51: Atividade adaptada de Duran (2017)

<sup>58</sup> 5- Observe as informações abaixo sobre as 10 principais primeiras línguas faladas no mundo hoje.

<sup>59</sup> - Isso é surpreendente para você? - Esta lista é a mesma que você criou? - A principal primeira língua é a mesma que você anotou? - Por que o inglês está em 3° lugar se é a língua mais falada no mundo?

1-Take a look at the sentences below

- You must be knowing him.
- I'm understanding you.
- Do you know where is he going?
- You are going home soon, isn't it?
- You are joking, isn't it?
- Children these days they misbehave.
- This is a paper who will be published.
- How long time will you stay here?
- These are all the informations that I need.
- She need help.

- What do you think about the grammatical feature in the sentences above?

- How are these sentences different from the English grammatical features that you have learned? What are these differences?

- Can you relate these sentences to what we have been studying? How?

60

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Ao fim dessa aula assíncrona, esperávamos que os alunos pudessem refletir sobre os usuários de inglês e como a maior porcentagem recai nos falantes não nativos, embora ainda levados a seguir regras impostas pela minoria dos falantes nativos.

#### Aula assíncrona - 20 de julho - atividades dos participantes

Visando fomentar a criticidade dos participantes (Bayyurt; Sifakis, 2017), as atividades giravam em torno dos lugares em que o inglês é usado e seu *status* em cada um. As respostas do primeiro exercício foram variadas. Alguns alunos colocaram mais países na coluna em que o inglês é falado como língua estrangeira (países do círculo em expansão), como a tabela da Maria.

#### **Figura 52:** Tabela de Maria

<sup>60</sup> - O que você acha das características gramaticais nas frases acima? - Como essas frases são diferentes das características gramaticais do inglês que você aprendeu? Quais são essas diferenças? - Você consegue relacionar essas frases com o que estamos estudando? Como?

INNER CIRCLE – native language	OUTER CIRCLE – second language	EXPANDING CIRCLE – foreign language
US Ireland Australia New Zealand England	India South Africa Philippines Singapore Malta Tonga Nigeria Pakistan Canada Bangladesh	Brazil China Russia Germany Hong Kong Spain Turkey Kenya Vietnam Ghana France Italy Japan Egypt

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Outros colocaram mais países na segunda coluna, onde o inglês tem status de segunda língua, e os países se concentram no círculo externo. Na tabela de Natasha vemos essa diferença entre países do círculo externo e em expansão.

**Figura 53:** Tabela de Natasha

INNER CIRCLE – native language	OUTER CIRCLE – second language	EXPANDING CIRCLE – foreign language
US Canada New Zealand Australia UK	India Ireland South Africa Nigeria Singapore Pakistan Kenya Ghana Spain Hong Kong Bangladesh Luxembourg Finland Norway Denmark Sweden Netherlands	Brazil China Russia Vietnam Germany Turkey France South Korea Colombia Japan

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Já alguns, colocaram o mesmo número de países nas três colunas, círculo interno, externo e em expansão.

**Figura 54:** Tabela de Nicole

INNER CIRCLE – native language	OUTER CIRCLE – second language	EXPANDING CIRCLE – foreign language
USA South Africa Australia Bahamas Ireland Jamaica Canada Malta England New Zealand Scotland	India Cameroon Lesotho Mali Namibia Philippines Singapore Swaziland Tanzania Tonga Western Samoa	Brazil China Japan Mexico Chile Peru Colombia Venezuela Iran Libya Russia

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

De acordo com a atividade desenvolvida por Tanner (2017), os países que utilizam a língua inglesa como primeira língua são: Irlanda, África do sul, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos da América. Já os países em que o inglês tem status de segunda língua são: Índia, Paquistão, Nigéria, Filipinas, Gana, Kenia, Singapura e Hong Kong. Por fim, o maior número de países onde os falantes utilizam inglês como língua estrangeira são: China, Egito, França, Alemanha, Indonésia, Japão, Coreia, Espanha, Turquia, Vietnã, Zimbábue, Rússia e Brasil.

Notamos, nessa atividade, que muitos alunos confundiram os usos do inglês nos países do círculo externo e em expansão. Entretanto, essas respostas não foram condizentes com as respostas dos exercícios 2 e 3. Lais, em suas respostas, se contradiz ao colocar, em sua tabela, mais países na segunda coluna e na resposta afirmar que mais usuários de inglês pertencem à terceira coluna. Em sua terceira resposta, também há uma contradição, ao afirmar que o número de falantes nativos e de falantes como língua estrangeira são iguais.

### Figura 55: Respostas de Lais

2- I think only 10% use it as an official language, 30% use it as a second language and 60% use it as a foreign language.

3- I think 20% of people use English as a native language, 60% as a second language and 20% as a foreign language. More people use it as a second language, while 20% of people use it as a native language and foreign language.

61

<sup>61</sup> 2- Acho que apenas 10% a utilizam como língua oficial, 30% a utilizam como segunda língua e 60% a utilizam como língua estrangeira.

3- Acho que 20% das pessoas usam o inglês como língua nativa, 60% como segunda língua e 20% como língua estrangeira. Mais pessoas a usam como segunda língua, enquanto 20% das pessoas a

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

De acordo com Tanner (2017), 23% dos falantes de inglês são como primeira língua; 27% como segunda língua e 50% como língua estrangeira. Logo, o número de falantes de inglês que não pertencem a países nos quais o idioma possui status de oficial ou segunda língua, é igual a soma dos falantes de inglês como primeira e segunda língua. Thalita, dentre todos, conseguiu chegar mais próxima do número real de falantes.

### **Figura 56:** Respostas de Thalita

3- A: English L1 users: 20%. English L2 users: 30%. English EFL users: 50%. EFL English users have the highest percentage and L1 English users have the lowest.

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Esses dados se tornam importantes, pois através dessa atividade, pretendíamos que os alunos notassem sua inserção no círculo em expansão e que a maioria dos falantes está inserida neste grupo. Logo, as regras impostas por falantes nativos de inglês deixam de fazer sentido, visto o uso fluido da língua no mundo. Embora houvesse discrepâncias, notamos que os alunos são capazes de enxergar que o inglês já não pertence somente aos falantes nativos.

Na atividade seguinte, os alunos precisavam listar as línguas com maior número de falantes nativos. Em seguida, iriam comparar com dados reais. O objetivo era levá-los a refletir sobre a realidade do inglês, que apesar de estar presente no mundo todo, não possui o maior número de falantes nativos.

As respostas dos alunos eram esperadas, considerando o status que o inglês possui e o domínio que seus falantes nativos impõem (WIDDOWSON, 1994). A maioria dos alunos, como Larissa e Lais, colocaram respostas bem similares, mantendo as três primeiras posições, mas com o inglês em primeiro.

### **Figura 57:** Resposta de Larissa

4- English, Chinese, Spanish, Portuguese, Russian ...

---

usam como língua nativa e língua estrangeira.

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

### **Figura 58:** Resposta de Lais

4- English, Chinese, Spanish, French, German, Japanese, Italian, Portuguese, Arabian, Hindi.

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Já a minoria dos alunos, embora permanecessem com os mesmos países nas primeiras posições, colocaram o Chinês/Mandarim como mais falado e o Inglês em terceiro lugar, em concordância com os dados mostrados pelo gráfico do Statista.

### **Figura 59:** Resposta de Natasha

4- Chinese, Spanish, English, Portuguese, Arabic, Hindi, Bengali, Russian. Japanese, French.

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

### **Figura 60:** Resposta de Maria

1- Chinese; 2- Spanish; 3- English; 4- Hindi; 5- Russian; 6- Portuguese; 7- Japanese; 8-?; 9-?; 10-?;

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Ao analisarem o gráfico, os alunos foram perguntados se os dados eram os mesmos que eles haviam colocado e se as informações os surpreenderam. Para Larissa, os dados foram surpreendentes, considerando que ela havia colocado inglês na primeira posição. Aparentemente a escolha do inglês foi devido à função que o mesmo possui como meio de comunicação global.

### **Figura 61:** Resposta de Larissa 2

5- It was really surprising for me, I thought English would be in the first or second position. However, English is in third place and Chinese is the first one. The list I have created is totally different, I could not remember other languages to add to the list and the list I made doesn't match the information given. I believe we consider English as the most spoken language in the world because we use it as a medium of communication in other countries in which English is not the official language.

62

---

<sup>62</sup> Foi realmente surpreendente para mim, pensei que o inglês estaria na primeira ou segunda

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Thalita, que também havia colocado o inglês como primeira opção, também achou os dados surpreendentes. Além disso, a posição do espanhol na lista também foi uma surpresa para ela.

### **Figura 62:** Resposta de Thalita 2

5- A: Yes, it's surprising. I knew that Chinese was very close to English, but I didn't imagine that Spanish would come before English. It's not the same as what I created. The first is different. I believe that English is in third place because that estimated number only counts native speakers.

63

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Para os alunos que coloram o inglês na terceira posição, os dados não foram tão surpreendentes. Natasha associou o inglês a sua função de língua franca, embora o mesmo não tenha tanto falantes nativos como tem de não nativos.

### **Figura 63:** Resposta de Natasha 2

5- It is surprising in a way. The list is not the same as the one I created, but there are some languages that I got right. Yes. The top 1 is the same I wrote down. It is in third place because English is the lingua franca used in the whole world, but Chinese is the most spoken language because of the population who speak this language.

64

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Por fim, a última atividade da terceira aula assíncrona consistia na observação de frases que, de acordo com o inglês padrão, estariam incorretas. Queríamos que os alunos observassem que elas não impediam a comunicação e que os falantes se

---

posição. No entanto, o inglês está em terceiro lugar e o chinês é o primeiro. A lista que criei é totalmente diferente, não me lembrava de outros idiomas para adicionar à lista e a lista que fiz não responde à informação fornecida. Acredito que consideramos o inglês a língua mais falada no mundo porque o usamos como meio de comunicação em outros países onde o inglês não é a língua oficial.

<sup>63</sup> Sim, é surpreendente, eu sabia que o chinês era muito próximo do inglês, mas não imaginava que o espanhol viria antes do inglês. Não é o mesmo que eu criei. A primeira é diferente. Acredito que o inglês esteja em terceiro lugar porque esse número estimado conta apenas com falantes nativos.

<sup>64</sup> É surpreendente de certa forma. A lista não é a mesma que criei, mas tem alguns idiomas que acertei. Sim. O top 1 é o mesmo que anotei. Está em terceiro lugar porque o inglês é a língua franca usada em todo o mundo, mas o chinês é a língua mais falada por causa da população que fala esta língua.

baseiam em suas primeiras línguas para estruturar as frases de acordo com suas necessidades. Todos os alunos mencionaram os erros gramaticais das frases, mas que os mesmos não impediam a compreensão. Felix mencionou que essa característica tem sido central nos estudos das novas abordagens de ensino de inglês, sendo capaz de recorrer aos outros conceitos estudados ao longo do curso e da graduação.

#### Figura 64: Resposta de Felix sobre erros gramaticais

Can you relate these sentences to what we have been studying? How?

Yes, although they have some unusual grammatical/ word choices, the message could still be communicated and understood. And that is the focus in the English-teaching approaches we have been studying: that you do not have to speak perfectly, it is okay to do not know which words to use and to make some mistakes, the important thing is to understand and to be understood.

**Fonte:** Atividades da terceira aula assíncrona.

Maria, em suas respostas, relaciona as divergências gramaticais à tradução para a primeira língua e o uso das suas estruturas gramaticais aplicadas ao inglês. Ademais, Maria enfatiza, em todas suas respostas, que o essencial não é a gramática padrão, mas sim a compreensão. Sua resposta aponta para a mudança que ocorre ao considerarmos a perspectiva de ILF no ensino (CANAGARAJAH, 2007).

#### Figura 65: Resposta de Maria sobre erros gramaticais

I believe that some sentences indeed have grammar mistakes, although some of them are understandable if you are starting to learn the language and try to translate everything based on your mother language.

**How are these sentences different from the English grammatical features that you have learned? What are these differences?**

In these sentences the speaker might have used its first language as a basis to create structures in English. For brazilian speakers of English, as an example, it would be a common mistake to use 'informations', since we can put the word 'informação' in plural form. All of the sentences are grammatically wrong, however, they are still able to be comprehended.

**Can you relate these sentences to what we have been studying? How?**

Yes. English as a lingua franca has as principals the English used for communication between non-native speakers, and those sentences, although not grammatically right, would be understandable in a conversation.

65

---

<sup>65</sup> Acredito que algumas frases realmente tenham erros gramaticais, embora algumas delas sejam compreensíveis se você estiver começando a aprender o idioma e tentar traduzir tudo baseado em

**Fonte:** atividades da terceira aula assíncrona.

Essas atividades propostas tinham como objetivo a elaboração de sínteses provisórias e operação com os conceitos de ILF que tangem o uso do inglês no mundo (SFORNI, 2015). Em seguida, traremos as atividades que visaram mudar o foco para o ensino de inglês pela perspectiva de ILF.

#### Quarta aula assíncrona - 10 de agosto - atividades de aprendizagem

As atividades da quarta aula assíncrona também foram disponibilizadas em um PDF (Apêndice E) para que os alunos pudessem ter as informações e orientações em um lugar de forma ordenada. Nesta atividade, o cerne eram as implicações pedagógicas de ILF para o ensino. Nosso objetivo era que as atividades promovessem a consciência crítica dos alunos sobre os desafios que as implicações têm para seu contexto de ensino (Bayyurt; Sifakis, 2017). Dessa forma, se fez imprescindível que os discentes analisassem o que a BNCC diz sobre ILF e como ela entende o ensino por essa perspectiva. Além disso, através do estudo sobre a BNCC, pretendemos criar o motivo interno nos alunos para apropriação desses conceitos, visto que o desejo é essencial para que eles venham a apreender os conceitos (DAVIDOV, 1988). Assim, trouxemos os momentos em que o documento menciona ILF e os cinco eixos orientadores, sendo oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Após a leitura, os alunos precisavam responder, em forma de vídeo, quais eram suas percepções sobre como a BNCC aborda ILF e o que eles tiveram dúvidas. As dúvidas trazidas pelos alunos neste exercício foram usadas na próxima aula síncrona, a fim de retomar o que eles haviam estudado.

#### **Figura 66:** Atividade ILF na BNCC

---

sua língua materna.

Nessas frases, o falante pode ter usado sua primeira língua como base para criar estruturas em inglês. Para brasileiros falantes de inglês, por exemplo, seria um erro comum usar 'informations', já que podemos colocar a palavra 'informação' no plural. Todas as frases estão gramaticalmente erradas, no entanto, elas ainda podem ser compreendidas.

Sim. O inglês como língua franca tem como princípio o inglês usado para comunicação entre falantes não nativos, e essas frases, embora não gramaticalmente corretas, seriam compreensíveis em uma conversa.

Após ler sobre a BNCC, reflita sobre a pergunta abaixo e grave um pequeno vídeo de 3 minutos no Flipgrid acerca da pergunta.

- Considerando o que a BNCC aborda sobre língua franca, quais são as mudanças para o ensino de inglês? Quais suas dúvidas/reflexões acerca de ILF no ensino de inglês?

**Fonte:** Atividades da quarta aula assíncrona.

Após refletirem sobre a BNCC, passamos para exemplos práticos que encontramos em situações comunicacionais, no uso de inglês por não nativos e no ensino de inglês como língua estrangeira. Disponibilizamos três vídeos aos alunos. O primeiro traz, em tom de humor, a tentativa de um falante não nativo de soar como nativo. O segundo traz um discurso de uma atriz colombiana criticando e pedindo desculpa pelo seu sotaque ao falar inglês. No terceiro e último, há uma história fictícia de humor que faz jogos de palavras com palavras ofensivas em inglês sendo usadas inapropriadamente; o vídeo traz à tona os problemas que podem interferir na comunicação. Após assistirem os vídeos, os alunos precisavam refletir sobre quais as ligações deles com ILF, com o ensino de inglês e possíveis críticas.

### **Figura 67:** Atividade de vídeo das implicações pedagógicas

Watch the following videos and answer the questions on Padlet.

[The Pink Panther - I Would Like to Buy a Hamburger](#)

[Sofia Vergara at People's Choice Awards](#)

[The Italian Man Who Went To Malta](#)

- What do the videos have in common with the concepts of ELF?
- Can you relate the videos to English language teaching?
- What are the possible criticisms/reflections of the videos for language teaching?

66

<sup>66</sup> Assista aos vídeos a seguir e responda às perguntas no Padlet.

- O que os vídeos têm em comum com os conceitos de ILF?
- Você pode relacionar os vídeos com o ensino da língua inglesa?
- Quais as possíveis críticas/reflexões dos vídeos para o ensino de línguas?

**Fonte:** Atividades da quarta aula assíncrona.

Por fim, a terceira atividade trazia as oito implicações pedagógicas propostas por Gimenez (2009, p. 8-9). Em um documento compartilhado, os alunos escolheram três implicações e precisavam descrever como elas poderiam ser abordadas em sala de aula. Com o documento compartilhado, os alunos poderiam ver as respostas e sugestões de seus colegas, ajudando a aumentar suas possibilidades.

**Figura 68:** Atividade implicações pedagógicas

Regarding the implications presented, go to the shared document to complete the activity. In it, you are going to choose 3 of the implications listed by Gimenez (2009) and explain how they can be addressed in the language classroom.

67

**Fonte:** Atividades da quarta aula assíncrona.

Ao fim dessa atividade assíncrona, nossa pretensão era que os alunos refletissem sobre as mudanças que ILF traz para o ensino. Assim, poderiam elaborar sínteses conceituais sobre ILF no ensino de línguas.

Aula assíncrona - 10 de agosto - atividades dos participantes

Agora, trazemos as respostas dos alunos em cada uma das atividades propostas na quarta aula assíncrona. Em suas respostas, grande parte apontou que o maior benefício do ILF para o ensino seja o de desmistificar o inglês padrão e o sotaque nativo.

*Nicole: Eu acredito que as mudanças sejam realmente desmistificar essa questão do inglês perfeito ser o inglês britânico, ser o inglês americano, o inglês falado pela pessoa nativa. Realmente trazendo mais contextos, mais exemplos, mais atividades que mostram o inglês sendo usado de diversas formas entre diversas pessoas. Eu acho que a principal dúvida é de realmente como colocar isso em prática, né? Mas eu acredito que a BNCC traz um pouco de suporte em relação a*

---

<sup>67</sup> Em relação às implicações apresentadas, acesse o documento compartilhado para concluir a atividade. Nele, você vai escolher 3 das implicações listadas por Gimenez (2009) e explicar como elas podem ser abordadas na sala de aula de línguas.

*isso pro professor aqui nas competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental.*

**Fonte:** Atividade assíncrona flipgrid.

Nicole, em sua resposta, defende a pluralidade dessa língua e sua adaptatividade a diversos contextos de uso. Embora Nicole veja os benefícios que a BNCC trouxe ao ensino ao considerar o inglês pela perspectiva da língua franca, a participante tem dúvidas em como colocar isso em prática, mesmo acreditando que o documento traz esse suporte aos professores (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

*Natasha: Então eu acho que uma mudança a ser feita no currículo, é que os professores vão trazer pra dentro da sala de aula diferentes variedades da língua inglesa, porque a gente está acostumado a ser ensinado o inglês nos Estados Unidos e da Inglaterra e raramente os professores trazem outras variedades de inglês. Eles focam muito nisso, de que a nossa pronúncia precisa ser exatamente igual a de um falante nativo e de que qualquer coisa diferente disso está errado. Então eu acho que uma das mudanças mais significativas vai ser isso: fazer os alunos conhecerem essas variedades e os diferentes dialetos, os diferentes sotaques e entender que não tem nada de errado nisso.*

**Fonte:** Atividade assíncrona flipgrid.

De maneira similar a Nicole, Natasha argumenta que ILF na BNCC vem para quebrar com os padrões de ensino. A participante, ao olhar para o currículo e para o ensino, consegue ter uma consciência crítica sobre os desafios de ILF para o seu contexto, o ensino público no Brasil. Isso aponta para o que Bayyurt e Sifakis (2017) defendem em seu processo de ELF-aware, que mudar as concepções dos professores é um processo lento e o olhar crítico para as implicações de ILF nos seus contextos de atuação é um caminho para essa mudança.

*Fernanda: Eu acho que a principal mudança, depois de ler um pouco mais sobre a*

*língua franca na BNCC, é dos professores. Porque a gente tem uma visão muito tradicional da sala de aula ainda e muito tradicional de como ensinar o inglês. Na minha visão, o inglês como língua franca vem pra quebrar isso, pra quebrar todos esses paradigmas que a gente tem na cabeça do que é ensinar inglês, como ensina inglês, como se fala em inglês. Então, isso é muito interessante e é muito legal estar tendo a oportunidade de estudar um pouco sobre isso, por mais que a gente fale um pouco sobre isso dentro das matérias da faculdade, não é algo que a gente estude com profundidade. E aí a gente vai pra sala de aula pensando que a gente tem que dar aula para os alunos, que eles tem que falar de um jeito. Na verdade nós, como professores, também achamos que a gente tem que falar inglês de um jeito pra ser fluente, pra saber que a gente realmente sabe falar inglês; quando não é verdade. Por muito tempo eu achei que eu não era fluente, que eu não sabia inglês porque eu não falava de uma certa maneira ou que algumas outras pessoas falavam inglês meio enrolado porque simplesmente o inglês dela era diferente, era de outro país, de outra cultura, de outra sociedade. Então eu acho muito legal a gente estudar isso e entender. Eu queria também saber como a gente coloca isso em prática, porque vendo a teoria, vê na BNCC, entender o que é o inglês como língua franca é muito legal. Mas aí a gente chega na sala de aula e às vezes não consegue colocar toda essa teoria em prática.*

**Fonte:** Atividade assíncrona flipgrid.

A fala de Fernanda expressa muito bem a sua operação com os conceitos, pois ela consegue, ao passo que responde uma pergunta, fazer relações com outros conceitos, como do mito do falante nativo, do falante/aprendiz deficiente, da falácia do inglês padrão. A participante enxerga ILF como esse potencial de promover mudanças nas concepções de ensino e uso de inglês. Além disso, a participante volta seu olhar para seu curso de graduação e reconhece que, embora haja discussões em torno de ILF, elas não são suficientes para sanar todas as dúvidas com relação às implicações de ILF para o ensino. Gimenez, Calvo e El Kadri (2018) já discutiam isso ao falar que o fenômeno de ILF é reconhecido nos cursos, mas não há uma disciplina que aborde o mesmo no ensino de inglês.

Ao mencionar que não se considerava fluente, Fernanda deixa transparecer que se considerava uma falante deficiente, como apontam Firth e Wagner (1997),

pois acreditava que seu inglês precisava soar como nativo para ser considerado fluente. Assim como Nicole, Fernanda também possuía dúvidas quanto à transposição da teoria de ILF para a prática.

*Lais: Eu acredito que o inglês é considerado como língua franca e não como língua estrangeira trará muitos benefícios principalmente para alunos, pois nesta fase escolar que eles estão, muitas crenças em relação ao idioma e porque aprender inglês podem ser quebradas mais facilmente. Os professores deverão se adaptar ao ensino de não somente o inglês britânico e o estadunidense, mas também países ao redor do mundo todo. É importante expor os alunos ao inglês aos pais como os países asiáticos, por exemplo, porque a gente sabe que é bem diferente, muitas vezes os alunos acham que só existem dois tipos de inglês, o americano e o britânico e eles vêem essas duas variações como o objetivo a ser alcançado quando no inglês e muitas vezes eles já são perfeitamente capazes de se comunicar e se expressar e acreditam que não são, porque eles não falam da mesma maneira que aquelas pessoas que eles veem nos filmes e nas séries.*

**Fonte:** Atividade assíncrona flipgrid.

Em sua resposta, Lais também faz movimentos que apontam a operação com conceitos. Diferente de Fernanda, Lais volta seu olhar para os alunos que estão aprendendo inglês e como suas identidades podem ser beneficiadas pela perspectiva de ILF, uma vez que eles verão seus ingleses como legítimos, rompendo com o padrão americano imposto nos filmes e séries que eles possuem contato.

*Thalita: Logo nos primeiros excertos retirados da BNCC, eu pude entender o porquê do uso da terminologia inglês como língua franca no documento. Eu entendi que a mudança dos termos se dá pelos viés que os outros conceitos trazem, como foi o exemplo dado de língua estrangeira, que transmite uma visão eurocêntrica do inglês [...] Eu acho muito lindo como a BNCC aborda tudo isso, como a visão de inglês muda não ser só a gramática e as regras, mas sim algo social, para a comunicação. Porém, acredito que para isso ser uma realidade no Brasil, os professores ainda precisam estudar muito, precisam de uma formação continuada focada no inglês como língua franca e como abordar isso em sala de*

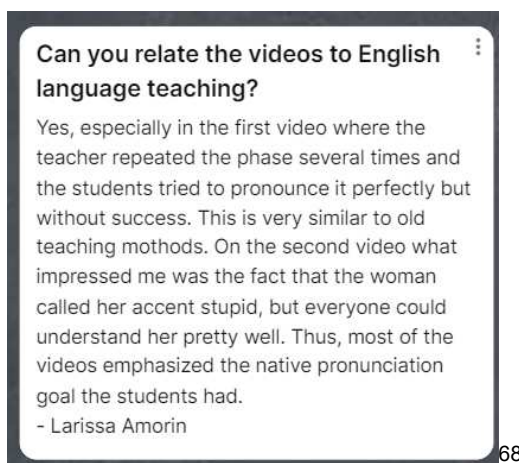
aula.

**Fonte:** Atividade assíncrona flipgrid.

Thalita retoma os conceitos vistos anteriormente no que tange às diferentes perspectivas atreladas ao uso e ensino de inglês, como ILE e ILF. A aluna relaciona o conceito de ILE com a antiga proposta da BNCC e como ela reforçava a visão do norte global em detrimento ao sul global. No que tange ao ILF, ao mencionar a mudança de foco da gramática para a comunicação, a participante mostra que compreende as funções que o inglês serve, aos mais diversos contextos (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Ademais, Thalita vai além ao trazer para a discussão a formação de professores, visto que a maioria de professores em serviço não possui contato com a perspectiva e muitos cursos de graduação não possuem uma disciplina que informe a pedagogia (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2018). Ao mencionar essa dificuldade, Thalita desenvolve sua consciência crítica com relação ao contexto de ensino que se encontra e como as implicações de ILF se apresentariam nele (BAYYURT; SIFAKIS, 2017).

Na atividade seguinte, os alunos comentaram suas impressões acerca dos vídeos e quais relações podem traçar entre ILF e ensino. Os alunos, de maneira geral, falaram sobre o mito do falante nativo e essa imposição ainda enraizada fortemente nos falantes, professores e alunos.

**Figura 69:** Atividade dos três vídeos de Larissa



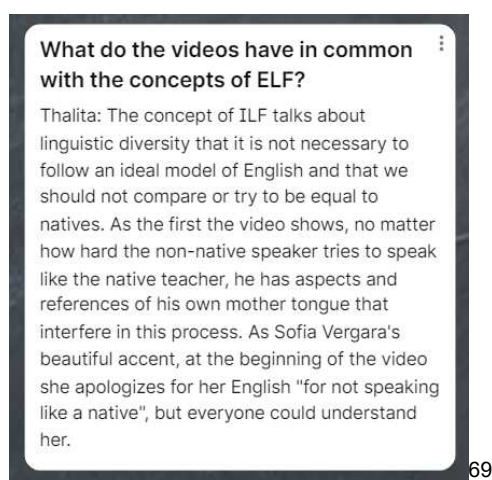
<sup>68</sup> Você pode relacionar os vídeos com o ensino da língua inglesa?

Sim, principalmente no primeiro vídeo onde a professora repetia várias vezes a frase e o aluno tentou pronunciar perfeitamente, mas sem sucesso. Isso é muito semelhante aos velhos métodos de ensino. No segundo vídeo o que mais me impressionou foi o fato da mulher ter chamado o sotaque dela de estúpido, mas todos conseguiram entendê-la muito bem. Assim, a maioria dos vídeos enfatizou o

**Fonte:** Atividade Padlet e vídeos.

Larissa relaciona um dos vídeos como o ensino tradicional, de inglês como língua estrangeira, na qual o objetivo é soar como nativo. Além disso, ela menciona que sua percepção é que, independente do contexto, os três vídeos trazem essa alusão ao inglês nativo como objetivo para ser fluente e poder se comunicar efetivamente.

**Figura 70:** Atividade dos três vídeos de Thalita



**Fonte:** Atividade Padlet e vídeos.

Em sua resposta, Thalita marca a influência que a primeira língua tem nas línguas adicionais e como o conceito de ILF defende essa multiplicidade linguística, afinal Jenkins (2015) defende o inglês como multilíngua franca. Notamos, então, que Thalita se apropriou de outros conceitos já vistos para realizar novas atividades que colocam outros conceitos em movimento (SFORNI, 2015).

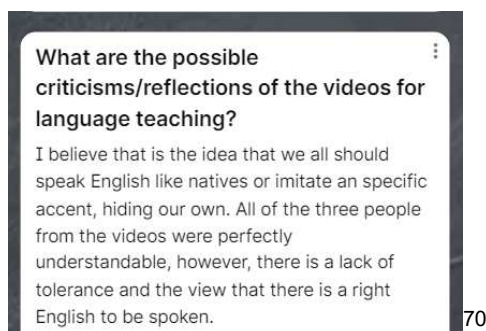
**Figura 71:** Atividade dos três vídeos de Maria

---

objetivo da pronúncia nativa que os alunos possuem.

<sup>69</sup> O que os vídeos têm em comum com os conceitos de ELF?

Thalita: O conceito de ILF fala sobre a diversidade linguística de que não é necessário seguir um modelo ideal de inglês e que não devemos comparar ou tentar ser iguais aos nativos. Como mostra o primeiro vídeo, por mais que o falante não nativo tente falar como o professor nativo, ele tem aspectos e referências de sua própria língua materna que interferem nesse processo. Como o belo sotaque de Sofia Vergara, no início do vídeo ela pede desculpas pelo seu inglês "por não falar como um nativo", mas todos conseguiram entendê-la.



**Fonte:** Atividade Padlet e vídeos.

Maria menciona a falta de tolerância que existe de nativos para não nativos. Essa percepção volta ao vídeo em que Jenkins fala que falantes nativos também precisam aprender ILF para poder se comunicar. Logo, esses falantes nativos precisam aprender a se adaptar aos diferentes contextos e sotaques em que o inglês pode ser usado, e serem capazes de tolerar e respeitar essas diferenças.

Na última atividade da quarta aula assíncrona, os alunos trabalharam em um documento compartilhado, em que precisaram escolher três implicações pedagógicas enumeradas por Gimenez (2009) e redigir como aquela implicação permeia seu planejamento e suas aulas. As implicações abaixo foram as mais escolhidas pelos alunos, tendo em vista que as discussões até o momento no curso foram pautadas nessas implicações:

2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;

3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;

Quanto à segunda implicação pedagógica (GIMENEZ, 2009), as propostas giravam em torno da necessidade de exposição dos alunos a diferentes sotaques e variações, para que eles possam estar conscientes dessa variação e possam legitimá-la.

**Figura 72:** Implicações pedagógicas descritas por Maria

<sup>70</sup> Acredito que seja essa a ideia de que todos devemos falar inglês como nativos ou imitar um sotaque específico, escondendo o nosso. Todas as três pessoas dos vídeos foram perfeitamente compreensíveis, porém, há uma falta de tolerância e a visão de que existe um inglês certo a ser falado.

2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;

É importante que os alunos sejam expostos a variados 'tipos' de inglês para que entendam que a língua não tem um dono específico e, portanto, não tem uma forma/sotaque específico para ser seguido. Além disso, é necessário que sejam expostos a variadas culturas com o propósito de praticar o respeito e, por que não, se sentir parte da grande comunidade de falantes de inglês ao redor do mundo.

**Fonte:** Atividade implicações pedagógicas.

Maria menciona a importância que a cultura tem no ensino de línguas para que os alunos possam desenvolver sensibilidade e respeito às diferentes culturas e línguas. Ademais, ao mencionar que, através dessa conscientização, os alunos se tornam parte da comunidade de falantes, remete à aula anterior, na qual falamos sobre o pertencimento do inglês aos usuários.

**Figura 73:** Implicações pedagógicas descritas por Lais

**Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas**

Faz-se necessária a ampliação dos horizontes sobre o que ensinar em sala de aula e como abordar tais assuntos. Não estabelecer que somente os métodos tradicionais, focados em gramática, na repetição, sem uma abordagem verdadeiramente comunicativa. Apenas transmitir uma variedade de inglês "padrão" não permite com que os alunos ampliem sua visão sobre o mundo, cultura através das diversas variedades de inglês que os diversos países possuem. Dessa forma, abordar a cultura de países que também possuem o inglês como língua oficial faz com que os alunos não fiquem presos a uma visão limitada sobre os países e o próprio idioma.

**Fonte:** Atividade implicações pedagógicas.

De maneira similar, Lais falou sobre a importância que os outros sotaques, de não nativos, têm para a sala de aula. Através deles, os alunos ampliam sua visão de mundo, respeitando e sendo sensíveis a outros países, além de olharem com mais sensibilidade para sua própria primeira língua.

**Figura 74:** Implicações pedagógicas descritas por Nicole

3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;

Centrar o ensino na pronúncia, não no sotaque. Trazer vídeos, áudios, filmes, músicas que explorem outros sotaques do inglês. Mostrar dados que revelam como o inglês é mais falado/usado entre não nativos e as oportunidades que isso proporciona, seja em ambiente de trabalho ou estudo.

Fonte: Atividade implicações pedagógicas.

Na terceira implicação (GIMENEZ, 2009), Nicole traz alguns exemplos de como podemos tirar o foco do falante nativo nas aulas. Além disso, ela frisa a importância em mostrar as oportunidades que ILF proporciona aos aprendizes em diversos contextos, para diversos usos.

**Figura 75:** Implicações pedagógicas descritas por Thalita

3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;

Essa implicação pode ser implementada em sala de aula através de vídeos que contenham falantes de inglês nativos e não nativos de diversas regiões, para os alunos perceberem a pluralidade linguística e que por serem diferentes não significa que um está certo e o outro errado.

Fonte: Atividade implicações pedagógicas.

Além de abordar alguns exemplos, Thalita menciona que é necessário trazer falantes nativos e não nativos para as aulas, assim os alunos terão contato com diversos sotaques. A resposta de Thalita é muito importante, pois, ter uma ênfase menor no ensino de pronúncia centrada nos falantes nativo, não significa que devemos excluí-lo totalmente da sala de aula.

**Figura 76:** Implicações pedagógicas descritas por Felix

Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem.

Tentar demonstrar aos alunos que aprender um idioma é poder se comunicar por meio dele e esse deve ser o objetivo primordial. Não decorar palavras e sentenças. Focar as atividades das aulas nesse campo: na produção linguística (speaking & writing), e na compreensão linguística (listening & reading), ou seja incentivar os alunos a fazer uso da língua. Demonstrar também que erros são comuns e fazem parte do processo de aprendizado, então não faz mal falar/escrever algo errado.

**Fonte:** Atividade implicações pedagógicas.

Para a quarta implicação pedagógica (4) Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem, (GIMENEZ, 2009), Felix menciona uma característica essencial em ILF, a comunicação. O ensino de inglês como língua estrangeira tem como foco a interpretação oral e escrita, ou seja, como dito por Felix, aprendem por decoração de palavras e para entenderem o que o nativo fala. Entretanto, ILF quebra com essa perspectiva uma vez que coloca a comunicação como objetivo principal, como dito por Felix.

**Figura 77:** Implicações pedagógicas descritas por Lais

Muitos alunos, especialmente os que possuem menores condições financeiras, não enxergam no Inglês algo que irá agregar na vida deles. Entretanto, é preciso mostrar aos estudantes que o Inglês pode ser um grande aliado para abrir caminhos para eles. A oportunidade de aprender inglês é bastante limitada às classes mais altas, e por esse motivo, os alunos que não têm essa oportunidade acreditam que nada irá mudar se aprender inglês, pois eles não se imaginam viajando, tendo oportunidades de colocar em prática a fala da língua. Porém é justamente o contrário que acontece quando se aprende um idioma novo, especialmente o inglês que é atualmente considerado a língua global. Mostrar aos alunos que o inglês pode significar muito para a chegada de oportunidades e que isso fará com que eles ampliem sua visão sobre diversas questões importantes sobre o mundo e suas diversas culturas existentes.

**Fonte:** Atividade implicações pedagógicas.

No que tange a 5) Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais, (GIMENEZ, 2009), notamos que Lais tenta abordar essa implicação através da conscientização dos benefícios que o inglês pode proporcionar aos alunos. Embora haja muitos, há, também, alguns danos que a língua ocasiona, embora não mencionado pela aluna. Dessa forma, após essa aula, decidimos adicionar uma atividade que focaliza somente nos aspectos econômicos do inglês. Uma das vantagens do experimento didático formativo é de poder adaptar o ensino ao longo do seu desenvolvimento, visto que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos não ocorrem em linearidade, portanto, a cada aula, acessamos o desenvolvimento atual para planejar o possível.

**Figura 78:** Implicações pedagógicas descritas por Nicole

6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;

Expor o aluno as oportunidades que o inglês traz de conhecer e exercer a cidadania, sendo local, dentro do meio círculo íntimo, ou a nível global. Uso do inglês e seu impacto no meu conhecimento de mundo.

**Fonte:** Atividade implicações pedagógicas.

Na sexta implicação pedagógica (GIMENEZ, 2009), Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária; Nicole aborda a necessidade em trazer para sala de aula a possibilidade, através de uma língua, de exercer sua cidadania, seja local ou global. A aluna deixa vago de que maneira faria isso.

**Figura 79:** Implicações pedagógicas descritas por Maria

8) Ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês.

O professor de inglês deve estar em constante aprendizado relacionado às visões do inglês adotadas pela base com o objetivo de fazer escolhas de conteúdo e atividades que se adequem à essas visões e também aos alunos. É preciso formações continuadas sobre teorias e também tecnologias, para que a sala de aula se torne um reflexo do que está acontecendo no mundo e não uma realidade paralela.

**Fonte:** Atividade implicações pedagógicas.

Por fim, na última implicação escolhida 8) Ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês (GIMENEZ, 2009), Maria reitera que é importante que a sala de aula reflita o mundo, e não seja uma bolha. Para que isso ocorra, professores precisam ser capacitados e saberem, não apenas sobre ILF, mas também de tecnologias. Tendo em vista que ILF considera a fluidez e pluralidade das situações comunicativas ao redor do mundo, considerar sua perspectiva em sala de aula é levar em consideração o mundo fora da sala em si, pois é nesse mundo que os alunos vão fazer uso da língua.

Ao final dessa atividade, tínhamos como objetivo que os alunos olhassem para o ensino pela perspectiva de ILF e quais os desafios que essas implicações ocasionam para seus contextos (BAYYURT; SIFAKIS, 2017). Notamos que alguns conceitos, como o mito do falante nativo, a falácia do inglês padrão, e o falante deficiente foram apropriados pelos alunos. Entretanto, notamos a necessidade da discussão sobre os aspectos econômicos do inglês e como ele pode ser benéfico e maléfico.

Após essa aula assíncrona, a aula que descreveremos a seguir foi realizada de maneira síncrona, portanto, focamos nas falas dos alunos e como eles parecem fazer sentido dos conceitos.

#### 4.3 Princípio do caráter consciente da atividade

O terceiro princípio tem como objetivo dirigir a atenção consciente do aluno

para o conceito estudado através de atividades que levem à análise e síntese (SFORNI, 2015). Logo, as atividades devem proporcionar que os alunos transitem entre o particular e o geral, ou seja, entre as das características essenciais do conceito e o fenômeno.

Aula síncrona - 17 de agosto - atividades de aprendizagem e dos participantes

A aula síncrona do dia 17 foi a primeira aula síncrona após o período de férias dos alunos, nos quais tiveram atividades assíncronas para serem realizadas no Google Classroom. Dessa forma, tínhamos como objetivo retomar todos os conceitos estudados para que eles pudessem, a partir disso, abstrair todas as partes até chegarem na célula, nas características essenciais do objeto que apontam para o universal, presente em todos os fenômenos (DAVIDOV, 1988). Essa atividade garante o movimento do geral para o particular, pois os alunos são postos em atividades que terão que agir como os princípios gerais dos conceitos antes de agirem com suas variedades (particular) (SERCONEK, 2018). Ou seja, a assimilação do geral e invariável, permite que os alunos operem em situações particulares.

Durante as atividades síncronas, trazemos questões orientadoras e novas indagações a fim de nos ajudar, enquanto professoras e pesquisadoras, a mediar o aprendizado do aluno, para que ele consiga fazer, com a nossa mediação, o que não consegue fazer sozinho ainda (SFORNI, 2015).

No primeiro momento, trouxemos as discussões acerca da propriedade do inglês. Ao serem indagados se eles conseguem compreender e como fazem sentido da ideia de que o inglês não pertence somente aos falantes nativos, mas a todos que utilizam da língua, Maria mudou seu olhar para como eles, falantes nativos, veem o fenômeno de ILF, uma vez que para ela, enquanto não nativa, esse conceito faz sentido em sua realidade.

***Michele:*** Isso, gente. A questão é, faz sentido pra vocês? A gente fala da questão da propriedade do inglês. Faz sentido dizer que ela não é mais propriedade dos falantes nativos? Como vocês estão entendendo tudo isso? Acho que na atividadezinha tinha lá, né, Gabi?, os três círculos. O que era chamado inglês como língua franca está associado aos países em expansão; World Englishes mais associado aos países do círculo externo; e o inglês como língua internacional, mais associado aos países que falam inglês como primeira língua,

*mas que a exportaram pro mundo. Até aqui, como vocês interpretam isso? É particular mesmo, tá? Não tem certo ou errado, isso faz sentido pra vocês até onde vocês conseguem pensar ou concordar ou não com essa ideia de que os falantes nativos não são mais proprietários dessa língua e que os países que estão lá no círculo em expansão podem também se sentir donos e atuarem nessa língua mais ativamente. Como vocês veem isso?*

**Maria:** *Ah, eu aceito bem essa ideia, mas eu fico pensando se, por exemplo, as pessoas nativas que moram nos Estados Unidos, na Inglaterra ou nesses outros países “standard” como eles veem essa ideia, entendeu? Isso que eu fico pensando que a gente aceita bem, mas eles, eu não sei.*

**Michele:** *Bem legal, Maria, você falar isso, porque no começo mesmo quando começava a se falar de língua franca, tinha-se a ideia que era só a comunicação entre falantes do círculo em expansão, e com a ressignificação do termo, a própria Jenkins inclui os países do círculo interno, as pessoas que falam como primeira língua, e falam que eles também tem que se acomodar, também tem que prestar atenção em questões de inteligibilidade, ter estratégias na comunicação para se comunicar com todo mundo. É uma perda de poder, né? Por isso que, às vezes, a língua franca é vista como um conceito empoderador para os não nativos, porque você diminuiu um pouco o poder e o controle do de alguns países, né?*

**Maria:** *Sim. É bem isso. Será que tem algum texto, pesquisa que fala sobre, por exemplo, que vem de lá? Acho que seria interessante saber a visão.*

**Michele:** *Muito legal. A gente tem vários pesquisadores que são dos países do círculo interno que pesquisam língua franca e que defendem. Na verdade, a Jenkins também, toda aquela galera lá de Londres também, mas a gente podia, não acho que eu nunca li mesmo algum específico da visão dos nativos sobre, que não seja pesquisador. Legal, vamos procurar.*

**Gabrieli:** *O próprio autor, ele menciona que os nativos se sentem orgulhosos do inglês ter se expandido no mundo, mas ao mesmo tempo eles não gostam que isso mudou as formas de comunicação, que não é o inglês padrão que eles defendem. Acho que a gente pode criar uma biblioteca ali no Google Classroom pra gente colocar os textinhos aí pra quem tiver curiosidade de dar uma acessada.*

**Michele:** *É, porque uma coisa é o inglês deles ser expandido, eles continuam sendo os proprietários, todo mundo usa o padrão deles. Outra coisa é essa expansão, implicar na modificação da língua, né?*

**Maria:** *Sim, porque daí não é do jeito que eles querem mais, né? Meio que uma língua viva que vai mudando de acordo com os países que a utilizam, com as pessoas que a utilizam. Então acho que seria legal ver o que eles pensam disso.*

*Sei não se é algo positivo.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Uma das professoras pesquisadoras traz a resposta de Maria de volta para os excertos de Widdowson (1994), em que o autor fala sobre o orgulho dos nativos em terem “sua” língua expandida pelo mundo, mas, ao mesmo tempo, não gostam que ela se modifique ao ponto de deixar de ser sua propriedade. Maria, então, defende e deixa explícito como faz sentido o ILF, uma forma viva e adaptável de comunicação entre diversas pessoas, em diversos contextos.

Ao serem questionados sobre o mito do falante nativo e a ideia de falante deficiente, Tatiana, ao trazer os conceitos para sua realidade concreta, demonstra que se apropriou dos conceitos e que eles se tornaram novas ferramentas para ela analisar e modificar sua realidade. A participante, após estudar os conceitos, conseguiu refletir sobre um momento concreto de sua prática pedagógica, onde a ideia do sotaque nativo como almejado, se fez irrelevante. Percebemos aqui, que Tatiana, por não ser brasileira e ter outras vivências com línguas, parte desse contexto multilíngue para afirmar o uso da língua na sociedade como meio de comunicação, não se restringindo a padrões normativos.

**Tatiana:** *Ainda tem mais uma coisa que eu fiquei pensando. Eu tenho uma aluna particular e ela precisava passar no processo seletivo para uma empresa indiana. Agora, o que o inglês britânico ou americano faria pra ela? absolutamente nada, porque você tem que escutar para ouvir e é muito diferente. Então, a gente tem que ver pra que que precisa e eles realmente não precisavam perfeição, eles não precisavam da pronúncia, eles precisavam que ela conseguisse passar o que ela tem que falar, o que ela tem que entender. Então eu acho que inglês não se usa só para coisas que vão fazer nos Estados Unidos e Grande Britânia, sei lá. Então por isso tem essa mudança, mas eu realmente acho como você falou, que vai tirar essa carga de perfeição que não existe.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Ao movermos para a atividade dos vídeos, sentimos a necessidade de evidenciar o vídeo (*The Italian man who went to Malta*), pois, na atividade

assíncrona, muitos alunos julgaram o sotaque do personagem como um possível fator que causaria problemas na comunicação. Indagamos, então, se os interlocutores não fariam sentido do que o personagem estava falando levando em conta o contexto de uso. Com isso, Maria foi capaz de se remeter ao conceito de adaptação, em que todos os interlocutores precisam lançar mão de estratégias para que a comunicação seja efetiva. A aluna menciona que não houve adaptabilidade por parte do falante nativo, que não aceitou o “erro” do não nativo.

Além disso, no que tange o vídeo da atriz Sofia Vergara, Maria relaciona o sotaque com o impacto na identidade da falante. Ao ver uma atriz, “na posição dela”, se desculpando pelo sotaque, nós, então, jamais chegaríamos a nível de falante nativo. Ademais, Maria, ao dizer que o inglês da atriz é perfeito, ela o vê como inteligível, pois é capaz de transmitir a mensagem efetivamente, sem que o sotaque influencie a comunicação. Logo, almejar o sotaque de falante nativo não cabe a participante.

**Michele:** O que os vídeos mostraram pra vocês, gente? Vocês acham que o primeiro vídeo, por exemplo, aconteceriam mesmo aquelas miscomunicações que aconteceram ali?

**Maria:** *Acho que não, acho que a pessoa que tava do outro lado, que não aceitou, né. [...] acho que também uma coisa que me pegou bastante foi a Sofia Vergara se desculpando pelo accent dela, é algo meio forte da gente ver, se naquela posição dela e o inglês dela, nossa, e ela tendo que se desculpar, sabe? É uma coisa pra se pensar.*

**Michele:** *Então assim, tanto o primeiro quanto o segundo são vídeos que estão tirando sarro da questão, mas é pra gente pensar, será mesmo que não tava sendo inteligível, pelo contexto, será mesmo que teria acontecido aquela falha na comunicação? O segundo, até que ponto eu preciso soar como um nativo? Porque quem assistiu ao filme sabe que é um detetive tentando perder o seu Accent. E faz a gente pensar sobre a sala de aula. Eu vou ficar a aula inteira tentando fazer ele pronunciar hambúrguer de acordo com um nativo? Não! Deu pra entender? Então é uma questão de foco. E o que a Maria falou da Sofia Vergara também. Olha como é forte. Ela é super proficiente, com inglês lindo, que traz o seu sotaque colombiano muito forte, mas que é lindo.*

**Maria:** *O que deixa mais legal ainda né, vê ela falando aquele inglês. Nossa senhora, eu amo, é que eu amo a série também, mas o inglês dela é perfeito.*

Por fim, ao trazer a BNCC e as implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009), os alunos são questionados sobre seus entendimentos e dúvidas acerca do que foi lido sobre a BNCC. Maria relata que, em sua visão, a BNCC traz o ILF para quebrar com o mito do falante nativo e dissociar o inglês de países do norte global, além de trazer outras culturas para sala de aula, contemplando algumas das implicações pedagógicas listadas por Gimenez (2009).

**Gabrieli:** *Isso mesmo, então eu acho que essa pergunta é realmente o que a gente abordou no vídeo, né? Como vocês viram a incorporação da língua franca na BNCC? Quais as mudanças para o ensino, então? A gente vai ler um textinho depois também, que fala que a língua franca aparece do nada na BNCC, sem dizer, sem ajudar o professor, os alunos. Toda essa questão. Então, vocês já mencionaram um pouquinho nos videozinhos, mas a gente gostaria de ver um pouquinho de vocês agora. Então, o que vocês acharam da língua franca sendo abordada na BNCC?*

**Maria:** *Eu acho que na BNCC, eles colocaram essa ideia de língua franca bem com foco de trabalhar com culturas diferentes, né? Pelo que eu li até agora, é mais focado nisso. Então trabalhar, como a gente já disse, com diferentes ingleses, indiano, de outros sotaques. Mas eu percebi que é bem focado assim no aspecto cultural.*

**Fonte:** Episódios formativos.

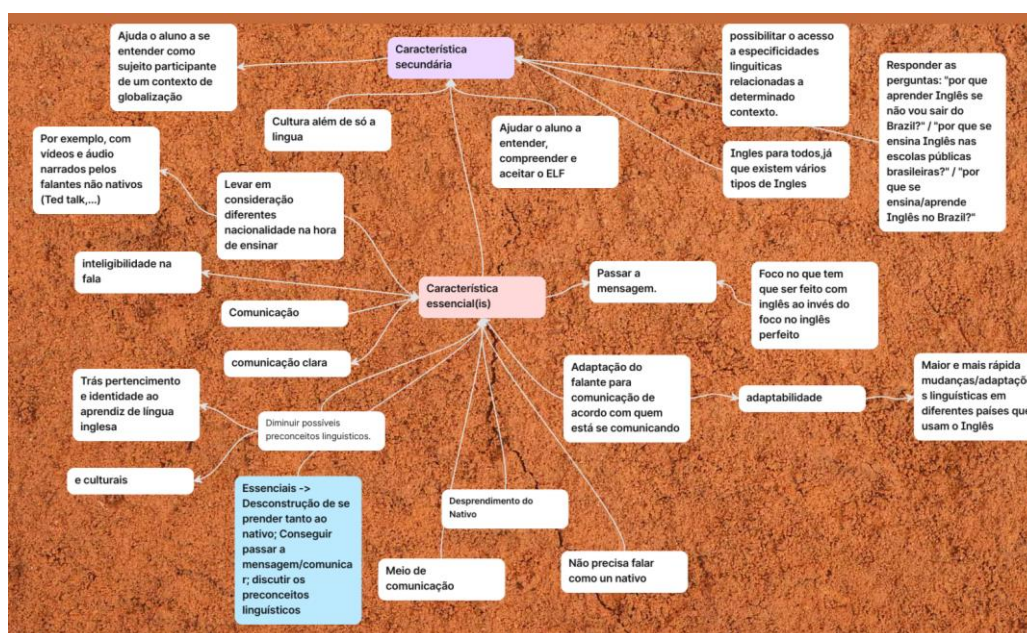
Por fim, após a retomada das atividades para poder ouvir os alunos e analisar como estavam operando com os conceitos até o momento, propomos uma atividade no Padlet, onde eles precisavam apontar quais são as características essenciais de ILF, ou seja, nas características presentes em todos os fenômenos de ILF. Além disso, eles precisavam apontar as características secundárias, que, sozinhas, não apontam para a universalidade do objeto (DAVIDOV, 1988).

A disposição das características no Padlet ficou a cargo dos alunos, sendo dispostas apenas as duas peças centrais para que eles ligassem as ramificações. Ao analisar as características essenciais, notamos que os participantes foram capazes de compreender que em ILF, tanto seu uso quanto seu ensino, a característica presente em todos os fenômenos é a comunicação efetiva e o distanciamento do falante nativo. Ademais eles mencionaram inteligibilidade, adaptação e diminuição de preconceitos linguísticos, mas que, sozinhos, não revelam o universal do conceito.

Como características secundárias, os alunos mencionam que o uso e ensino

de ILF vão além da língua, a cultural está perpassada a tudo. Outra característica secundária importante é o aspecto identitário de ILF, mencionado pelo exemplo de que o aluno precisa se ver como sujeito participante no mundo globalizado, ou seja, um cidadão planetário (GIMENEZ, 2009). Ao apontarem como característica secundária que ILF justifica o ensino de inglês no Brasil, os participantes associaram esta com a primeira implicação pedagógica de Gimenez (2009, p. 8) “Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas”, que aponta para o porquê do ensino obrigatório no Brasil e a necessidade dos alunos terem acesso a esse bem de consumo.

**Figura 80:** Atividade características essenciais e secundárias



Fonte: segunda aula síncrona.

### Aula síncrona - 24 de agosto - atividades de aprendizagem

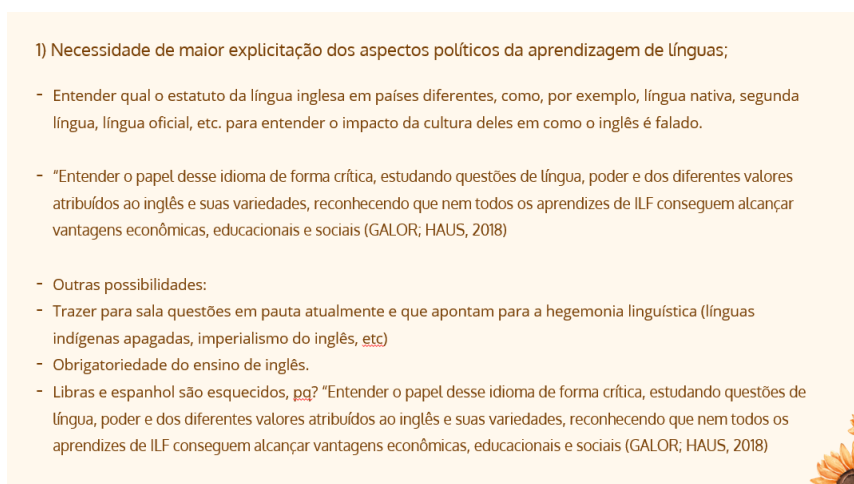
Nesta aula síncrona, o objetivo era manter o foco da atenção dos alunos nas implicações pedagógicas de ILF (GIMENEZ, 2009). Logo, queríamos olhar para o fazer dentro da sala de aula, ou seja, como ILF permeia o ensino e como o professor pode considerar essas implicações para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, trouxemos novamente as oito implicações de Gimenez (2009), as atividades que eles haviam proposto na última aula assíncrona, e alguns outros exemplos.

Após isso, os participantes analisaram os quadros de habilidades de língua inglesa da BNCC para traçar sua relação com ILF: como ILF se apresenta nos

quadros, há alguma contradição entre a perspectiva e o documento, quais as interpretações dos alunos etc.

Para a primeira implicação, trouxemos um exemplo dos alunos e outros exemplos que podem ser trabalhados em sala permeados por essa implicação.

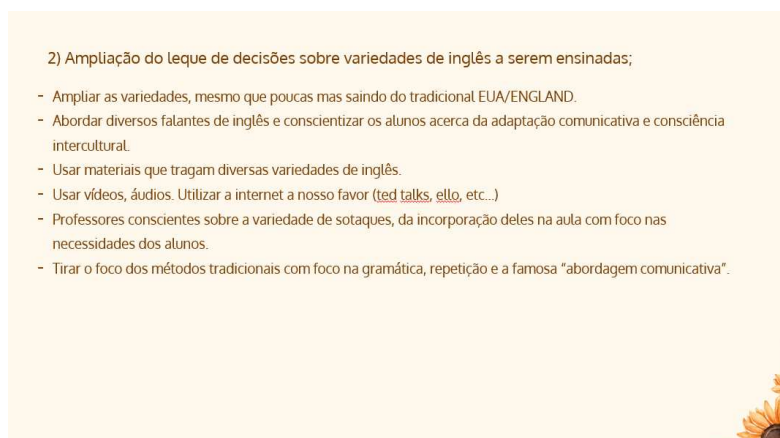
**Figura 81:** Slides da primeira implicação pedagógica



**Fonte:** Slides da terceira aula síncrona.

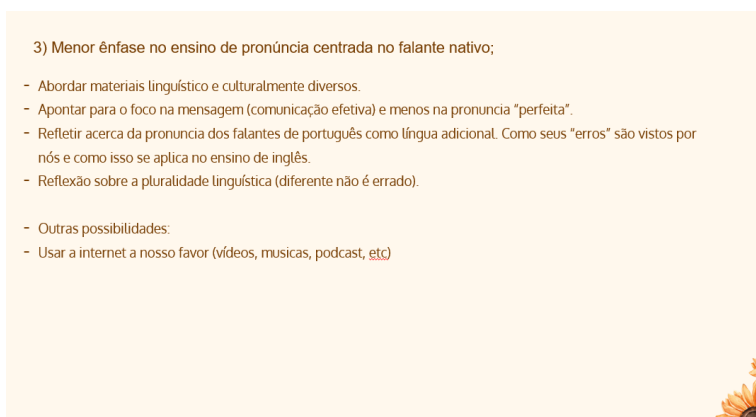
Nas segunda e terceira implicações, todos os exemplos partiam da atividade que os alunos tinham realizado anteriormente na aula assíncrona. Logo, essas implicações eram mais fáceis de serem incorporadas pelos alunos, pois eles demonstravam que estavam fazendo operando com elas.

**Figura 82:** Slides da segunda implicação pedagógica



**Fonte:** Slides da terceira aula síncrona.

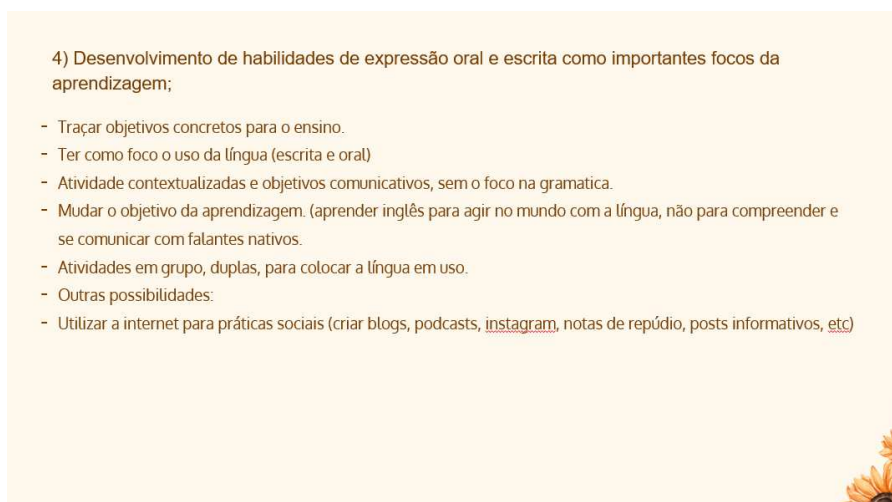
### Figura 83: Slides da terceira implicação pedagógica



**Fonte:** Slides da terceira aula síncrona.

Na quarta implicação pedagógica, trouxemos um exemplo que duas participantes haviam realizado com seus alunos no contexto de estágio. No que tange o desenvolvimento de expressão escrita, as alunas Larissa e Fernanda realizaram um trabalho com seus alunos para a confecção de pôsteres digitais relacionados ao meio ambiente.

### Figura 84: Slides da quarta implicação pedagógica



4) Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;

- Insta da [Lari](#) e da [Fer](#)

Fonte: Slides da terceira aula síncrona.

Para a quinta implicação pedagógica, trouxemos mais exemplos, pois, ao final da atividade assíncrona do dia dez de agosto, notamos que essa era uma das implicações em que a atenção estava desviada apenas para os benefícios do acesso ao inglês, mas que eles não conseguiam dirigir sua atenção para os pontos negativos da falta de acesso e da segregação que a imposição do ensino da língua pode acarretar.

**Figura 85:** Slides da quinta implicação pedagógica

5) Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;

- Ter como foco o impacto do uso do inglês em contextos de vulnerabilidade social.
- Reflexão sobre os benefícios (melhoria na qualidade de vida, ampliação do conhecimento e respeito a outras culturas)
- Projetos escolares com foco na realidade que os alunos estão imersos.
- Outras possibilidades:
  - reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo; (GIMENEZ, 2009)
  - Debater questões como: pra quem o inglês está disponível? Se, a cada dia mais, o inglês é exigido como necessário em diversos âmbitos (acadêmico, empresarial, etc), em qual medida inclui e exclui os indivíduos?

Fonte: Slides da terceira aula síncrona.

Para a sexta implicação, trouxemos exemplos de livros com atividades que tinham como foco a criticidade dos alunos e a articulação entre o global e o local. Utilizamos algumas atividades do livro organizado por Gabatteli e Neto (2020), que traz questões à tona no Brasil e no mundo.

**Figura 86:** Slides da sexta implicação pedagógica

6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;

- Reflexão sobre o uso do inglês no dia a dia.
- Outras possibilidades: (human rights, poverty, gender...)

**HABARI GAN E OS PRINCÍPIOS DE COMUNIDADE**  
Hilarie Bushyalla Santos Sousa

**Bio:** Professora de língua portuguesa e inglês do curso de Pedagogia, Especialização em Ensino de Língua Estrangeira (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, graduada em Letras (Estrangeiras Modernas) (Licenciatura) da Universidade de Londres - UoL.

**Tema:** Diversidade cultural.

**Objetivo geral:** Analisar as festividades culturais de encontro familiar e o legado que a cultura africana trouxe para as pessoas de descendência em países estrangeiros.

**Objetivos específicos:**

- Conhecer as definições de heranças enquanto festa comunitária e sua importância cultural enquanto elementos de troca de saberes de comunidades africanas no mundo americano;
- Conhecer mais sobre a respeito à cultura do outro e as celebrações religiosas individuais de cada comunidade;
- Explorar ferramentas digitais para divulgação das descobertas realizadas por meio de pesquisas.

**ARTISTIC AND CULTURAL HERITAGE IN BAHIA**  
Luciene Sombra de Jesus

**Theme:** Cultural Diversity.

**Topic:** Artistic and Cultural Heritage: Soterhood of Good Death Celebration (Festa de Boa Morte).

**Public:** High-School students.

**1. Description:** The approach to cultural diversity as an educational principle concerns affirmation, recognition and respect for differences. This concept comes in opposition to the tolerance discourse in the false idea of equality within cultures or between cultures.

**2. Main aims:** Reflect on social issues such as cultural diversity, race, ethnicity, gender, resistance and religious prejudice.

**3. Subsidiary aims:**

- Understand that society is made up of plural identities.
- Make a conceptual map of the text.
- Search about cultural events in their cities and countries and their historical context.
- Produce posters with information in English.

**BLACK LIVES: WHO CARES?**  
Jocelyne Santos de Saad

**Short bio:** Northeastern from Salvador, BA, Gemini and Aries. Master in Language and Culture and PhD Student in Applied Linguistics at the Federal University of Bahia (UFBA), Degree in Languages (LCSLA), working as an English and Portuguese teacher in Salvador and lesson de French-BA in public schools for 14 years. Currently develops research in the area of Teachers Training, Teaching and Learning of Languages and Portuguese as a Foreign Language.

**Theme:** History and status.

**Title:** Black lives who care?

**Public:** Final years of elementary school.

**1. Description:** In this class the students will be reflecting about the ethnic questions involving black people.

**2. Main aim:** Discuss about racism in Brazil and abroad.

**3. Subsidiary aims:**

- Verify how the concepts about the importance of black lives are constructed.
- Recognize characteristics of textual genres – news, poster and chart.
- Identify the structure of the Simple Past Tense and to contrast the verbs.

Fonte: Slides da terceira aula síncrona.

Para a sétima implicação, trouxemos a mesma proposta, mas retiramos uma atividade de um *ebook* organizado pelo British Council (2006).

**Figura 87:** Slides da sétima implicação pedagógica

7) Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado;

- Atividades que promovam o olhar crítico para situações diversas. (política, social, ambiental, cultural...)
- Outras possibilidades: (consciência linguística)
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna (GIMENEZ, 2009).
- Reflexão acerca da escolha de vocabulário (notícias que apresentam o mesmo fato com palavras diferentes)
- Como a língua expressa relações desiguais de poder, gênero, classe e etnia.

**ENVIRONMENTAL RESEARCH 4.3**  
**Environmental Issues**

**Target groups:** Teenagers (adults). General and Business English centers.  
**Level:** Pre-Intermediate to Advanced.

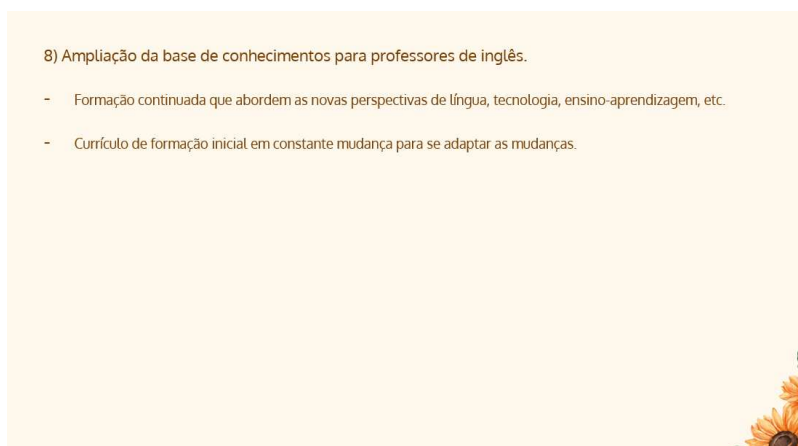
**Procedure**  
Bring in pictures of different aspects of rainforests and brainstorm on the board what a rainforest is, what is the importance of rainforests, the reasons for deforestation of the rain forests. Discuss this with the class. Next, brainstorm reasons why we should save the rain forests. Discuss with the class why a rainforest is so important, the disadvantages of destroying the rain forest, who they are being destroyed by and why they are being destroyed and talk about how the inhabitants might feel. After that read the texts and discuss the ideas proposed on them. Do the activities.

**Intended Outcomes**  
Students will learn to appreciate the importance of the environment for the maintenance of a good life in our planet.  
Students will gain a deeper appreciation for the problems that have been affecting the world related to climatic changes.  
Students will recognize the importance of the rain forest to other cultures.  
Rain forests are important to people all over the world. Students must know what is happening to the Amazon rainforest.  
Students will become aware of the importance of saving the rain forest.

Fonte: Slides da terceira aula síncrona.

Por fim, a oitava implicação tangencia a necessidade de formação inicial e continuada que aborda ILF e suas implicações pedagógicas.

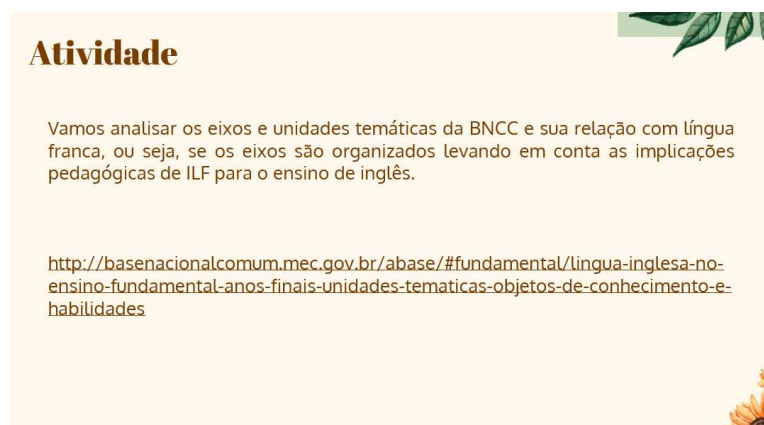
**Figura 88:** Slides da oitava implicação pedagógica



**Fonte:** Slides da terceira aula síncrona.

Após uma breve revisão, partimos para a atividade em grupos, em que os alunos precisavam olhar para os quadros de habilidades da BNCC e relacionar com ILF e suas implicações pedagógicas. Deixamos em torno de vinte minutos para que os grupos pudessem analisar as tabelas e, em conjunto, pensar nas aproximações e distanciamentos entre o documento e a perspectiva.

**Figura 89:** Atividade eixos BNCC



**Fonte:** Slides da terceira aula síncrona.

Agora, partimos para a análise das atividades dos participantes, como eles fizeram sentido do que haviam e estavam estudando.

Aula síncrona - 24 de agosto - atividade dos participantes

Durante a retomada das implicações pedagógicas, nem todos os alunos comentaram cada uma das implicações. Aquelas que já estavam bem assimiladas por eles, como a segunda e a terceira, não houve comentários. Além disso, as implicações que eram mais complexas para eles, foram comentadas brevemente ou

não foram. Seleccionamos alguns episódios em que vemos a operação com os conceitos e a tentativa dos participantes de dirigirem sua atenção ao conceito.

Larissa, ao comentar sobre as implicações, menciona que a lista de Gimenez (2009) seria a solução para o ensino de inglês pela perspectiva de ILF, mas ao se deparar com as implicações, sentiu insegurança, pois nunca havia pensado em como elas poderiam fazer parte do ensino. Essa fala de Larissa aponta para como ela enxerga, ou não, a materialização desses conceitos em sua prática pedagógica.

**Larissa:** *Eu não sabia que tinha essas implicações. Quando eu vi, eu falei “nossa, então já tem. A Gimenez resolveu pra gente o problema matemático”. E quando eu li, eu fiquei [???] eu nunca tinha parado pra pensar nisso aqui. Nossa, então agora a gente tem a necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos de aprendizado de línguas, mas eu nunca fiz isso. Daí eu comecei a pensar em vários pontos que não são abordados porque pra mim era uma incógnita. Eu não sabia dessas implicações pedagógicas e que tinha alguém que tinha mostrado certinho quais são.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Nas implicações dois e três, todos os exemplos partiam da atividade que os alunos tinham realizado anteriormente, logo, os alunos comentaram, pelo chat, que essas implicações eram fáceis de serem incorporadas e, com a internet, essa incorporação ficou ainda mais fácil. Tatiana menciona que já incorpora essa implicação em suas aulas ao fazer uso de um site online que traz conversas entre pessoas de diversas nacionalidades.

**Tatiana:** *É um site que tem uma lista de vários diálogos, sempre entre duas pessoas. Eles colocam, por exemplo, entre Meg e Todd, os dois são americanos, mas depois dá pra ser escocês e inglês mesmo, da Inglaterra. Tem vários sotaques. Esse só americano em inglês eu estou tentando procurar. Tem japonês, tem bandeiras que eu nem conheço. Tem Colômbia. Então tem várias pessoas falando, canadense, japonês. Então, eles vão fazendo diálogos, que têm transcrição, que tem algum ponto de gramática ou assim. Eu amo usar esse porque realmente não é só americano e britânico.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Na atividade de análise dos quadros de habilidades, o grupo de Maria focalizou nas aproximações do documento com ILF. Ao trazer um exemplo de “falas diversas” como uma aproximação, Maria foi capaz de transitar entre o geral e o

particular, pois, a partir de uma característica essencial (geral) do conceito de ILF, o desprendimento do falante nativo, Maria foi capaz de utilizá-lo para situações particulares, na presença do conceito de ILF na BNCC.

Alice menciona que a parte gramatical, presente no documento, ainda segue uma perspectiva tradicional, pois não lança mão de uma gramática para inteligibilidade, para uma comunicação efetiva. Aqui, percebemos que a atenção de Alice está dirigida para o conceito e que ele gerou um modo geral de operação (DAVIDOV, 1988), pois, através do que foi estudado, dos conceitos vistos, Alice conseguiu realizar uma atividade mais complexa.

**Maria:** Assim, eu acho que a gente pensou mais no sentido de encontro, sabe? A gente não olhou muito para os distanciamentos. Mas aí a gente foi vendo coisas que se encontram com o princípio, que eles colocaram da BNCC de Língua Franca. Por exemplo, no eixo oralidade, “prática de compreensão e produção oral em língua inglesa em diferentes contextos com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor”. Então aí a gente viu que nesse talvez nessas “falas diversas” seria um ponto de encontro.

**Gabrieli:** Então vocês acreditam que está implicado nas questões de língua franca?

**Alice:** Eu achei que esse eixo tá bem assim, o professor que vai ter que explorar, porque tá bem restrito em uma coisa bem tradicional mesmo, não tá, pelo menos eu não reconheci o objetivo de usar essa gramática para agir no mundo. Não sei se deveria estar aí, mas é aquele tradicional mesmo: utilizar o presente do indicativo, presente contínuo, imperativo, essas coisas assim, regrinhas mesmo, e não sei como que daria pra relacionar com conceitos de língua franca.

**Gabrieli:** Com certeza, Alice, ótima observação. Essa é uma das contradições que a gente vê na BNCC, né? Essa questão de se você ser língua franca é emergente, como eu já trago questões gramaticais e regras postas, né?

E quanto à questão da dimensão intercultural, vamos fazer um apanhado geral. O que vocês acharam? Que ela é nova, esse é um conhecimento que foi abordado agora. Vocês acham que a BNCC está homogênea com a relação de língua franca ou alguns eixos se sobressaíram nessa questão de língua franca?

**Larissa:** O nosso grupo não teve tempo de discutir esse último ponto mas eu acabei de descer pra olhar e está aqui. A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea está aqui em inglês com língua franca, vamos falar assim né? Então é pra analisar o alcance da língua inglesa e seus contextos de uso no mundo globalizado. De acordo com isso, está sim linkado com a língua franca e também tem a questão da comunicação intercultural. Então, ele vai trazer que é pra explorar diferentes modos de fala, repudiando preconceitos. Então, aqui no sétimo ano, se for pensar só no eixo dimensão intercultural, tem sim o inglês como língua franca.

**Gabrieli:** E no restante vocês viram congruências e incongruências na questão do

*inglês como língua franca, mais se aproximava, mais se distanciava?*

**Larissa:** *Em vários momentos nós ficamos em dúvida. Principalmente uma coisa que a Alice percebeu, muita mediação do professor. Então essa mediação na hora da comunicação e da escrita, ela vai definir. Então essa mediação é pra quê? É pra corrigir o aluno gramaticalmente, na estrutura, ou é uma mediação de uma pessoa que vai estar ajudando na comunicação, de repente guiando a discussão? Então ficou aquela incógnita que mediação é essa? Na oralidade, a gente achou sim alguns pontos que estavam de acordo. Quando chegamos na escrita e na leitura, parecia tudo muito similar com o que nós estamos acostumados né? Da leitura de texto. Ah, o que mais trouxe dúvida foi na escrita e como que eu vou ver o inglês como língua franca na escrita? Porque está muito voltado... quando eu penso inglês com língua franca, a primeira coisa que vem é a fala, né? A oralidade. Então chegou na escrita e deu um bug e a gente ficou “não, será que não tem forma certa então de escrever? Como isso funciona?”*

**Fonte:** Episódios formativos.

Assim como na resposta de Alice e seu grupo, o grupo de Larissa foi capaz de realizar uma atividade mais complexa através do modo geral de ação com o conceito de ILF. Larissa menciona a conexão do documento com a expansão do inglês no mundo e seus diversos usos decorrentes dessa expansão. Essa conexão foi vista no eixo da dimensão intercultural, pois quando Larissa olha para os eixos de leitura e escrita, sua visão é de uma abordagem tradicional, ou seja, o documento não se alinha com a perspectiva nesses eixos levantados pela participante.

Além disso, o grupo de Larissa conversou bastante sobre o papel do professor de inglês dentro da BNCC e da perspectiva de ILF. Dentro da perspectiva de ILF, a mediação do professor assume um papel importante, pois ajuda os alunos a buscarem inteligibilidade em suas trocas, assim como confiança. Mas, como destacado pelo grupo, a BNCC não deixa explícita se ela se apoia em uma visão de mediação para inteligibilidade ou correção gramatical, como seria o caso da perspectiva de inglês como língua estrangeira.

No grupo de Renata, eles fizeram a mesma análise e foram capazes de expressar, verbalmente, como veem a inserção ou não de ILF na BNCC. A participante menciona que ela e seu grupo notaram que o documento está fragmentado, com brechas, e a inserção da perspectiva de ILF seria uma tentativa de se distanciar de uma visão tradicional de uso e ensino de língua.

*Renata: Então, o nosso grupo discutiu bastante sobre isso, onde incluir esses conceitos, né? Como que a gente está operando isso na prática, né? E aí, eu destaquei no nono ano, o que seria o mais aproximado do que a gente entende por língua franca, que aí já até falaram um pouco, né? De “discutir a comunicação intercultural por meio de língua inglesa, como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado” isso é do nono ano, foi me chamou atenção e outro ponto também é debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo em função do processo de colonização nas Américas, África, Oceania. [...] A BNCC está fragmentada né? Então ela está oscilando entre o tradicional e ela tá tentando agora abrir umas portas para o que seria uma coisa mais aproximada do inglês como língua franca, de uma coisa assim mais aberta, né? Igual as meninas falaram, é um documento que deixa brechas com certeza.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Ao final dessa aula síncrona, notamos que os participantes já possuem um modo de ação geral com o conceito, pois, mesmo sem mencionar explicitamente qual é a implicação ou as características do conceito, eles são capazes de realizar atividade mais complexas e fazerem relações entre o geral e o particular. Além disso, com a análise dos quadros da BNCC, queríamos que os alunos fossem capazes de identificar as brechas no documento e como ele se afasta da perspectiva de ILF em grandes partes. Dessa forma, a próxima aula síncrona e assíncrona são focadas nessas brechas e no fazer pedagógico.

Aula síncrona - 31 de agosto - atividades de aprendizagem

Na quarta aula síncrona, tivemos uma convidada para falar sobre planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação pela perspectiva de ILF. Priscila Bordon foi professora de inglês em escolas públicas de São Paulo, fez seu mestrado em Southampton, no Reino Unido, orientada por Jennifer Jenkins. Além disso, Bordon é autora do livro “Classroom Practices - English as a Lingua Franca”, publicado pela FTD Editora, StandFor. Para que os alunos se preparassem para o encontro, pedimos para que eles deixassem perguntas de dúvidas que possuem relações ao ensino por ILF.

**Figura 90:** Atividade com Priscila Bordon



## Conversa com Priscila Bordon

Gabrieli Rombaldi • 25 de ago. de 2021

Data de entrega: 31 de ago. de 2021

Deixem perguntas e comentários considerando suas dúvidas e curiosidades acerca de como abordar ILF na sala de aula. Vocês podem se basear nas implicações que já estudamos, ou em dúvidas recorrentes da BNCC, enfim, qualquer coisa que intrigou vocês durante nossos estudos. Coloquem suas perguntas no Padlet e voltem para responder depois ou durante a conversa com a nossa convidada, Priscila Bordon.



Fonte: Atividades da quarta aula síncrona.

Figura 91: Perguntas para Priscila Bordon



Fonte: atividades da quarta aula síncrona.

Em sua fala, Bordon reflete sobre algumas características do conceito de ILF que já haviam sido abordadas em outras atividades no curso. Além disso, ela indaga os alunos acerca de algumas crenças que estão enraizadas nos professores de inglês.

Figura 92: Slides de Bordon para reflexão sobre ILF

‘Speakers of English are not found only in countries where it has an official character’

Reflect and discuss

- Which countries do you believe are representative of the English Language?
- Why do you consider them to be representative of English?
- Do you believe we can teach English using different models of pronunciation that are not native speakers?

Fonte: Bordon (2021), slides da quarta aula síncrona.

Figura 93: Slides de Bordon sobre as crenças dos professores



Fonte: Bordon (2021), slides da quarta aula síncrona.

Após se debruçar, brevemente, sobre a teoria de ILF, a autora focaliza a BNCC e como ILF está ou não empregado no documento.

Figura 94: Quadro de habilidades da BNCC – 9º ano

Exemplos BNCC – 9º ano	(EF09L113) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
Conhecimentos Linguísticos	(EF09L114) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
	(EF09L115) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 ( <i>If-clauses</i> ).
Dimensão Intercultural	(EF09L116) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
	(EF09L117) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	(EF09L118) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
	(EF09L119) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Bordon (2021), slides da quarta aula síncrona.

Após essa breve introdução, Bordon passou para as dúvidas que os alunos tinham escrito no Padlet anteriormente a aula. Esse encontro realizou-se na intenção de trazer outras reflexões, outras possibilidades para que os alunos pudessem enxergar ILF em suas aulas e atitudes enquanto professores.

Na próxima aula, continuamos a falar sobre ensino. Dessa vez, em como a cultura está, e deve estar, presente no ensino de línguas.

#### 4.4 Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal

No quarto princípio, a relação entre o plano material (a comunicação em ILF, o ensino pela perspectiva) e o verbal (oral e escrito) se faz importantíssimo para que as abstrações ocorram. Logo, o verbal atua como mediador para tornar esse processo consciente, para destacar o essencial da atividade e no conceito estudado (SFORNI, 2015). O contato do aluno com textos científicos da área também é valioso nesse momento para que as sínteses provisórias feitas anteriormente possam ser expandidas na direção da compreensão e do uso da linguagem própria da área de conhecimento (SFORNI, 2015).

##### Aula assíncrona - 7 de setembro - atividades de aprendizagem

Na atividade assíncrona referente ao dia sete de setembro, ampliamos as discussões realizadas nas aulas anteriores, de forma que os alunos se apropriassem da linguagem específica dessa área de conhecimento. Nesta atividade, assim como na seguinte, não nos apoiamos na proposta de *ELF-aware teacher education* (BAYYURT; SIFAKIS, 2017), pois entendemos que os autores não tangenciam aspectos relacionados ao ensino de cultura. Notamos, nas três fases da proposta, que os professores são expostos a aspectos relacionados à quebra com o paradigma do falante nativo, à expansão do inglês no mundo, aos elementos chave da comunicação, enfim, tópicos relacionados ao uso do inglês no mundo atual e como ele influencia a sala de aula, mas não conseguimos ver outras implicações pedagógicas incorporadas na proposta como o ensino de cultura pela perspectiva de ILF.

Para isso, trouxemos o texto “Falando francamente” de Duboc (2019), que trata sobre o conceito de ILF na BNCC e como ele é contradito a todo o momento no documento. Os alunos, então, precisavam lê-lo e apontar qual a crítica da autora para com o documento. Nesse momento, esperávamos que os alunos pudessem retomar as críticas que haviam traçado em outro momento síncrono ao analisarem os quadros de conteúdo da BNCC e os relacionarem com ILF. Logo, a partir da linguagem científica, novas abstrações seriam realizadas.

Ademais, pela característica de ILF em trazer o estudo das culturas para

dentro da sala de aula e pela BNCC ter um eixo da dimensão intercultural, trouxemos o texto de Gimenez (2006), “Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga”, que traz a discussão sobre como abordar cultura na sala de aula. Apesar de ser escrito muito antes da BNCC, o texto é atual e traz questões pertinentes para o ensino de inglês. A autora sintetiza três visões de ensino de cultura encontradas na literatura da área, sendo elas: abordagem tradicional, cultura como prática social e abordagem intercultural, que se assemelha ao contemplado na BNCC. Dessa forma, após lerem o texto, os alunos precisavam sintetizar e explicar as três visões presentes no texto. Essas atividades, de análise e explicação, tendem a ativar as funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção e o raciocínio (SFORNI, 2015), essenciais para o desenvolvimento dos conceitos.

### Figura 95: Atividades assíncronas BNCC e cultura

**BNCC e cultura**

Gabrieli Rombaldi · 24 de ago. de 2021 Editado às 25 de ago. de 2021

Data de entrega: 7 de set. de 2021

Para a semana do dia 07 de setembro, realizem as seguintes atividades:

Leia o texto "Falando francamente" de Duboc (2019), e aponte qual a crítica da autora com relação a BNCC e ILF.  
 Leia o curto texto

"ELES COMEM CORNFLAKES, NÓS COMEMOS PÃO COM MANTEIGA" de Gimenez (2008) e sintetize as características de cultura que a autora cita.

Falando francamente\_DUBO... PDF

GIMENEZ\_2008\_ELES COM... PDF

**Fonte:** Aula assíncrona 7 de setembro.

Abaixo, trazemos a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos nessa atividade de aprendizagem que tinha como objetivo o contato com a literatura da área para a mediação de novas abstrações que levassem a expansão da síntese provisoriamente realizada.

#### Aula assíncrona - 7 de setembro - atividades dos participantes

Nas respostas dos participantes, nesta atividade, buscamos ver como eles estão operando com os conceitos a partir da mediação dos textos científicos da área. Na resposta de Maria, conseguimos notar novas abstrações, quando ela parte do geral (ILF ser adicionado ao documento sem nenhum preparo ou referência nas

versões anteriores do mesmo) e aplica ao particular, como essa característica afeta um contexto particular, a formação inicial e continuada de professores.

### **Figura 96:** Maria sobre a BNCC e ILF

1) Leia o texto "Falando francamente" de Duboc (2019), e aponte qual a crítica da autora com relação a BNCC e ILF.

A autora começa apontando o fato de que o ILF caiu 'de paraquedas' no componente curricular da língua inglesa na BNCC, sendo que a formação docente inicial e continuada não abrange esses conceitos, ou seja, os professores não possuem formação suficiente para trabalhar/por em prática esse conceito sem sala de aula. Ela também critica a falta de trazer um referencial teórico no corpo do texto, porém, sua maior crítica é com relação à desconexão entre o texto introdutório e os quadros didáticos dispostos ano a ano. Nesses quadros, segundo a autora, é possível observar um engessamento de conteúdo que não está de acordo com os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca apoiado pelo documento, sendo então um "um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (Simple Present no 6o ano > Simple Past no 7o ano > Future Forms no 8o ano)".

**Fonte:** Aula assíncrona 7 de setembro.

Na resposta acima, notamos que Maria se apropria da linguagem científica como mediação entre o materializado (ILF na BNCC) e o mental, os conceitos novos e previamente abstraídos de ILF. Diferentemente de Maria, Nicole revelou que sentiu dificuldade com a linguagem científica do texto, sendo confusa a ela. Isso fica aparente ao responder a pergunta, de maneira insegura, com "acredito que". Apesar de revelar sua confusão com a linguagem do texto, Nicole consegue explicar a crítica que a autora faz ao documento.

### **Figura 97:** Nicole sobre a BNCC e ILF

Leia o texto "Falando francamente" de Duboc (2019), e aponte qual a crítica da autora com relação a BNCC e ILF.

(Prof, tive dificuldades com o texto, achei uma linguagem muito rebuscada e confusa)

Acredito que a crítica que a autora faz em relação a BNCC e ILF é que a BNCC não traz mudanças reais de inserção do Inglês como língua franca na sala de aula, apesar de introduzir o tópico incentivando o mesmo. Apesar de discursar o tópico de maneira a aceitar e abraçar a pluralidade, considerando os contextos e culturas de cada aluno, dentro dos eixos, as atividades descritas são engessadas a modelos antigos e fixos.

**Fonte:** Aula assíncrona 7 de setembro.

Em sua segunda resposta, referente ao texto de Gimenez (2006), Nicole demonstra se apropriar dos termos da área que conduzem a novas abstrações.

Dessa forma, percebemos que nem todos os textos da área servem como mediadores de abstrações na mesma medida. É muito importante que reconheçamos o valor da instrução enquanto mediação para que ocorra a aprendizagem. Para Nicole, a instrução dada no primeiro texto pode ter sido muito complexa por não direcioná-la para o ponto central do texto, confundindo-a na leitura. Já no segundo, ao buscar pelas características específicas, a instrução serviu de mediação para que ocorressem novas abstrações.

### **Figura 98:** Nicole sobre ensino de cultura

"ELES COMEM CORNFLAKES, NÓS COMEMOS PÃO COM MANTEIGA" de Gimenez (2008) e sintetize as características de cultura que a autora cita.

A autora inicia o texto trazendo reflexões e afirmações já bastante faladas do assunto, explicitando a linguagem como prática social. Coloca então três abordagens quanto ao ensino de cultura, que seriam tradicional (produtos culturais como música), como prática social (modo de agir através da linguagem) e intercultural (modo de ver o mundo). Na abordagem tradicional o aluno conhece e entende a outra cultura para fazer bom uso da língua. Nessa abordagem a língua é desvinculada da cultura e o ensino se dá pela aprendizagem dos fatos. A abordagem da cultura como prática social liga a língua como estreitamente ligada à cultura e o ensino se dá através do modo de pensar e agir do outro. Abrange não só o outro, mas a própria cultura. Já na intercultural, a língua é a própria cultura, onde o ensino acontece na exploração de um espaço intermediário e comum, entre a própria língua e cultura e a outra língua e cultura.

|

**Fonte:** Aula assíncrona 7 de setembro.

Na aula a seguir, trazemos esses dois textos, novamente, para que sejam revistos na aula síncrona e sirvam de modo geral de operação para a análise de materiais didáticos pela perspectiva de ILF. Dessa forma, a atividade assíncrona descrita aqui, possui continuação síncrona que será descrita e analisada abaixo.

Aula síncrona - 14 de setembro - atividades de aprendizagem

Ainda amparadas pelo quarto princípio didático, buscamos, nesta atividade, que o uso dos textos científicos da aula anterior sirva de mediação para a realização das novas tarefas propostas nesta aula. Além disso, trazemos atividades que colocam em movimento o plano material (materiais didáticos que abrangem cultura) e o plano mental (como os alunos estão operando com os conceitos através da mediação da linguagem, verbal ou escrita).

As atividades propostas no encontro do dia quatorze de setembro foram concluídas no início da aula síncrona do dia vinte e um de setembro, pois não houve tempo hábil para a finalização das atividades propostas. As demais atividades do dia

vinte e um de setembro são descritas no quinto princípio didático mais a frente.

Nesta aula síncrona, trouxemos, novamente, o texto de Gimenez (2006) para abordar o ensino de cultura dentro da sala de aula de língua inglesa. Além disso, trouxemos um vídeo, gravado pelo professor e pesquisador Sávio Siqueira, sobre como a cultura vem sendo trabalhada nas aulas de línguas e como podemos abordá-la pela perspectiva de ILF. Após isso, os alunos receberam alguns materiais que abordam o ensino de cultura nas aulas de língua inglesa pela perspectiva intercultural. Com isso, os alunos precisavam analisá-los a fim de identificar como esses materiais abordam o ensino de cultura.

Para começar a aula, pedimos aos estudantes que falassem sobre suas reflexões acerca da conversa com a pesquisadora Priscila Bordon, realizada na aula síncrona anterior. Além disso, eles puderam comentar sobre as atividades assíncronas dos textos descritas anteriormente. Após isso, pedimos aos alunos que fossem ao Mentimeter, site online para criação de nuvens de palavras. Nele, os alunos deveriam responder, em uma palavra, o que eles entendiam por cultura. Em seguida, trouxemos as respostas para propor uma discussão sobre a temática. Devido à inserção de um novo conteúdo aos alunos, nossa mediação se fez ainda mais importante neste momento para que eles pudessem realizar novas operações que não conseguiam fazer sem ajuda de um par (SFORNI, 2015). Portanto, a todo o momento, guiamos os alunos e fomentamos discussões para que os conceitos pudessem ser assimilados através da realização das atividades propostas.

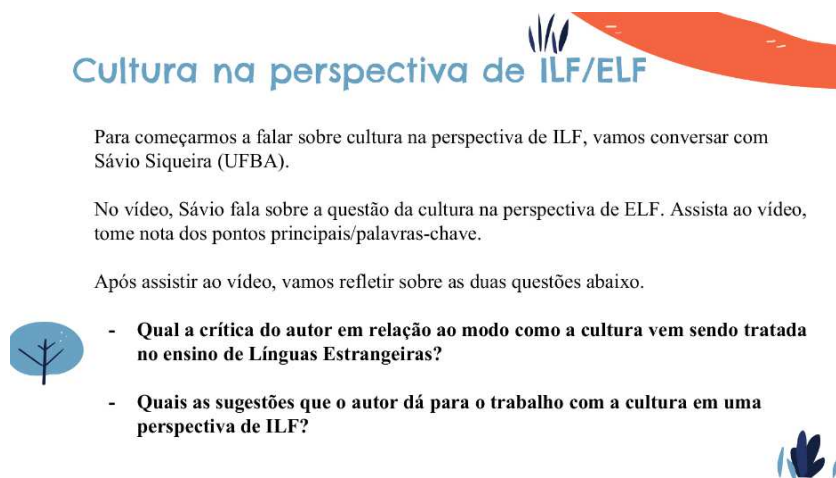
**Figura 99:** Atividade da nuvem de palavras



Fonte: Slides do dia 14 de setembro.

Posteriormente às discussões, apresentamos um vídeo em que o pesquisador Sávio Siqueira fala sobre o ensino de cultura pela perspectiva de ILF. Após assistirem ao vídeo, trouxemos duas perguntas para guiá-los a uma reflexão sobre como esse ensino é feito e quais as possibilidades para trazê-lo para sala.

**Figura 100:** Atividade de vídeo com Sávio Siqueira



**Cultura na perspectiva de ILF/ELF**

Para começarmos a falar sobre cultura na perspectiva de ILF, vamos conversar com Sávio Siqueira (UFBA).

No vídeo, Sávio fala sobre a questão da cultura na perspectiva de ELF. Assista ao vídeo, tome nota dos pontos principais/palavras-chave.

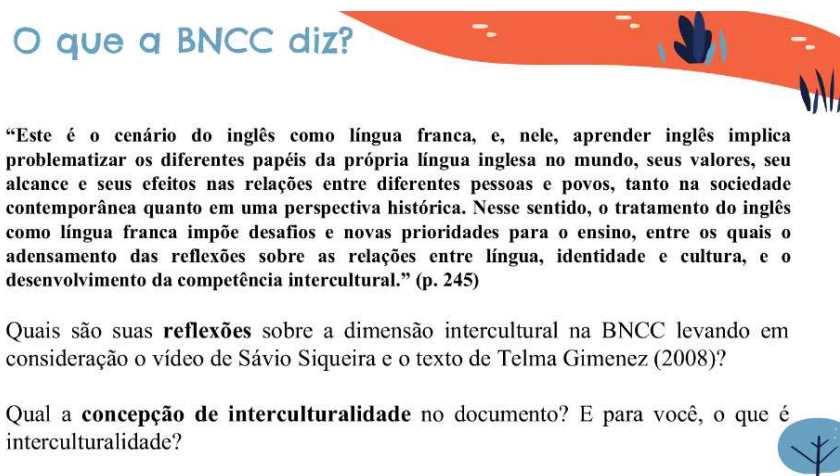
Após assistir ao vídeo, vamos refletir sobre as duas questões abaixo.

- Qual a crítica do autor em relação ao modo como a cultura vem sendo tratada no ensino de Línguas Estrangeiras?
- Quais as sugestões que o autor dá para o trabalho com a cultura em uma perspectiva de ILF?

**Fonte:** Slides do dia 14 de setembro.

Após a atividade com o vídeo, retomamos a discussão sobre o texto de Gimenez (2006), como a autora aborda cultura e seu ensino pelas três abordagens. Essa discussão encaminhou a próxima atividade em que os alunos voltaram para a BNCC e sua definição de ensino pela perspectiva de ILF que abrange o desenvolvimento da competência intercultural, e como podemos relacionar o documento com o texto de Gimenez (2006) e o vídeo de Siqueira.

**Figura 101:** Interculturalidade na BNCC



**O que a BNCC diz?**

“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. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.” (p. 245)

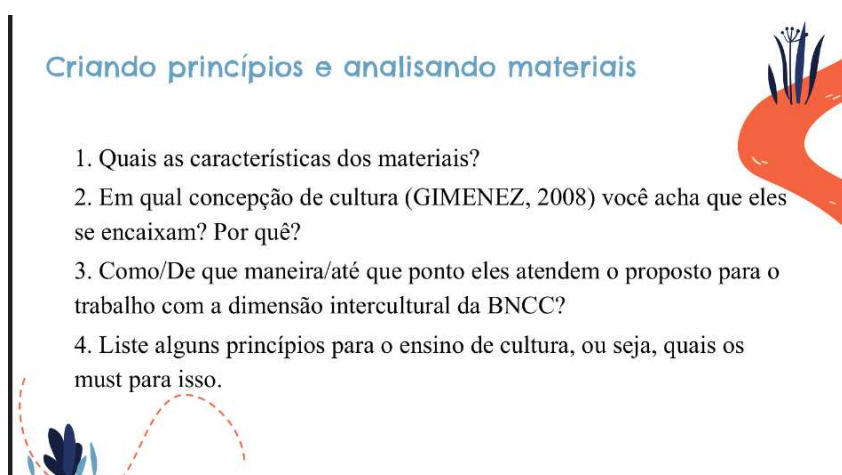
Quais são suas **reflexões** sobre a dimensão intercultural na BNCC levando em consideração o vídeo de Sávio Siqueira e o texto de Telma Gimenez (2008)?

Qual a **concepção de interculturalidade** no documento? E para você, o que é interculturalidade?

**Fonte:** Slides do dia 14 de setembro.

Por fim, toda discussão com a linguagem específica da área viria a servir para que os alunos pudessem empregá-la nas atividades que seriam realizadas em seguida, tendo o modo geral de ação para a realização das mesmas (DAVIDOV, 1988). As novas tarefas, mais complexas, tinham como objetivo que os alunos, a partir dos textos da área, fossem capazes de apontar a abordagem de ensino de cultura que os materiais se apoiavam, além de analisarem se esses materiais estão de acordo com o que a BNCC propõe para a dimensão intercultural. Para isso, dividimos os alunos em grupos, nos quais eles precisavam, em conjunto, responder perguntas em um documento compartilhado.

**Figura 102:** Atividade de análise de materiais



**Fonte:** Slides do dia 14 de setembro.

Como explicado anteriormente, a aula do dia quatorze se estendeu até o dia vinte e um. Dessa forma, trazemos a análise das atividades dos participantes que foram realizadas em duas aulas síncronas.

#### Aula síncrona - 14 de setembro - atividades dos participantes

Nesta aula, nosso objetivo era ver como a linguagem específica da área mediava novas abstrações e colocava em movimento os planos: material e mental. Para iniciar a aula, abrimos espaço para que eles falassem sobre a conversa com a pesquisadora Priscila Bordon e sobre os textos abordados na atividade assíncrona.

Larissa, ao falar sobre as atividades anteriores, revelou que teve a mesma impressão de Nicole com o texto de Duboc (2019). A participante menciona que a linguagem do texto estava de difícil compreensão devido a novos conceitos que a pesquisadora utilizou que ela ainda não havia tido contato, como heteroglossia. Entretanto, quando a pesquisadora tratou sobre conceitos da mesma base conceitual do que estava sendo estudado pela participante, questões de gramática, fixas, lineares e hierárquicas, ancoradas a uma perspectiva de inglês como língua estrangeira, Larissa demonstrou assimilar a crítica da pesquisadora com a atividade e as discussões que foram realizadas anteriormente em sala.

**Larissa:** *Eu acho que ajudou muito a clarear, porque ela foi respondendo algumas perguntas que a gente colocou no Padlet. Foi muito food for thought, ajudou a dar uma quebradinha nas coisas que a gente acreditava, complementou algumas coisas, e foi rapidinho, então foi muito bom. O texto, você não perguntou ainda sobre o texto, né?, mas eu não consegui completar a leitura do primeiro texto. Eu achei a linguagem difícil, eu me sentia “nossa, como assim?”. Ela falou muito sobre dicotomia, heteroglossia, uns conceitos diferentes. Mas a parte da BNCC foi muito que a gente discutiu em aula quando a gente foi analisar aquele conflito, né? Ele traz os conceitos, tá de acordo, mas quando você vai ver, tem a língua ali separada, dividida, não sendo dentro do contexto, né? Tá descontextualizado. E o texto da Gimenez, eu acho que a gente tinha lido, não lembro se foi com Denise ou com Vera. Mas é um texto muito legal e ela tenta ligar, ela tenta não, ela mostra que a língua está sempre ligada com a cultura e não tem como separar um do outro.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Ao serem indagados sobre como veem cultura, as respostas dos alunos apontam para conceitos espontâneos, ou seja, aqueles que são desenvolvidos na criança ao longo de sua vida no seu ambiente social, na sua experiência cotidiana (VIGOTSKI, 2007). Notamos isso quando os alunos remetem cultura apenas a aspectos visíveis da mesma, como costumes, tradições, música, comida, vestimenta etc. Esses conceitos são aprendidos através da experiência dos participantes com sua realidade imediata, e para que se tornem conceitos científicos é necessário que haja um processo especialmente voltado para desenvolver seu controle (VIGOTSKI, 2007).

**Figura 103:** Nuvem de palavras



**Fonte:** Aula do dia 14 de setembro.

Ao abrir espaço para comentarem a nuvem de palavras, Felix relaciona a característica geral abstraída no texto de Gimenez, onde cultura é vista como plural, permeadas por crenças e valores de cada contexto social, e que o ensino deve romper com as prescrições de fatos culturais associados a nações como algo monolítico; com o particular, como a indústria do entretenimento transmite essa noção de cultura estereotipada, fixa e atrelada a nações específicas. Além disso, o participante reitera que é importante que sejam feitos esses questionamentos, pois nós, enquanto professores, também transmitimos a cultura de um povo ao trabalhar com ela, por isso é necessário ter o cuidado para não repassarmos uma noção estereotipada de cultura.

**Felix:** *Eu gostaria de comentar assim, que o texto, a leitura fez a gente meio que questionar como a cultura de um povo está sendo representada e transmitida através da indústria do entretenimento, né? [...] Então, refletir sobre isso, sabe? Questionar nesse sentido, eu acho interessante. Acho que a Gimenez traz isso no texto, né? Como que a gente também tá transmitindo a cultura de um povo na hora que a gente vai abordar o aspecto cultural no ensino de línguas, né.*

**Fonte:** Episódios formativos.

Após ler um trecho em que a BNCC disserta sobre como ILF está sendo tratado no documento e sua relação com as questões culturais e identitárias, os alunos foram indagados para relacionar o documento orientador com o vídeo de Sávio e o texto de Gimenez (2006). Heather e Larissa possuem entendimentos

parecidos no que tange o prático, o ensino-aprendizagem na sala de aula. As participantes mencionam que a BNCC se aproxima das noções de interculturalidade trazidas no texto e no vídeo. Entretanto, o documento esbarra no prático, pois não apresenta direcionamentos de como o professor pode abordar tudo isso em sua prática. Ao mencionar “a gente só não sabe como”, Larissa evidencia a grande preocupação que diversos pesquisadores possuem, como mencionado neste trabalho, de que fica a cargo do professor da educação básica lidar com as mudanças de perspectiva, mesmo, muitas vezes, não sabendo como.

**Gabrieli:** Obrigada. E aí gente? Quais as reflexões de vocês acerca da BNCC, do que a BNCC traz acerca do ensino pela perspectiva Intercultural e como isso se relaciona ou não com o que o Sávio menciona no vídeo, e o que a Telma aborda no texto. Apesar de o texto dela ser antigo, de 2006, ele é bem atual. E aí gente, o que vocês acham?

**Heather:** Então, é difícil falar sobre a BNCC, porque eu acho que ela impõe muito e dá poucas instruções, além só dos requisitos né? E acho que é só isso que eu tenho para contribuir porque eu não sei mesmo.

**Gabrieli:** Uhum. A BNCC dita as regras do jogo, mas ela não fala como, né? Parece que a gente tem essa sensação, né? Mas e aí? Vocês acham que esse trequinho da BNCC traz esse conceito que o Sávio mencionou, de olhar para as pessoas e para a identidade da pessoa, e como a gente pode trazer isso pra sala, né? O que a prof Denise falou de abrir espaços pro indivíduo se expressar nas aulas. Vocês acham que ela condiz? Que a BNCC está indo nesse caminho?

**Heather:** Por essa parte do texto, sim. Segue um pouco nessa linha, apesar de não falar como. Acho que é assim. Só isso.

**Gabrieli:** Pode falar, Lari.

**Larissa:** Sim, eu concordo com a Heather, é que quando a gente lê o texto, ele parece muito perfeito. Nossa, muito certinho. Então, a gente vai problematizar por quê a língua inglesa, como isso influencia o indivíduo e as pessoas. E eu não consigo criticar, eu olho o texto e falo “ai que texto lindo”. Eu acho que não está exatamente da forma como ele falou, mas está sim nesse sentido, porque ele fala também sobre a competência intercultural, né? Então é uma coisa a ser desenvolvida e tá ligado aqui com o inglês como língua franca. Então tudo parece muito certo. A gente só não sabe como, novamente.

**Gabrieli:** Exato, eu acho que a parte prática, ela fica faltando.

Ao explicarem a concepção e visões que a BNCC tem de interculturalidade, Nicole e Natasha partem do geral (em que culturas são plurais, como variadas formas de ser e agir influenciados pelas crenças e valores dentro de um contexto) para o particular (como essa característica se aplica a cada aluno em um contexto

cultural específico, ou seja, como as formas de ser e agir do aluno são permeadas pelos aspectos culturais do contexto em que ele está inserido). Essas novas abstrações são mediadas pela linguagem científica da área que permitiram que as alunas ampliassem suas sínteses provisórias, pois, diferentemente do início do experimento, elas são capazes de relacionar o ensino pela perspectiva de ILF com o ensino de cultura.

#### **Figura 104:** Concepções de interculturalidade

*Qual a concepção de interculturalidade no documento? E para você, o que é interculturalidade?*

O documento trata a questão da interculturalidade através da reflexão dos diferentes aspectos de diversas culturas (tanto dos alunos, como dos falantes da língua em que estão aprendendo), de modo a buscar o respeito e a valorização da diversidade entre as culturas.

Para nós, interculturalidade é essa mistura de várias culturas, que também engloba o respeito a essa diversidade, entendendo que não há uma hierarquia entre elas. Além disso, entendemos a interculturalidade como o reconhecimento de várias culturas dentro de um mesmo país ou povo, vários modos de ser e agir a partir de cada visão de mundo de cada um.

**Fonte:** Aula do dia 21 de setembro.

Em sua análise do material didático, Nicole e Natasha se apropriam dos conceitos de cultura, vistos em Gimenez (2006), para analisar a presença do ensino de cultura amparado pela perspectiva de ILF no material selecionado. De acordo com elas, o material contempla uma abordagem tradicional de cultura, uma vez que focaliza apenas aspectos relacionados a fatos culturais, assim como explica Gimenez (2006). No que tange a BNCC (2017), ao dizer que o material não se aprofunda em questões pessoais, as alunas partiram da característica que o documento aborda tecer “reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura” (p. 245). Logo, ao trazer para o material apenas fatos isolados das culturas, ele não abre espaço para as relações identitárias dos povos estudados, as questões pessoais, como defendem Nicole e Natasha.

#### **Figura 105:** Análise do material por Nicole e Natasha

1. Quais as características dos materiais?

Os alunos pesquisam fatos sobre o Quênia, interpretação de vídeo, perguntas de múltipla escolha e questão abertas de cunho pessoal.

2. Em qual concepção de cultura (GIMENEZ, 2008) você acha que eles se encaixam? Por quê?

Abordagem tradicional, pois direciona a aprendizagem aos fatos, a informações factuais.

3. Como/De que maneira/até que ponto eles atendem o proposto para o trabalho com a dimensão intercultural da BNCC?

Não há interação da cultura do aluno com o que está sendo estudado, não há muito aprofundamento de questões pessoais, apenas fatos. Assim concluímos que a atividade atende minimamente o proposto pela BNCC.

4. Liste alguns princípios para o ensino de cultura, ou seja, quais os must para isso.

- Cultura como prática social;
- Pluralidade;
- Interculturalidade;

**Fonte:** Aula do dia 21 de setembro.

O grupo composto por Larissa, Lais e Heather escolheu um material que foi produzido por professoras e pesquisadoras da América Latina, apoiado pelo British Council. Notamos que o grupo também foi capaz de transitar entre o geral e o particular, ao utilizar uma característica essencial da abordagem de cultura como prática social, na qual há somente o estudo dos valores da cultura alvo, sem olhar para os modos de viver do aluno; e aplicar ao particular, a representação das mulheres pela mídia em determinado país.

**Figura 106:** Análise do material por Larissa, Lais e Heather

1. Quais as características dos materiais?

○ objetivo desse material é o desenvolver o intercultural awareness através do questionamento de estereótipos.

2. Em qual concepção de cultura (GIMENEZ, 2008) você acha que eles se encaixam? Por quê?

Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do outro - CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL

3. Como/De que maneira/até que ponto eles atendem o proposto para o trabalho com a dimensão intercultural da BNCC?

○ material não contempla a proposta de trabalho da BNCC por não fazer as reflexões propostas através do uso da língua inglesa, apesar de ter como objetivo a reflexão dos alunos sobre seus valores e relações entre diferentes pessoas e povos na sociedade contemporânea. Também por ser um material do British Council, não seria necessário a eles se adequarem à proposta da BNCC, entretanto é possível que seja feita uma adaptação do material para contemplar as propostas.

4. Liste alguns princípios para o ensino de cultura, ou seja, quais os must para isso.

Abranger todos os aspectos da cultura, além dos estereótipos, inclusive promovendo uma desconstrução deles.

Tentar respeitar a individualidade de cada aluno.

Avaliar previamente o contexto em que a atividade será trabalhada a fim de evitar conflitos por parte dos alunos.

**Fonte:** Aula do dia 21 de setembro.

Ao falarem, em sala, sobre a escolha do material, o grupo de Heather apresenta ser de participantes céticos (BAYYURT; SIFAKIS, 2017), uma vez que consideram a perspectiva inapropriada para seu contexto, por requerer um nível de proficiência superior para o que julga ser no seu contexto.

**Heather:** *O material que a gente escolheu era do British Council, então ele não tinha nada assim da BNCC né? [...] por exemplo, aquela aula que a gente viu lá é maravilhosa, mas a gente nunca ia conseguir aplicar numa sala de escola pública, por exemplo. E é lógico, né? Lá também estava requerendo o nível intermediário, pelo menos de inglês e tudo. É um material muito bom, mas que não utiliza a língua para essas reflexões, entendeu?*

**Fonte:** Episódios formativos.

Ademais, ao falar sobre planos de aula na perspectiva de ILF, Heather ainda se mostra resistente à incorporação da perspectiva em seu contexto de atuação. Ao apontar uma possibilidade de incorporação, ela se mostra uma participante apoiadora (BAYYURT; SIFAKIS, 2017), que enxerga as potencialidades de ILF, mas não se vê capaz de colocá-la em sua prática pedagógica. Em outro momento, no primeiro encontro síncrono, Heather verbaliza que, por conta do pouco conhecimento acerca do assunto, não via aplicação da perspectiva em seu contexto. Notamos que, neste momento, embora indagada pela pesquisadora, a participante

ainda se mantém resistente sobre ILF.

**Heather:** Eu acho que como você falou depende do contexto eu não consigo inserir assim sem ter uma base né? Um contexto base, porque na minha experiência não funcionaria, nas experiências que eu tenho. Então, depende de cada um, que a sua funcionou, talvez com a turma que eu vou agora funcione ou não, ainda não conheço eles. Então, não sei.

**Gabrieli:** Então vocês acham que talvez a gente precise fazer a triagem do grupo antes da gente abordar a perspectiva de língua franca ou a gente consegue fazer isso naturalmente?

**Heather:** A gente colocou isso como um dos princípios inclusive. Que a gente precisa avaliar o contexto.

**Gabrieli:** Uhum. Concordo, mas se a gente olhar pra língua franca como uma atitude, como o professor se posiciona lá e como ele olha pro material que ele está usando e outras possibilidades que ele pode adicionar, eu acho que ela está presente em todos os contextos. Acho que em todos os contextos a gente pode, de uma certa forma, atuar pelas brechas. Né? O tanto que a gente vai fazer isso realmente depende do professor e do contexto, mas eu acho que sempre tem uma brechinha que a gente pode entrar.

**Fonte:** Episódios formativos.

Através das falas dos participantes acerca dessa aula síncrona, podemos ver como eles estão operando mentalmente com os conceitos (SFORNI, 2015), daí a importância em ter esses momentos para que os alunos possam dialogar e expressar como estão fazendo sentido dos conceitos científicos. Ao serem capazes de formar novas abstrações em um movimento do geral para o particular, os alunos demonstram ter apreendido o modo de ação geral com o conceito, possibilitando a resolução de novos problemas, através do uso dessas ferramentas mentais que modificam o meio e o participante.

Agora, passamos para a descrição das atividades que se inserem no quinto e último princípio didático (SFORNI, 2015).

#### 4.5 Princípio da ação mediada pelo conceito

No quinto princípio didático, o foco recai em trazer novas tarefas que vão exigir do aluno o uso dos conceitos através do modo de ação geral para a resolução. Além disso, tendo em vista ser o último princípio, o acesso do nível de desenvolvimento atual do aluno ao final desse experimento, permitiu que

olhássemos para como o aluno age no plano material através da mediação do abstrato (SFORNI, 2015). Logo, conseguimos verificar se houve desenvolvimento ao longo do experimento e das atividades propostas.

Ademais, neste princípio, se faz necessário que os alunos compreendam que os conceitos que eles tiveram contato ao longo do experimento servem como “instrumentos simbólicos criados pelos homens para atender às suas necessidades de compreensão e intervenção no mundo” (SFORNI, 2015, p. 391). Ou seja, para que eles compreendam que estão se apropriando desses conceitos pelos mesmos motivos que levaram a criação dos mesmos. No caso de ILF, houve a necessidade de uma língua que exercesse funções diversas ao redor do mundo, uma língua de contato que legitima seus falantes. No ensino, houve a necessidade de adequar as práticas de sala de aula ao mundo interconectado e às formas comunicativas híbridas e fluidas.

As atividades que propomos sob esse princípio têm como objetivo, então, levar o aluno a compreender o porquê do ensino desses conceitos e propor atividades que tenham a finalidade de levar os alunos a solução dos mesmos através da mediação dos conceitos científicos (SFORNI, 2015).

#### Aula assíncrona - 05 de outubro - atividades de aprendizagem

Na atividade assíncrona do dia cinco de outubro, trouxemos atividades mais complexas e da mesma base conceitual, a fim de que os alunos pudessem operar com o modo geral de ação adquirido ao longo do experimento. Para isso, propusemos a leitura de Canagarajah (2007) “Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition”, disponibilizados no PDF (Apêndice F) que discute a aprendizagem de língua, criticando a perspectiva do inglês como língua estrangeira e defendendo que, para abarcar a natureza híbrida e emergente de ILF, mudanças no ensino devem ser feitas.

#### **Figura 107:** Atividade de Canagarajah (2007)

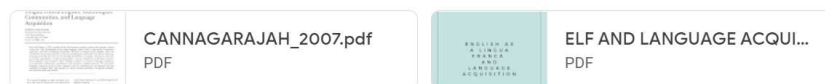
## ELF and language acquisition

Gabrieli Rombaldi • 28 de set. de 2021

Data de entrega: 5 de out. de 2021 23:59

Check the PDF with the instructions for this activity.

Read the article and answer the questions available on the PDF, then upload the doc with the answers.



**Fonte:** atividade aula do dia 05 de outubro.

Elaboramos algumas perguntas para guiar a leitura do artigo e para que colocassem os conceitos em movimento. As perguntas foram elaboradas a fim de exigirem muita atividade psíquica, tarefas como: explique, analise, justifique, demonstre, argumente (SFORNI, 2015), serviram de base para as perguntas.

- 1.How is ELF acquired and used?
- 2.How does the author define and differ proficiency and competence?
- 3.How does the author define ELF?
- 4.What is the link between negotiation, intelligibility, and misunderstanding?
- 5.Canagarajah (2007) mentions several strategies that speakers resort to in communicative events. What are these strategies?
- 6.What does he mean when he says that acquisition and use go hand in hand?
- 7.Considering our context of teaching and learning (Brazilian teachers, Brazilian students), how can we employ these strategies in our classes? The fact that we share a common language makes the interactions in the classroom easier? How about the teaching of them?
- 8.What does Canagarajah (2007, p. 928) mean when he says that “LFE is not a product located in the mind of the speaker; it is a form of social action”? What does it mean to the teaching of English?
- 9.How does he define errors?
- 10.What are the methodological constructs that Canagarajah (2007) points out, and how it is related to language acquisition?
- 11.Meaning-making and multimodal communication are very important concepts regarding ELF/LFE. What does the author say about them?<sup>71</sup>

<sup>71</sup> 1.Como ILF é adquirido e usado?

2.Como o autor define e diferencia proficiência e competência?

3.Como o autor define ELF?

4.Qual é a ligação entre negociação, inteligibilidade e mal-entendidos?

5.Canagarajah (2007) menciona diversas estratégias que os falantes utilizam em eventos comunicativos. Quais são essas estratégias?

6. O que ele quer dizer quando diz que aquisição e uso andam de mãos dadas?

7. Considerando nosso contexto de ensino e aprendizagem (professores brasileiros, alunos brasileiros), como podemos empregar essas estratégias em nossas aulas? O fato de compartilharmos uma linguagem comum facilita as interações em sala de aula? Como sobre o ensino deles?

8. O que Canagarajah (2007, p.928) quer dizer quando afirma que “a LFE não é um produto

**Fonte:** Atividade aula do dia 05 de outubro.

Abaixo, trazemos a análise das respostas que evidenciam operações com os conceitos a fim de solucionar os problemas propostos.

Aula assíncrona - 05 de outubro - atividades dos participantes

Na análise das respostas dos participantes, selecionamos as que apontam para a mediação com os conceitos científicos. Considerando o foco no ensino de inglês pela perspectiva de ILF no Brasil, duas tarefas em particular foram o objeto da nossa atenção, as questões sete e oito.

**Figura 108:** Respostas de Fernanda ao texto de Canagarajah (2007)

7. Considering our context of teaching and learning (Brazilian teachers, Brazilian students), how can we employ these strategies in our classes? The fact that we share a common language makes the interactions in the classroom easier? How about the teaching of them? I can see very clearly how to implement these strategies in our class now, but I think it is very possible and important, if we focus even more on communication and conversation in class these strategies can be incorporated into our everyday classroom. Yes it makes interactions easier, and I believe the teaching as well.

8. What does Canagarajah (2007, p.928) mean when he says that “LFE is not a product located in the mind of the speaker; it is a form of social action”? What does it mean to the teaching of English?

It means that LFE cannot be acquired outside the social contexts. I think it means that practice is important, and that we need to take in consideration our context when teaching.

72

**Fonte:** Atividade aula do dia 05 de outubro.

As respostas de Fernanda evidenciam a operação com conceitos quando ela menciona que é necessário levar nosso contexto em consideração ao ensinar, pois o

---

localizado na mente do falante; é uma forma de ação social”? O que significa para o ensino de inglês?  
9. Como ele define os erros?

10. Quais são os construtos metodológicos apontados por Canagarajah (2007) e como eles se relacionam com a aquisição da linguagem?

11. A criação de significado e a comunicação multimodal são conceitos muito importantes em ELF/LFE. O que o autor diz sobre eles?

<sup>72</sup> 7: Eu posso ver muito claramente como implementar essas estratégias em nossa aula agora, mas acho que é muito possível e importante, se nos concentrarmos ainda mais na comunicação e na conversação em sala de aula, essas estratégias podem ser incorporadas ao nosso dia a dia em sala de aula. Sim, facilita as interações e acredito que o ensino também.

8: Isso significa que ILF não pode ser adquirido fora dos contextos sociais. Acho que isso significa que a prática é importante e que precisamos levar em consideração nosso contexto ao ensinar.

que será ensinado depende do contexto para que tenha relevância ao aluno, tendo em vista que ILF emerge nos contextos, portanto, não possui linearidade e hierarquização de conteúdos. Ademais, a participante revela que implementar as estratégias de negociação são factíveis em seu contexto de ensino; que se mudarmos o foco da gramática (ILE) para comunicação (ILF) conseguimos lançar mão dessas estratégias com efetividade.

Thalita, em sua resposta, traz uma possibilidade prática para a incorporação dessas estratégias mencionadas pelo autor. Segundo ela, ao trazer tópicos do interesse do aluno, eles podem se engajar no uso da língua e recorrer às estratégias para que sua comunicação seja efetiva. Sua resposta demonstra a operação com conceitos quando ela remete o uso contextual e efetivo à característica emergente de ILF. Na sua resposta em seguida, ao defender que a língua é uma forma de agir no mundo, a participante se remete às funções que a língua possui, no caso da aprendizagem de inglês, o uso dessa língua para agir no mundo de acordo com seus propósitos.

**Figura 109:** Respostas de Thalita ao texto de Canagarajah (2007)

**7. Considering our context of teaching and learning (Brazilian teachers, Brazilian students), how can we employ these strategies in our classes? The fact that we share a common language makes the interactions in the classroom easier? How about the teaching of them?**

In our context we can employ these strategies by raising interesting topics for them to share their point of view or for them to come up with solutions for a problem. Sometimes It makes the interaction easier but in my opinion the interaction depends on the students.

**8. What does Canagarajah (2007, p.928) mean when he says that “LFE is not a product located in the mind of the speaker; it is a form of social action”? What does it mean to the teaching of English?**

It means that as teachers we have to teach English thinking that this language is a way of acting in the world.

73

**Fonte:** Atividade aula do dia 05 de outubro.

Similar à Fernanda, Nicole também enxerga o uso das estratégias de comunicação trazidas pelo autor em nosso contexto de ensino se mudarmos o foco do ensino tradicional, centrado na gramática, para práticas orais com propósitos comunicacionais. No que tange ao uso emergente de ILF, a participante defende que

<sup>73</sup> 7: Em nosso contexto, podemos empregar essas estratégias levantando temas interessantes para que eles compartilhem seu ponto de vista ou apresentem soluções para um problema. Às vezes facilita a interação, mas na minha opinião a interação depende dos alunos.

8: Significa que como professores temos que ensinar inglês pensando que essa língua é uma forma de agir no mundo.

precisamos revisitar a forma como olhamos para as práticas de ensino e os propósitos dele. Em sua resposta também notamos o modo geral de ação, uma vez que as características do ensino pela perspectiva de ILF permeiam a resposta da participante quando ela defende o cuidado que precisamos ter com os objetivos e práticas utilizadas em sala; eles apontam para a mudança de atitude que o professor precisa ter.

**Figura 110:** Respostas de Nicole ao texto de Canagarajah (2007)

**7. Considering our context of teaching and learning (Brazilian teachers, Brazilian students), how can we employ these strategies in our classes? The fact that we share a common language makes the interactions in the classroom easier? How about the teaching of them?**

I believe we can make it happen by focusing more on the oral practice of the English language, paying less attention to form and grammar, and more on message delivery and communication purposes.

**8. What does Canagarajah (2007, p.928) mean when he says that “LFE is not a product located in the mind of the speaker; it is a form of social action”? What does it mean to the teaching of English?**

He meant it exists in and through social interaction. LFE is the encounter of people speaking English in its own “rules”, changing and shaping according to each and every context and its participants. To the teaching of English it impacts in the form we must look into the practices used and with what objectives.

74

**Fonte:** Atividade aula do dia 05 de outubro.

Ao finalizar essa aula assíncrona, tínhamos como objetivo que os alunos demonstrassem se apropriar do modo geral de ação com o conceito para a resolução de novos problemas. Acreditamos que os alunos já conseguem solucionar problemas novos sem ajuda do professor/par mais experiente, ou seja, os conceitos apreendidos servem de mediadores para as novas atividades.

Abaixo, passamos para a aula assíncrona, que visou retomar o plano de aula para que o desenvolvimento atual dos alunos, ao final do experimento, fosse evidenciado.

Aula assíncrona - 13 de outubro - atividades de aprendizagem

Ancorados pela proposta de *EFL-aware teacher education* (BAYYURT;

<sup>74</sup> 7: Acredito que podemos fazer isso acontecer concentrando-nos mais na prática oral da língua inglesa, prestando menos atenção à forma e à gramática e mais à entrega de mensagens e aos propósitos de comunicação.

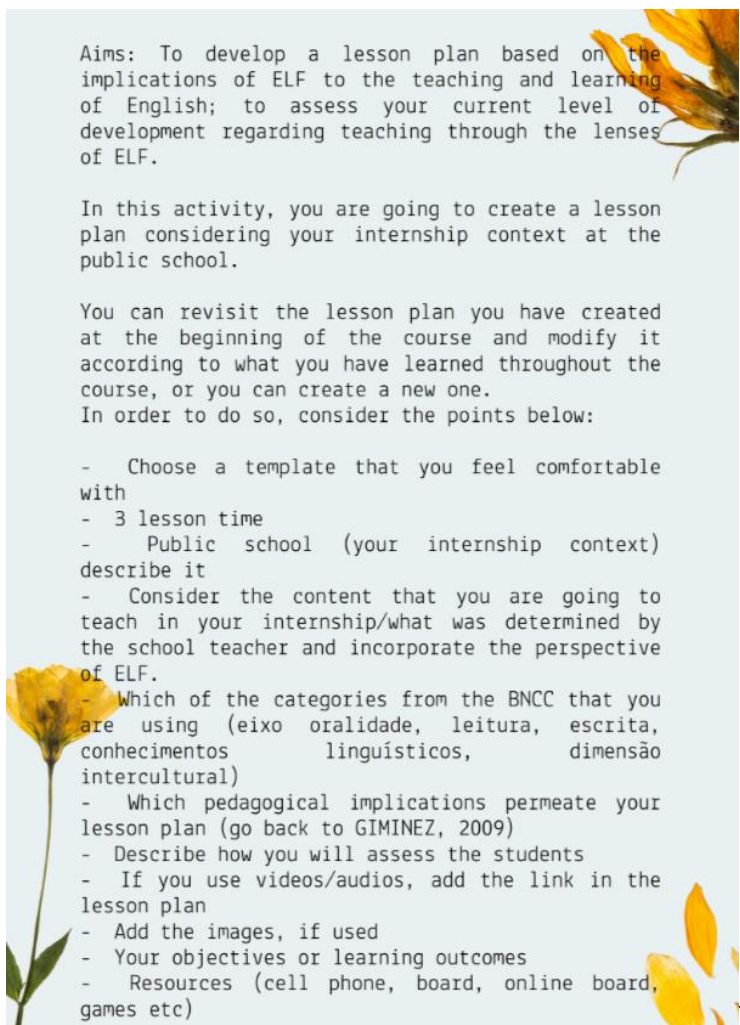
8: Ele quis dizer que existe na e através da interação social. O ILF é o encontro de pessoas que falam inglês em suas próprias “regras”, mudando e se moldando de acordo com cada contexto e seus participantes. Para o ensino de inglês, impacta na forma que devemos nos atentar para as práticas utilizadas e com quais objetivos.

SIFAKIS, 2017), neste momento, nos movemos para a terceira e última fase da proposta. Aqui, os alunos precisam desenvolver planos de aula adequados para seus contextos, permeados pela perspectiva de ILF. Além disso, eles precisam utilizar seus planos de aula e, posteriormente, avaliar seu desempenho. Quanto ao nosso contexto, nem todos os alunos conseguiriam aplicar seu plano de aula desenvolvido no curso, devido a diversos fatos, seja pela organização da professora de turma ou pelo andamento das regências. Dessa forma, a aplicação e avaliação do plano de aula ficaram como atividades opcionais, visto o problema mencionado.

Ao final da aula do dia vinte e um, em que houve a finalização da análise dos materiais didáticos, trouxemos o feedback dos planos de aula que os alunos realizaram no início do curso, a fim de avaliar o desenvolvimento atual deles antes da intervenção do experimento didático. Para que pudéssemos analisar o desenvolvimento atual no fim do experimento, propomos que os alunos fizessem seus planos de aula considerando os conceitos vistos e as implicações pedagógicas estudadas. Ademais, esses planos colocariam o aluno em contato com os motivos da apreensão dos conceitos, pois necessitam trazer para a sala de aula a dinamicidade dos usos de ILF no mundo. Esses planos de aula poderiam ser entregues até o dia treze de outubro, portanto deixamos alguns dias a mais para que pudessem realizá-los. Ademais, como o estágio é realizado em duplas, alguns alunos desenvolveram o plano de aula com sua dupla a fim de implementá-lo juntos.

Para instruí-los na realização desses planos, dispomos uma lista (Apêndice G) com os aspectos vistos durante o experimento, que precisavam ser considerados em seus planos. As implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009) e os eixos da BNCC (2017) precisavam estar especificados no plano. Além de questões como avaliação, objetivos, contexto e uso de recursos.

**Figura 111:** Atividade de refacção do plano de aula



Aims: To develop a lesson plan based on the implications of ELF to the teaching and learning of English; to assess your current level of development regarding teaching through the lenses of ELF.

In this activity, you are going to create a lesson plan considering your internship context at the public school.

You can revisit the lesson plan you have created at the beginning of the course and modify it according to what you have learned throughout the course, or you can create a new one.

In order to do so, consider the points below:

- Choose a template that you feel comfortable with
- 3 lesson time
- Public school (your internship context) describe it
- Consider the content that you are going to teach in your internship/what was determined by the school teacher and incorporate the perspective of ELF.
- Which of the categories from the BNCC that you are using (eixo oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural)
- Which pedagogical implications permeate your lesson plan (go back to GIMINEZ, 2009)
- Describe how you will assess the students
- If you use videos/audios, add the link in the lesson plan
- Add the images, if used
- Your objectives or learning outcomes
- Resources (cell phone, board, online board, games etc)

75

**Fonte:** Atividade do dia 21 de setembro.

Abaixo, trazemos a análise dos planos de aula produzidos pelos alunos. É

---

<sup>75</sup>Objetivos: Elaborar um plano de aula baseado nas implicações de ILF para o ensino e aprendizagem de Inglês; avaliar o seu nível de desenvolvimento atual em relação ao ensino pelas lentes de ELF.

Nesta atividade, você criará um plano de aula considerando seu contexto de estágio na escola pública. Você pode visitar o plano de aula que criou no início do curso e modificá-lo de acordo com o que você aprendeu ao longo do curso, ou você pode criar um novo.

Para isso, considere os pontos abaixo:

- Escolha um modelo que você se sinta confortável
- 3 horas/aula
- Escola pública (seu contexto de estágio)
- Considere o conteúdo que você vai ensinar em seu estágio e o que foi determinado pelo professor da escola e incorpore a perspectiva de ILF.
- Qual das categorias da BNCC que você estão usando (eixo oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural)
- Quais implicações pedagógicas permeiam seu plano de aula (voltar a GIMENEZ, 2009)
- Descreva como você avaliará os alunos
- Se você usa vídeos/áudios, adicione o link no plano de aula
- Adicione as imagens, se usadas
- Seus objetivos de aprendizagem
- Recursos (celular, quadro, quadro online, jogos etc).

preciso ressaltar que eles são comparados com os planos de aula realizados no início da intervenção, para que pudéssemos olhar para o desenvolvimento dos conceitos.

Aula assíncrona - 13 de outubro - atividades dos participantes

Os objetivos dessa aula eram o de avaliar o desenvolvimento atual dos alunos após o experimento didático e ver como eles mobilizam os conceitos para modificar suas práticas pedagógicas. Trazemos, primeiro, a tabela com os objetivos dos planos de aula, as implicações pedagógicas que permeiam seu planejamento (GIMENEZ, 2009), os eixos da BNCC (2017) que organizam as atividades, e quais foram as atividades referentes à ILF que notamos que os participantes desenvolveram. Após a tabela, trazemos a análise de cada um em comparação com o primeiro plano de aula desenvolvido no início do curso.

**Quadro 4:** Plano de aula final

Participante	Objetivos do Lesson plan	Implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009) e/ou implicações pedagógicas gerais	Eixo da BNCC	Atividades referentes a ILF
Larissa e Fernanda	Ao final da aula os alunos terão um entendimento mais amplo sobre como diferentes culturas celebram o dia dos mortos, e não somente o Halloween que é muito usado no ensino de LI.	Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;  Não dar prioridade às hegemônias culturais.	- Eixo da leitura  -Eixo da escrita  -Eixo dimensão Intercultural	-Atividade referente ao Dia de Finados e suas variações ao redor do mundo, como Halloween e Día de los muertos. Atividades que comparam como esses alunos celebram o dia  -Comparação e análise entre culturas e criação de pôsteres digitais.
Thalita	<b>1 AT THE END OF THE LESSON, THE STUDENTS WILL BE ABLE TO TALK ABOUT ASPECTS IN THE PAST</b>	<b>2 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA COMO IMPORTANTES FOCOS DA APRENDIZAGEM</b>	<b>3 -EIXO ORALIDADE</b>  <b>4 - CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b>  <b>5 -EIXO DA</b>	-Ensino de gramática de forma contextualizada e uso da língua como prática social.  -Uso de músicas e jogos para trabalhar compreensão e produção oral.

	<b>THAT ARE NO LONGER TRUE AND REFLECT ABOUT SOME HABITS FROM THE PRESENT AND PAST.</b>	<b>M;</b>	<b>ESCRITA.</b>	
Tatiana	<p>1) Expand vocabulary for discussing tolerance and tourism</p> <p>2) Improve listening and comprehension skills by listening to a TED Talk and answering various activities</p> <p>3) Research information online in English</p> <p>4) Learn about English speakers: native and non-native</p> <p>5) Create poster in English</p>	Reflect on different cultures, different languages and especially different accents in English	-	<p>-Vídeo com falantes não nativos de inglês.</p> <p>-Desenvolvimento da tolerância linguística e cultural através de atividades que promovem a reflexão dos alunos enquanto cidadãos planetários.</p>
Lais e Nicole	By the end of the class, students will be able to recognize and learn what different countries eat in their meals. They will do research and prepare a presentation to share with their classmates what the traditional foods of each country are.	Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;	-Eixo dimensão Intercultural	<p>-Atividades relacionadas à tradições e culinária de diversos países e do Brasil.</p> <p>-Conhecer e refletir sobre a multiplicidade cultural do Brasil.</p> <p>-Comparar culinárias típicas de outros países com as do Brasil e com as do contexto do aluno.</p>
Natasha	Understand more about the concept of ELF; (EF09LI07) Identify main arguments and the evidence/examples that support		<p><b>6 -EIXO ORALIDADE</b></p> <p><b>7 -EIXO DA ESCRITA</b></p>	<p>-Atividades que levam os alunos a refletirem sobre o uso do inglês à nossa volta.</p> <p>-Estudar o conceito de ILF e suas potencialidades</p>

	<p>them;(EF06LI25) Identify the presence of the English language in Brazilian society/local community of daily use (words, expressions, support and sphere of circulation and consumption.) (EF06LI24) Search and report which countries have English as their official mother tongue /or second language to verify the presence of this language as Lingua Franca; understand some implications of ELF.</p>			<p>para o aprendiz da língua.</p>
Felix	<p>To show students ways English is present in our day-to-day lives, to move away from the narrative of native speaker as the “only valid user of the language”, to show students how knowing a foreign language allows us to broaden the amount of information we are able to access; to work with all of these concepts related to the content students have to see according to the official documents.</p>	<p>1)Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas 2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas 3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo 5)Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais; 6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária; 7) Inclusão de perspectivas críticas no seu</p>	<p>-Dimensão intercultural: EF06LI25 EF06LI26  -Eixo Oralidade: EF09LI01  -Conhecimentos linguísticos: Vocabulary and Grammar related to opinions, beliefs EM13LI401 EM13LI403</p>	<p>-Atividades para os alunos refletirem sobre a presença do inglês a sua volta.  -Discussão e reflexão acerca dos modos de falar inglês e seu alcance mundial. Logo, os alunos são levados a refletirem sobre o discurso que o inglês promove melhores oportunidades e se os alunos experienciaram situações a quais foram-lhes negado esse acesso.</p>

		aprendizado;		
--	--	--------------	--	--

Fonte: A autora.

O plano de aula de Larissa e Fernanda está permeado por diversas implicações pedagógicas listadas por Gimenez (2009). Ao abordarem uma celebração cultural, sua variação em diferentes culturas e como ocorre no contexto do aluno, as participantes são capazes de articular o local e o global (GIMENEZ, 2009) e abranger a abordagem intercultural (GIMENEZ, 2006). Em suas atividades, as participantes trazem vídeos que contemplam outras variedades de inglês, ampliando o leque de variedades (GIMENEZ, 2009). Por fim, ao proporem a produção de um pôster digital, o foco da aprendizagem recai no desenvolvimento de habilidades de expressão escrita (GIMENEZ, 2009).

Notamos, como base nas atividades e descrição da aula, que Fernanda e Larissa foram capazes de operar com os conceitos científicos, servindo de ferramenta para sua atuação no mundo, pois alterou a forma como as participantes preparam suas aulas e pensam suas atividades. Ademais, ao comparar com os planos de aulas do início da intervenção, vemos que as participantes são capazes de considerar o contexto de ensino e objetivos de aprendizagem, pois, inicialmente, vemos um plano de aula sem propósito formativo, com atividades descontextualizadas, ao propor uma atividade de conversação sem temas relevantes e significativos para os alunos.

Thalita, em seu plano de aula, contempla ensino de gramática e uso de língua efetivamente. Ao trazer como tema a pandemia e como ela alterou os modos de vida, a participante inclui uma perspectiva crítica no seu ensino (GIMENEZ, 2009). Ademais, ela também propõe atividades que focalizam na produção escrita e oral de seus alunos, em uma atividade que contempla o local (GIMENEZ, 2009). Ao compararmos com o plano de aula inicial, no qual a participante aborda ensino puramente gramatical sem contextualização, notamos que, após a apropriação dos conceitos, ela já consegue utilizá-los como ferramentas para pensar seu ensino.

Diferentemente dos planos anteriores, Tatiana revisitou seu plano de aula inicial e o modificou a fim de contemplar o ensino pela perspectiva de ILF. A participante parte da promoção da criticidade do aluno (GIMENEZ, 2009) ao trabalhar com aspectos da competência intercultural, como tolerância e respeito a diferentes culturas. Ademais, o vídeo trabalhado em sala foge do falante nativo e

traz outras variedades para o ensino (GIMENEZ, 2009). Ao propor a criação de um pôster sobre intolerância e língua, Tatiana tem como foco a produção escrita e a criticidade do aluno (GIMENEZ, 2009). Ao contratarmos os dois planos de aula, inicial e final, notamos que a participante é capaz de englobar a perspectiva de ILF em sua aula, ao propor, no plano final, discussões sobre falantes e seus usos do inglês, ao focalizar na produção do aluno, ao invés da tradicional interpretação. Logo, vemos o operar com os conceitos e como eles modificam sua prática.

Lais e Nicole, outra dupla de estágio, também modificaram o plano de aula inicial, trazendo-o mais perto de um ensino pelas lentes de ILF. As participantes ainda abordam o ensino de cultura através da culinária típica dos países, mas, diferentemente do plano inicial, que o ensino só residiu em uma abordagem tradicional de cultura (GIMENEZ, 2006), apresentando fatos estereotipados dos lugares, nesse novo plano, as participantes englobam a perspectiva do aluno, levando-o a refletir sobre o estereótipo que outros possuem da culinária do Brasil e, a partir do estudo dela, promovem a criticidade ao apontar para a diversidade da culinária brasileira e do contexto do aluno (GIMENEZ, 2009).

Natasha parte das habilidades para BNCC (2017) que tangenciam o ensino pela perspectiva de ILF, como estudo da esfera de circulação do inglês e dos países que utilizam a língua, seja como primeira, segunda ou língua franca. Natasha traz perspectivas críticas para o aprendizado do aluno e variedades de sotaques (GIMENEZ, 2009). Entretanto, Natasha parece ainda estar focada no ensino de língua franca, ao trazer textos teóricos que abordam o conceito para alunos do ensino médio, ao invés de promover um ensino permeado pela perspectiva.

No plano de aula de Felix, ele se apoia nas discussões que a BNCC (2017) aponta como importantes para conscientização crítica dos alunos frente ao uso do inglês na sociedade atual. Diferente do primeiro plano de aula, neste, Felix traz vídeos e textos autênticos de falantes de inglês não nativos para promover a conscientização sobre o papel da língua inglesa no mundo (GIMENEZ, 2009). Com as discussões que Felix pretende promover referente ao uso do inglês pelos alunos em seus contextos locais, ele articula o global e o local, para construir uma noção de cidadania planetária (GIMENEZ, 2009).

Após a análise dos planos de aula em comparação com o plano inicial, notamos que os alunos se apropriaram das implicações pedagógicas listadas por Gimenez (2009), além do ensino de cultura pela abordagem intercultural (GIMENEZ,

2006). Logo, a materialidade dessas implicações no ensino, aponta para a mediação dos conceitos como ferramentas que modificam a relação dos alunos com o objeto, modificando a forma como os participantes planejam suas aulas.

#### Aula assíncrona - 19 de outubro - atividades de aprendizagem

Nessa aula assíncrona, ainda com o objetivo de trazer novas atividades desencadeadoras do modo geral de ação com o conceito (SFORNI, 2015), trouxemos uma discussão importante que influencia diretamente o ensino de inglês. Nesta aula, buscamos propor discussões que levassem os alunos a refletirem sobre a indústria do ensino de inglês e como esse mercado pressiona o ensino da língua, especialmente em países em desenvolvimento com uma promessa de melhor qualidade de vida e acesso a população. O discurso de que o inglês abre portas e garante melhoria na qualidade de vida dos usuários é muito comum, especialmente nas salas de aula da educação pública. Entender como os grandes investidores estão influenciando esse discurso é demasiado importante para os professores de inglês, pois são eles que podem tentar romper com esses discursos neoliberais.

Para essa atividade, não nos apoiamos na proposta de *ELF-aware teacher education*, pois não vemos na proposta uma tentativa de promover a criticidade dos professores no que tange os discursos que cercam o ensino de inglês. Acreditamos que a proposta se restringe a discussão da quebra dos padrões nativos que dirigiam o ensino de inglês, mas que ela não avança na problematização que essa quebra causa na venda desse bem de consumo que o inglês se tornou.

Dessa forma, selecionamos textos e vídeos que abordam a discussão da relação entre a língua inglesa e o mercado econômico. As atividades foram organizadas em um arquivo (Apêndice H) e postadas no Google Classroom do curso.


#### **Figura 112:** Atividade Inglês *versus* economia


 **The link between English and economics** 

Gabrieli Rombaldi • 7 de out. de 2021 Editado às 11 de out. de 2021

Data de entrega: 19 de out. de 2021

To finish the activities in the course, this activity is for you guys to reflect upon the industry of language teaching, the stakeholders, and other higher instances, and their influence on language teaching.

 The link between English an...  
PDF

 GRADDOL\_2006\_ENGLISH ...  
PDF

76

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

A primeira atividade direcionava os alunos a lerem algumas páginas de um texto de Graddol (2006) e refletissem sobre questões, que precisavam ser respondidas em um Padlet coletivo. As perguntas seguiam os modelos que Sforini (2015) propõe para exigirem muita atividade psíquica, tarefas como explique, analise, justifique, demonstre, argumente (SFORNI, 2015).

**Figura 113:** Atividades do texto de Graddol (2006)

1- In your opinion, what are the benefits and disadvantages of the spread of English? Justify.

2- Considering the spread of English, what are the challenges to English teaching and use?

3- Graddol mentions that "English has become one of the main mechanisms for structuring inequality in developing economies". What does he mean by that?

4- English language teaching can be two-folded, inclusive, and exclusive. How and why that is so?

PADLET LINK

77

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Após isso, foi solicitado que lessem a matéria do *World economic forum*<sup>76</sup> que aborda os benefícios do inglês para a economia. Por fim, disponibilizamos um

<sup>76</sup> Para finalizar as atividades do curso, esta atividade é para vocês refletirem sobre a indústria do ensino de idiomas, os stakeholders e outras instâncias superiores e sua influência no ensino de idiomas.

<sup>77</sup> 1- Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da propagação do inglês? Justifique.  
2- Considerando a disseminação do inglês, quais são os desafios para o ensino e uso do inglês?  
3- Graddol menciona que "o inglês se tornou um dos principais mecanismos de estruturação da desigualdade no desenvolvimento das economias". O que ele quer dizer com isso?  
4- O ensino da língua inglesa pode ser duplo, inclusivo, e exclusivo. Como e por que isso acontece?

<sup>78</sup> <https://www.weforum.org/agenda/2017/03/the-link-between-english-and-economics>

vídeo<sup>79</sup> de uma conversa da pesquisadora Telma Gimenez para o grupo de pesquisa ILF-Brasil, coordenado pelo pesquisador Sávio Siqueira. Nesse vídeo, a pesquisadora problematiza as influências, que vão além da esfera nacional, que reforçam a importância do ensino de inglês. Solicitamos que os alunos assistissem um trecho em que a pesquisadora fala sobre essas influências, mas os alunos tinham liberdade para ver o vídeo completo, caso quisessem.

Após as leituras e o vídeo, disponibilizamos as perguntas abaixo para que os alunos refletissem acerca da temática abordada e para vermos como os conceitos apreendidos mediam novas tarefas.

- 1- Considering the above, is learning English a personal decision or an induction of higher instances? Both? Is there a way to disentangle the two?
  - 2- Gimenez, in her speech, presents several questions regarding the relationship between English and the economy. The researcher mentions that there are strong influences that go beyond the national sphere that reinforce the importance of English. In your opinion, who are these influences? How do they impact the language policies and pedagogies in the countries?
  - 3- Considering the article, the video, and your opinion, why does the economic market drive / induce the necessity of speaking/using English?
  - 4- What is the role of the stakeholders (language policymakers, ministry of education, official documents...) in promoting English learning?
  - 5- What is the role of the ELT industry in maintaining the vision of "knowing English = better quality of life"?
  - 6- What vision of English does this industry disseminate? How do those influence learners and users of the language?
  - 7- To what extent is English available to all?
  - 8- Is learning and using English the solution to all problems related to a better quality of life, better salaries, and more?
  - 9- How does this discourse impact the population where English is not available?
- Answer the questions and upload the doc on Google classroom.<sup>80</sup>

<sup>79</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=OnMbyowcRwc>

<sup>80</sup> 1- Considerando o exposto, aprender inglês é uma decisão pessoal ou uma indução de instâncias superiores? Ambos? Existe uma maneira de separar os dois?

2- Gimenez, em sua fala, apresenta diversos questionamentos sobre a relação entre o inglês e a economia. A pesquisadora menciona que existem fortes influências que vão além da esfera nacional que reforçam a importância do inglês. Na sua opinião, quais são essas influências? Como eles impactam as políticas e pedagógicas linguísticas nos países?

3- Considerando o artigo, o vídeo e sua opinião, por que o mercado econômico impulsiona/induz a necessidade de falar/usar o inglês?

4- Qual é o papel das partes interessadas (criadores de políticas linguísticas, ministério da educação, documentos oficiais...) na promoção da aprendizagem do inglês?

5- Qual o papel da indústria de ELT na manutenção da visão de "saber inglês = melhor qualidade de vida"?

6- Qual visão de inglês essa indústria dissemina? Como isso influencia os aprendizes e usuários da língua?

7- Até que ponto o inglês está disponível para todos?

Passamos, agora, para a análise das respostas dos participantes. Assim como na aula anterior, traremos apenas as respostas que apontam para a mediação com os conceitos estudados, ou seja, respostas que evidenciam as operações mentais dos alunos com os conceitos científicos.

#### Aula assíncrona - 19 de outubro - atividades dos participantes

A primeira atividade realizada foi no Padlet, onde, após lerem um texto de Graddol (2006) os alunos precisavam expressar suas opiniões nos tópicos propostos. Quanto às vantagens e desvantagens da expansão do inglês, notamos que Lais consegue apontar as desigualdades que esse bem de consumo causa aos que não conseguem ter acesso a ele. No que tange às vantagens, a participante parte dos conceitos já estudados para solucionar a nova tarefa.

#### **Figura 114:** Resposta de Lais-vantagens e desvantagens da expansão do inglês

The biggest advantage is that people will be able to communicate in a common language whenever they are. By allowing communication, the world can be more and more globalized and enrich people's lives with knowledge, culture, exchange, etc. The disadvantage I see is that people who can't learn English will not be able to participate in this interaction with the world. This will increase the inequality between privileged and the ones who couldn't have access to learn the English language.

81

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Em sua resposta, Maria teve um olhar diferente ao de Lais no que concerne às desvantagens da expansão da língua. Para ela, a presença desse bem de

---

8- Aprender e usar o inglês é a solução para todos os problemas relacionados a uma melhor qualidade de vida, melhores salários e muito mais?

9- Como esse discurso impacta a população onde o inglês não está disponível?  
Responda às perguntas e faça o upload do documento no Google Classroom.

<sup>81</sup> A maior vantagem é que as pessoas poderão se comunicar em um idioma comum sempre que estiverem. Ao permitir a comunicação, o mundo pode ser cada vez mais globalizado e enriquecer a vida das pessoas com conhecimento, cultura, troca, etc. A desvantagem que vejo é que quem não consegue aprender inglês não poderá participar dessa interação com o mundo. Isso aumentará a desigualdade entre os privilegiados e os que não puderam ter acesso ao aprendizado da língua inglesa.

consumo, que todos querem ter acesso, pode vir a causar o desaparecimento de outras línguas menos favorecidas.

**Figura 115:** Resposta de Maria-vantagens e desvantagens da expansão do inglês

The benefit is that people will be able to communicate among themselves no matter what their mother tongue is. The disadvantage is that it may cause other languages/dialects to slowly disappear.

82

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

No tocante às implicações dessa expansão para o ensino, Nicole mostra operar com os conceitos já estudados ao defender que o ensino de inglês, em suas funções e contextos, preconiza o estudo de aspectos essenciais, como cultura e identidade.

**Figura 116:** Resposta de Nicole - implicações da expansão do inglês para o ensino

I believe that the challenges are many, being one of them the attempt of teaching a standardized English, or programs that promise fluency in 6 months, focusing only in grammar, and completely ignoring other fundamentals aspects of language, that is culture, people, differences ...

83

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Ao serem questionados sobre suas reflexões acerca da afirmação de Graddol (2006), que o inglês pode ser um mecanismo para estruturar desigualdades, Lais relaciona sua resposta com as anteriores, em que afirma que embora o idioma esteja presente no mundo, muitos ainda não possuem acesso a ele. O discurso de que o inglês traz benefícios apenas, exclui aqueles que não possuem acesso a esse

---

<sup>82</sup> O benefício é que as pessoas poderão se comunicar entre si, independentemente de qual seja sua língua materna. A desvantagem é que pode fazer com que outros idiomas/dialetos desapareçam lentamente.

<sup>83</sup> Acredito que os desafios são muitos, sendo um deles a tentativa de ensinar um inglês padronizado, ou programas que prometem fluência em 6 meses, focando apenas na gramática, e ignorando completamente outros aspectos fundamentais da língua, ou seja, cultura, pessoas, diferenças ..

bem de consumo.

**Figura 117:** Resposta de Lais - citação de Graddol (2006)

The author wants to say that the same form English allow people have several opportunities, it also causes a lot of inequality to the ones who don't have access to English teaching. Unfortunately, there are many people who, even with English so widespread, still cannot access the language.

84

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Por fim, ao serem questionados sobre o ensino de inglês ser inclusivo ou exclusivo, muitos alunos relacionam essa exclusão aos conceitos vistos anteriormente, como o uso do inglês padrão de falantes nativos. Entretanto, Felix conseguiu operar com os conceitos na atividade e relacionar o ensino exclusivo à falta de acesso de muitos à língua. Logo, o ensino exclui aqueles que não possuem condições de acesso à língua.

**Figura 118:** Resposta de Felix - ensino inclusivo e exclusivo

I agree with Tatiana, English can be inclusive when it gives us the opportunity to connect with other parts of the world, it broadens the reach of our messages. But can be at the same time exclusive when the people who do not know English are denied this access to knowledge, when the voices of these people "can't reach more people", when the people that do not know English are "let aside".

85

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Após essa atividade introdutória, os alunos leram sobre os benefícios econômicos ocasionados pelo inglês, e assistiram Gimenez falando sobre a

<sup>84</sup> O autor quer dizer que da mesma forma que o inglês permite que as pessoas tenham várias oportunidades, também causa muita desigualdade para aqueles que não têm acesso ao ensino de inglês. Infelizmente, existem muitas pessoas que, mesmo com o inglês tão difundido, ainda não conseguem acessar o idioma.

<sup>85</sup> Concordo com a Tatiana, o inglês pode ser inclusivo quando nos dá a oportunidade de nos conectar com outras partes do mundo, amplia o alcance de nossas mensagens. Mas pode ser ao mesmo tempo exclusivo quando as pessoas que não sabem inglês é negado esse acesso ao conhecimento, quando as vozes dessas pessoas "não chegam a mais pessoas", quando as pessoas que não sabem inglês são "deixadas de lado".

influência de instâncias superiores na determinação de que língua se aprende e onde se aprende.

Larissa, ao se debruçar sobre essas influências, é capaz de olhar para como isso já influenciou o ensino de línguas no Brasil. Há alguns anos, o espanhol era a língua ensinada nas escolas, hoje em dia, ela foi substituída pelo inglês, inclusive na BNCC (2017), que traz a obrigatoriedade de seu ensino. Ademais, a aluna opera com conceitos vistos no início do experimento, que traziam os países onde o inglês é primeira língua, como donos da língua, portanto, ditadores do que deve e como ser ensinado.

### **Figura 119:** Respostas de Larissa - inglês e aspectos econômicos

2- Gimenez, in her speech, presents several questions regarding the relationship between English and the economy. The researcher mentions that there are strong influences that go beyond the national sphere that reinforce the importance of English. In your opinion, who are these influences? How do they impact the language policies and pedagogies in the countries?

It is impossible to deny the economical and political influence of English, this impacts especially on how the official documents and educational policies view the language. In addition, if a development country needs the language to grow all kinds of private language institutions and language policies will take advantage on this, so this language will be prioritized in the place of Spanish that used to be the second language at schools

3- Considering the article, the video, and your opinion, why does the economic market drive / induce the necessity of speaking/using English?

The economic and political status of the countries in which English is spoken influence the need of the economic market to have employees who speak English. So in order to engage and introduce themselves in a globalized market they induce the necessity of speaking in English.

86

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Similar à Larissa, Maria também aponta que os investidores controlam o ensino da língua, que é incorporado nos documentos oficiais. Ademais, ao afirmar que a manutenção do discurso que o inglês implica na melhora da qualidade de vida é mantida por aqueles que geram lucros com a venda desse bem de consumo, Maria opera com conceitos científicos vistos na atividade anterior.

---

<sup>86</sup> 2:É impossível negar a influência econômica e política do inglês, isso impacta principalmente na forma como os documentos oficiais e as políticas educacionais encaram o idioma. Além disso, se um país em desenvolvimento precisa do idioma para crescer, todas instituições privadas de idiomas e as políticas de idiomas se aproveitarão disso, então esse idioma será priorizado no lugar do espanhol que costumava ser o segundo idioma nas escolas.

3:A situação econômica e política dos países onde se fala inglês influencia na necessidade do mercado econômico de ter funcionários que falem inglês. Assim, para se engajar e se apresentar em um mercado globalizado, eles induzem à necessidade de falar inglês.

### Figura 120: Respostas de Maria - inglês e aspectos econômicos

4- They are important because they dictate what for and how English will be learned, for example, if students will be prepared for the job market or if they will be prepared for communication in different situations.

5- For the ELT industry, keeping the vision of "knowing English = better quality of life" is essential because they see English as a product to be sold and generate money.

87

**Fonte:** Aula assíncrona dia 19 de outubro.

Aula assíncrona - 15 de dezembro - atividade de aprendizagem e dos participantes

Por fim, para avaliarmos o nível de desenvolvimento e a operação com o modo geral de ação com os conceitos, além da realização dos planos de aula, os alunos precisavam revisitar o formulário de autoavaliação do curso Changing Englishes<sup>88</sup>, apoiado pelo British Council em parceria com York St John Business School. Esse formulário foi realizado no primeiro dia do experimento, e realizado novamente em dezembro. Deixamos um tempo a mais após a finalização das atividades em outubro, para que os alunos pudessem entregar atividades atrasadas, devido ao acúmulo de tarefas no final do semestre.

Esse formulário é composto de vinte e quatro questões, portanto, não iremos trazer para a análise as questões que não tiveram mudanças nas respostas dos participantes. Cabe ressaltar que essas mudanças são no sentido de concepções que eles já haviam rompido e, portanto, não mudaram ao longo do curso. As concepções que continuaram sem rompimento com padrões hegemônicos da língua, são trazidas aqui.

*It is better if learners of English avoid the 'non-standard' use of English found on the Internet.*<sup>89</sup>

**Fonte:** Formulário self assessment.

<sup>87</sup> 4- São importantes porque ditam para que e como o inglês será aprendido, por exemplo, se os alunos serão preparados para o mercado de trabalho ou se serão preparados para comunicação em diferentes situações.

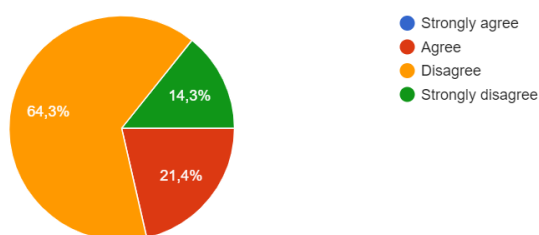
5- Para a indústria de ELT, manter a visão de "saber inglês = melhor qualidade de vida" é fundamental, pois eles veem o inglês como um produto a ser vendido e gerar dinheiro.

<sup>88</sup> <https://changingenglishes.online/>

<sup>89</sup> É melhor que os alunos de inglês evitem o uso 'não padrão' do inglês encontrado na Internet.

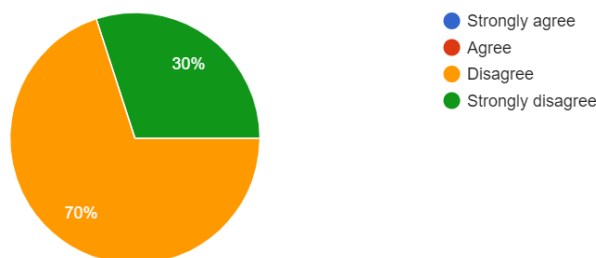
Quanto à exposição a variedades não padronizadas do inglês, no início do experimento, houve incidência de respostas que defendiam que aprendizes de inglês deveriam evitar essa exposição. Já ao final, todos discordaram dessa afirmação. Essa questão aponta para a implicação pedagógica que defende o uso de variedades no ensino (GIMENEZ, 2009).

**Figura 121:** Questão 3 do formulário no início da intervenção



**Fonte:** Formulário self assessment.

**Figura 122:** Questão 3 do formulário ao final da intervenção



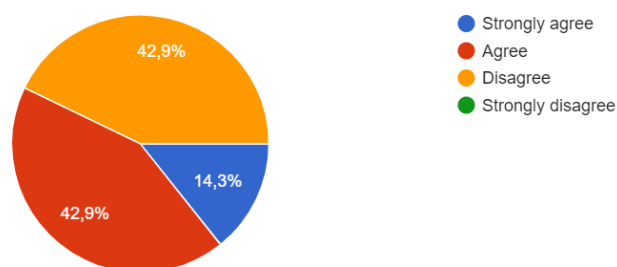
**Fonte:** Formulário self assessment.

*The continued spread of English around the world will increase the political, cultural and economic power of the USA.<sup>90</sup>*

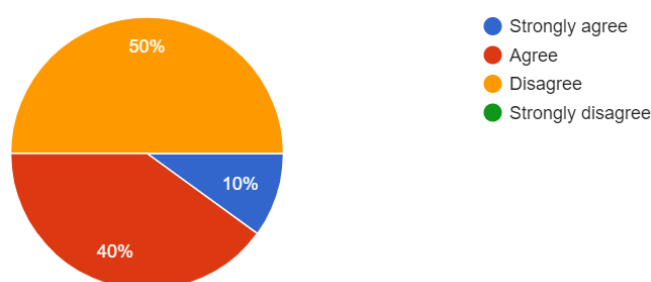
**Fonte:** Formulário self assessment.

Uma concepção que ainda está enraizada, não havendo muita mudança, foi a de que a expansão do inglês vai difundir o poder político, econômico e cultural dos Estados Unidos. No início, os participantes concordavam com a sentença em grande parte. Ao final, essa diferença se estabilizou, ou seja, muitos participantes ainda veem a língua como produto de nações específicas.

<sup>90</sup> A expansão contínua do inglês em todo o mundo aumentará o poder político, cultural e econômico dos EUA.

**Figura 123:** Questão 9 do formulário no início da intervenção

**Fonte:** Formulário self assessment.

**Figura 124:** Questão 9 do formulário ao final da intervenção

**Fonte:** formulário self assessment.

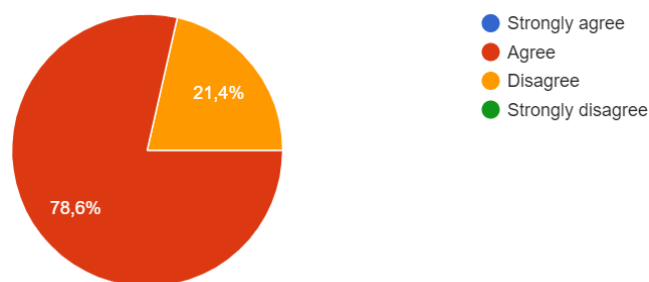
*In an international setting, non-native-like uses of English might be more effective for communicative success.<sup>91</sup>*

**Fonte:** Formulário self assessment.

Quanto às comunicações efetivas entre falantes de inglês, houve mudança no que tange a concepção que eles possuem maiores taxas de sucesso. No início, alguns participantes apontaram que não, e ao fim, esse número diminuiu. Essa concepção foi abordada por Jenkins em um vídeo que os alunos assistiram e apontaram que os nativos também precisam aprender ILF para uma comunicação efetiva.

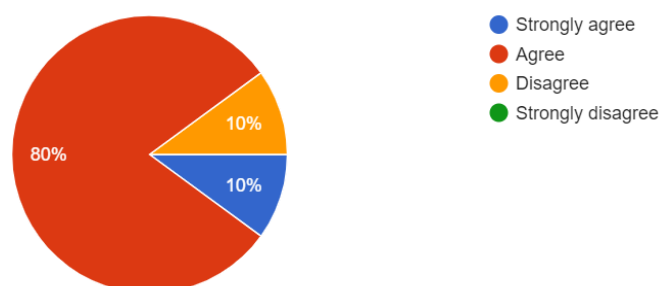
**Figura 125:** Questão 15 do formulário no início da intervenção

<sup>91</sup> Em um cenário internacional, usos não nativos do inglês podem ser mais eficazes para o sucesso comunicativo.



Fonte: Formulário self assessment.

**Figura 126:** Questão 15 do formulário ao final da intervenção



Fonte: Formulário self assessment.

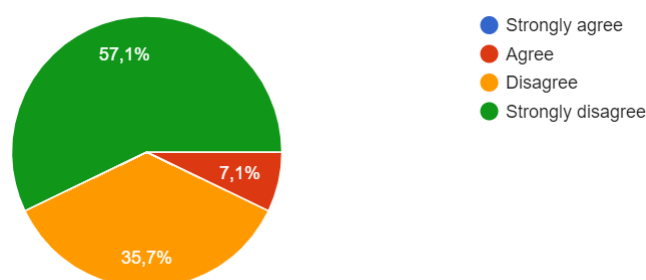
*English teachers should have native-like accents.*<sup>92</sup>

Fonte: Formulário self assessment.

Um aspecto relacionado à identidade do professor de inglês, no início, foi apontado que ele deveria falar como nativo. Concepção totalmente revogada ao final do experimento. Essa falácia também foi trabalhada ao longo do experimento, pois os alunos puderam se ver como proprietários da língua assim como todos os usuários.

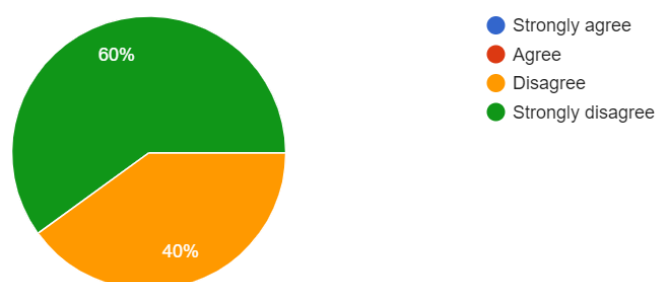
**Figura 127:** Questão 19 do formulário no início da intervenção

<sup>92</sup> Os professores de inglês devem ter sotaques nativos.



Fonte: Formulário self assessment.

**Figura 128:** Questão 19 do formulário ao final da intervenção



Fonte: Formulário self assessment.

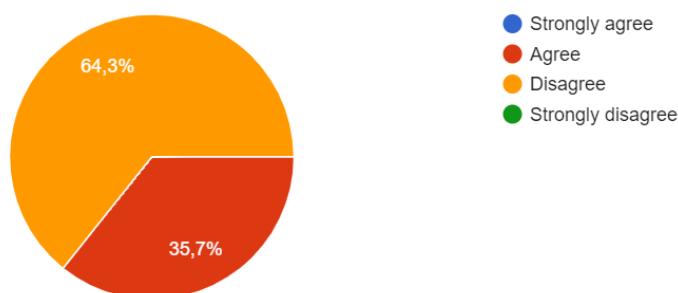
*The English I teach is the same as the English used in native-speaking countries<sup>93</sup>.*

Fonte: Formulário self assessment.

Ao serem questionados se o inglês que eles ensinam é o mesmo usado nos países que o tem como primeira língua, alguns alunos apontaram que sim, no início do experimento. Ao final, essa concepção foi alterada, mas não totalmente revogada. Aqui, os alunos tiveram contato com as implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009) que abordam a necessidade da incorporação de diferentes variedades, além de um ensino aos moldes locais.

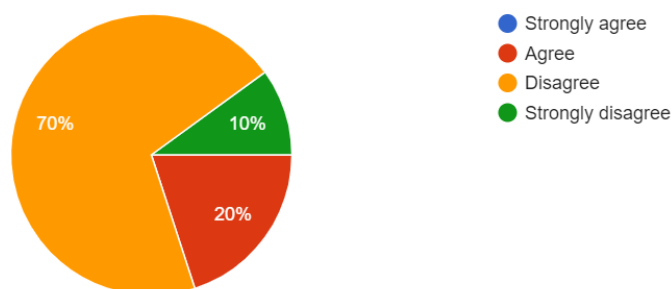
**Figura 129:** Questão 16 do formulário no início da intervenção

<sup>93</sup> O inglês que ensino é o mesmo usado nos países de língua nativa.



Fonte: Formulário self assessment.

**Figura 130:** Questão 16 do formulário ao final da intervenção



Fonte: Formulário self assessment.

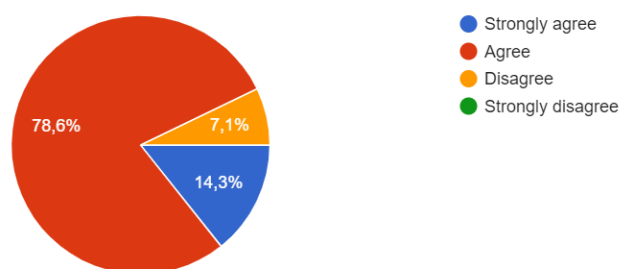
*When a native speaker and a non-native speaker experience misunderstanding, the problem is as likely to lie with either of them.<sup>94</sup>*

Fonte: Formulário self assessment.

No que concerne erros e aspectos identitários dos falantes, no início, alguns viam essas variações como erros; concepção que mudou ao final do curso. Nessa sentença, os alunos recorreram à ideia que o uso do inglês é emergente e fluido, logo, o erro acontece quando não há comunicação, não quando foge à regra imposta por nativos.

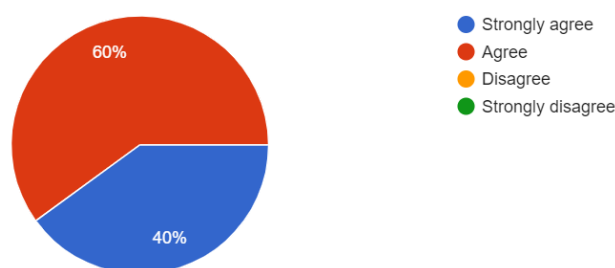
**Figura 131:** Questão 21 do formulário no início da intervenção

<sup>94</sup> Quando um falante nativo e um falante não-nativo experimentam mal-entendidos, é provável que o problema esteja em qualquer um deles.



Fonte: Formulário self assessment.

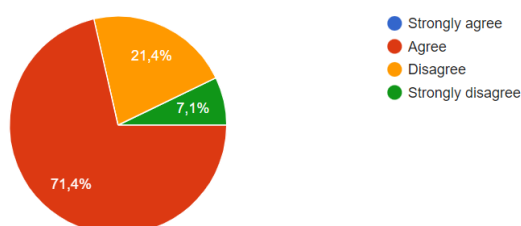
**Figura 132:** Questão 21 do formulário ao final da intervenção



Fonte: Formulário self assessment.

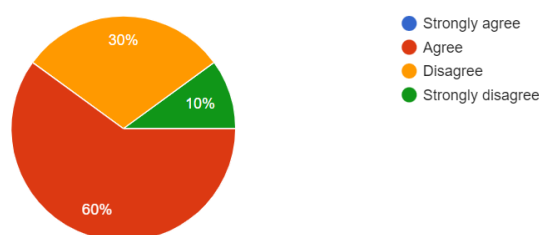
Por fim, quanto aos nativos corrigindo erros cometidos por não nativos, as respostas não tiveram tanta mudança. Ao final dos momentos formativos, muitos participantes ainda acordaram que falantes nativos devem corrigir não nativos, ao cometerem erros. Isso aponta que algumas concepções ainda estão bem enraizadas nos falantes não nativos de inglês, apesar de serem expostos ao conceito de ILF.

**Figura 133:** Questão 11 do formulário no início da intervenção



Fonte: Formulário self assessment.

**Figura 134:** Questão 11 do formulário ao final da intervenção



**Fonte:** Formulário self assessment.

Quanto ao resultado da autoavaliação, Natasha, Felix, Lais, Larissa e Alice Lopes se mostraram fortemente orientadas a uma visão pluralística de língua. Os demais se orientam a uma visão também plural, mas não fortemente. No início da intervenção, como apontado no início da análise, apenas Natasha, Alice Lopes e Nicole haviam ficado com pontuações mais baixas, orientadas a uma visão fortemente pluralística. Neste ponto em particular, portanto, mais três alunos adentraram a essa visão. Ao compararmos com o primeiro formulário de autoavaliação, os participantes se mostram cada vez mais orientados a uma visão pluralista de inglês.

Assim, ao analisar as compreensões do conceito de ILF nos participantes dos momentos formativos realizados na Residência Pedagógica, notamos que cada participante fez a sua interpretação dos conceitos vistos, afinal, além do próprio conceito de ILF, suas implicações são conceitos escorregadios, com pouco consenso entre os pesquisadores, cada participante também possui sua zona de desenvolvimento e se encontra em um momento de ressignificação de suas crenças. Além disso, suas operações com o conceito de ILF não param ao finalizar os momentos formativos, pois, assim como defende Vigotski (2001):

A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos (p. 246).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as considerações finais deste trabalho. Dessa forma, retomamos o objetivo de pesquisa a fim de respondê-lo, assim como as contribuições do trabalho para a área e suas limitações. Por fim, trazemos as contribuições para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Como mencionado, este trabalho teve como objetivo compreender como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF através de ações didáticas materializadas por um experimento didático formativo. Ao longo de quatro meses, os participantes tiveram contato com a literatura de ILF, discussões mediadas e tarefas sobre a temática. Além disso, os participantes produziram planos de aula com base na perspectiva de ILF para aplicarem em seus contextos de ensino. Essas atividades foram organizadas por meio de um experimento didático formativo.

Os referenciais teóricos que embasam o trabalho nos permitiram um olhar cuidadoso para o contexto dos participantes. Reconhecemos que o inglês como língua franca é um conceito controverso e em constante construção, um terreno que ainda não está solidificado. Dessa forma, tentamos, ao longo dos momentos formativos, fornecer diferentes olhares que abordam o conceito, visto que não há uma perspectiva certa ou errada, mas diferentes olhares para o fenômeno em diferentes contextos.

A metodologia do trabalho se embasou no experimento didático formativo, uma metodologia de ensino e pesquisa (AQUINO, 2014) que tem por base epistemológica a Teoria sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2007). A partir disso, utilizamos as ações docentes e princípios didáticos sintetizados por Sforzi (2015), para organizar as nossas ações durante os momentos formativos propostas.

Notamos, ao longo da análise, que, embora expostos às mesmas discussões e tarefas, cada participante apropriou-se dos elementos do sistema conceitual de ILF em diferentes graus e modos, assim como sua aplicação prática residiu no que os professores em formação julgavam coerente e factível para seus contextos. Não podemos deixar de notar que, muitas vezes, os participantes acreditavam que a perspectiva de ILF não se adequava ao seu contexto, devido às crenças do padrão nativo já consolidadas nesses professores. No entanto, esses momentos formativos

não foram planejados como imposição de conceitos e abordagens obrigatórias aos participantes; apenas visamos informar os futuros professores acerca das novas perspectivas de língua e propiciar espaço para discussão e possibilidades de se pensar a perspectiva de ILF, presente nos documentos orientadores do ensino de inglês, como a BNCC, visto que esses profissionais logo adentrariam ao mercado de trabalho, se já não estivessem.

Como resultados gerais, percebemos que muitos participantes entenderam ILF como o afastamento do padrão nativo. Diversos alunos, em seus planos de aula ou em discussões acerca da viabilidade da perspectiva, quebraram com o padrão ao utilizar outras variedades do inglês, assim como o ensino de cultura fora da ponte EUA-Inglaterra. Apesar disso, algumas crenças relacionadas a aspectos de correção linguística, por exemplo, ainda se mostraram presentes na fala de alguns participantes. Dessa forma, concordamos com Vigotski (2001) quando ele diz que, ao entrar em contato com novos significados, o desenvolvimento do sujeito está apenas começando. Nesta pesquisa, então, as apropriações do sistema conceitual de ILF não estão consolidadas nos momentos formativos, elas permanecem em desenvolvimento ao longo da vida desses professores.

Ao buscar compreender como professores em formação se apropriam do sistema conceitual de ILF, por meio de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo, notamos que cada participante fez a sua interpretação dos conceitos vistos, afinal, o próprio conceito de ILF e suas implicações são conceitos escorregadios, com pouco consenso entre os pesquisadores. Dessa maneira, cada participante também possui sua zona de desenvolvimento e se encontra em um momento de (res)significação de suas crenças. Parte desse processo também é do aluno. Eles se apropriam de facetas do sistema conceitual de ILF em diferentes níveis, de maneiras variadas e com diversos graus de profundidade em relação a determinados aspectos e/ou implicação do conceito.

Assim, podemos concluir que as ações didáticas mediadas pela organização do experimento didático formativo têm potencial para favorecer apropriações sobre o conceito, embora elas aconteçam de maneira diferenciada. Assim como defende Vigotski (2001), o desenvolvimento está apenas começando.

Como limitações, não podemos deixar de apontar os efeitos da pandemia do COVID-19 no ensino e na pesquisa, assim como na vida dos sujeitos envolvidos.

Todos os momentos formativos foram realizados via Google Classroom ou Google Meet. Esse tipo de interação, embora conseguíssemos interagir nos momentos síncronos, eles não se igualam ao ensino presencial e às experiências de aprendizagem colaborativa que são possíveis de acontecer. Para a metodologia utilizada, o experimento didático formativo e os momentos de colaboração se fazem extremamente importantes, pois são neles que os alunos podem se desenvolver, visto que estão inseridos em tarefas colaborativas, cada qual com seu nível de desenvolvimento atual, envolvidos em uma zona de possibilidades de desenvolvimento.

Embora Galperin (2001 *apud* AQUINO, 2014) sinalize que quatro meses seja o suficiente para observar o impacto do ensino no desenvolvimento dos alunos, sentimos que em nosso contexto, tanto pandêmico quanto na formação de professores, o tempo estipulado tenha sido pouco. Além disso, a pandemia impossibilitou que pudéssemos acompanhar as aulas ministradas pelos professores em formação participantes da Residência Pedagógica. Logo, esse empecilho não nos permitiu ver indícios de mudanças ou não nas concepções dos participantes referente aos conceitos de ILF.

Ademais, devido à complexidade do conceito de ILF, das diversas concepções e implicações, outra limitação que tivemos foi em mostrar essa complexidade nos dados deste trabalho. Essas concepções também estiveram presentes no texto deste trabalho, na tentativa de operar com todos os conceitos que envolvem ILF. Por diversas vezes, os alunos expressavam operações com diversos conceitos, que, muitas vezes, não possuíam relação ou eram contraditórios. Na análise, entretanto, essa complexidade foi apontada em alguns momentos; já em outros, não foi totalmente capaz de ser evidenciada. A característica volátil de ILF impõe alguns desafios, visto que, caso os alunos não compreendam essa natureza do conceito, as operações com ele se tornarão limitadas, impossibilitando, muitas vezes, sua viabilidade em diversos contextos de atuação desse professor em formação.

Diante do que aqui explanamos, acreditamos que este trabalho tem potencial para contribuir para a área de formação de professores ao pensar em possibilidades de inserção da temática nos cursos de graduação. Além disso, visa contribuir para o ensino de inglês ao salientar as potencialidades da perspectiva do inglês como língua franca no ensino e na identidade do falante não nativo.

Quanto ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, este trabalho possibilitou a revisão das minhas crenças como falante e professora de inglês, ao passo que precisei visitar conceitos de língua, cultura, ensino, aprendizagem e, também, identitários. Ao me tornar mais consciente de como, para que e para quem ensinar, pude transformar as minhas práticas pedagógicas, como professora em escola pública ou privada, pois reconheço o papel de ILF em todos esses contextos e suas inúmeras possibilidades de mudança, afinal, acredito que ILF é atitude que cada professor transporta para sala de aula. Reconheço, agora, meu papel como professora de inglês no Brasil, país que não possui o idioma como oficial e que muitos alunos não possuem acesso a esse bem de consumo que se tornou tão requisitado. Logo, ser professora de inglês, especialmente na educação básica pública, significa, para mim, ser capaz de abrir portas para outras visões de mundo, preparar meus alunos para serem cidadãos críticos, que respeitam culturas, línguas, crenças, entre outros. Por fim, esse trabalho me permitiu afirmar-me como professora de inglês, identidade que carrego com orgulho perante tempos tão negacionistas e desencorajadores para a área da educação, mas, assim como legado deixado por Paulo Freire, é preciso esperar.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. In: *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. 2014.
- BACARO, B. L. *ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.
- BATISTELLA, C. A. R.; FREITAS, R. A. Marra da Madeira. Herbart e Davydov: *Distintas Compreensões Acerca do Papel do Estudante no Próprio Processo de Aprendizagem*. 2019.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. Foundations of an EIL-aware teacher education". Em: Matsuda A. (Ed.), *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*, Multilingual Matters, 2017. p. 3-18.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. 21 p. Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 20 julho. 2022.
- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, MultilingualCommunities, andLanguageAcquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, p. 923-939, 2007.
- CHIMENTÃO, L. K.; REIS, S. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 63, n. 3, 2019. DOI: 10.1590/1981-5794-1911-9. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11410>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge, 2018.
- CRYSTAL, D. *English: the global language*. London, UK: The US English Foundation, 1996.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CRYSTAL, D. David Crystal - *World Englishes*. YouTube, 7 de dez. 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2\\_q9b9YqGRY](https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY). Acesso em: 20 agosto. 2022.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.
- DUBOC, A. P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de

“Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v.1, nº 48, 2019. p. 10-22.

DURAN, C. S. Variations of English Grammar. In: MATSUDA, A. (Ed.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

EGIDO, A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. In: *XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, PUCPR. Paraná. Anais. Paraná, 2015. p. 34168-34179.

EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI; M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. [Educating English language teachers for the English as a lingua franca context]. *Acta Scientiarum*, Language and Culture, v, 35, n. 2. 2013, p. 125-133.

EL KADRI, M. S. *English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning*. 2014. 348 p. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, 1997. p. 285–300.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul.2002. p. 20–39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

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*, v.4, n. 1, 2010, p. 20-30.

GALPERIN. P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Luis Quintanar Rojas (compilador). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada, 2001, p. 27-39.

GERMANOS, E. Desenvolvimento profissional docente: : diferenciando mudanças quantitativas e mudanças qualitativas. Obutchénie. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 698–722, 2019. DOI: 10.14393/OBv2n3.a2018-47441. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47441>. Acesso em: 21 dez. 2022.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *Boletim NAPDATE*, UEL, Londrina, agosto/2006.

GIMENEZ, T. Antes de Babel: Inglês como Língua Franca Global. In: *anais 7º Encontro de Letras Linguagem e Ensino - ELLE*, n. 7, 2009, p. 1-10.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores,

2011.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Rev. RBLA*. Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 3, p. 539- 619, 2015. Available at <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Accessed on: oct 19, 2020.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.

GRADDOL, D. *English Next: Why Global English may Mean the End of “English as a Foreign Language”*. United Kingdom: British Council. 2006.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Vigotski e a teoria histórico-cultural: bases conceituais Marxistas. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 7, v. 7, n. 14, p. 19-33, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php%20/cp/article/view/621/237>. Acesso em: 06 maio. 2022.

HESHIKI, S. R. A. ; SANTOS, C. A. O. ÉTICA EM PESQUISAS DE ESTUDOS DA LINGUAGEM ? DUAS EXPERIÊNCIAS. In: *XII SEPECH - Seminário de Pesquisa e Ciências Humanas*, 2018, Londrina. Anais Eletrônicos do XII SEPECH. Londrina, 2018. v. vol. 3. p. 1-1019.

HODGES, C. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE* review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 21 dez. 2022.

HOUSE, J. English as a global lingua franca: A threat to multilingual communication and translation? *Language Teaching*, v. 47, n. 3, 2014. p, 363-376.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, mar. 2006. p. 157-181.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 281 – 315, July, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/redirect-support>. Acesso em: 20 novembro. 2022.

JENKINS, J., English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom, *ELT Journal*, v. 66, n. 4, 2012, p. 486–494, Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/66/4/486/385078?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 06 mar. 2023.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85.

JENKINS, J. *An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins*. YouTube, 20 de dez. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvXK9Hq>. Acesso em: 13 out. 2022.

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

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the*

*World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11–30.

KACHRU, B. World Englishes: Approaches, Issues and Resources. *Language Teaching*, 25. 1992. p. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>. Acesso em: 05 julho. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vigotski, Leontiev, Davidov – contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro-Goiânia: Deescubra, 2007. p. 39-60.

LIBÂNEO, J. C. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E METODOLOGIA DE ENSINO: PARA APRENDER A PENSAR GEOGRAFICAMENTE. *Observatorio Geográfico de América Latina*, [s. l.], 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/101.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

LIPPI-GREEN, R. *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. 2. ed., New York: Routledge, 1997.

LIZZI, M. S. S. da S. *O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para organização do ensino*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

McARTHUR, T. Is it world or international or global English, and does it matter? *English Today*, v. 20, n.3, 2004. p. 3-15.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 257-284.

MUFWENE, S. S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In: COUPLAND, N. (ed). *Handbook of Language and Globalization*, Wiley-Blackwell, 2010, p. 31 - 55.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAKIR, A. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. *World Englishes*, v. 28, n. 2. 2009. p. 224-235.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. The teaching of English as a lingua franca: a reflection. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 1, n. 1. 2010. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/7267>. Acesso em: 16 out. 2022.

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, 1999. p. 33-58.

- SEIDLHOFER, B. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 2004. p. 209-239.
- SEIDLHOFER, B. Common Ground and Different Realities: World Englishes and English as a Lingua Franca. *World Englishes*, 28, 2009. p. 236-245.
- SERCONEK, G. C. *Teoria do Ensino Desenvolvimental e aprendizagem: um experimento com conceitos de área e de perímetro*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.
- SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L. et al, (org.). *A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. [S. l.]: Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.
- SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 40, n. 2. 2015. p. 375-397.
- SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- TANNER, P. Who uses English? Awareness of English as an International Language. In: MATSUDA, A. (Ed.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual matters, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, 1994. p. 377-389.
- ZOCOLER, J. C. *O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

## APÊNDICE A

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Seção 1 de 2

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

"ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa "ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS", a ser realizada na "Universidade Estadual de Londrina". Este projeto busca compreender como ocorre a formação/desenvolvimento de conceito do inglês como língua franca através do uso do experimento didático formativo. Assim, tem como objetivo específico a) investigar como ocorre a formação/desenvolvimento de conceitos de língua franca na formação de professores de línguas e (b) analisar o potencial experimento didático formativo na organização do ensino e das práticas docentes para o desenvolvimento dos conceitos. Este projeto, a ser realizado na Residência Pedagógica – Letras Inglês, terá duração de 4 meses, totalizando 32 horas, com 16 encontros de 2 horas por semana.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma (participação e gravação das aulas). Enfatizamos a importância de o participante guardar uma cópia de seus arquivos em documento eletrônico. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda que será feito o download e o devido armazenamento das gravações das aulas de forma sigilosa e confidencial, podendo serem utilizadas para pesquisas futuras.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Espera-se que esse projeto possa contribuir para (a) a reflexão acerca da organização do ensino de língua inglesa na formação e nas práticas pedagógicas de professores, (b) compreensão do processo de formação/desenvolvimento de conceitos e (c) expansão dos trabalhos acadêmicos na área. Informamos que os riscos ocasionados pela pesquisa podem ser de desconforto durante as aulas e de dificuldades técnicas por se tratar de aulas em contexto remoto. Os riscos serão minimizados deixando o aluno livre para se retirar da pesquisa a qualquer momento, mediante a solicitação ao pesquisador que dará ciência do interesse do participante em se retirar da pesquisa. Ademais, o participante tem o direito de não responder qualquer questão durante a pesquisa, sem necessidade de justificativa para tal. As gravações das aulas serão disponibilizadas caso qualquer participante tenha problema com contexto remoto.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar ( Gabrieli Rombaldi, [gabrieli.rombaldi@uel.br](mailto:gabrieli.rombaldi@uel.br)/[gabrielirombaldi@gmail.com](mailto:gabrielirombaldi@gmail.com), (45)998377106) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 22 de junho de 2021.

Gabrieli Rombaldi

Endereço de e-mail \*

Texto de resposta curta

NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA \*

Texto de resposta curta

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima. \*

Sim

Não

Atividade 1 - Continuar para a próxima seção

## APÊNDICE B

### Self-assessment tool

No two people know identical versions of English. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The use of English as a Lingua Franca between non-native speakers will diminish the expressive capacity of the language. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

It is better if learners of English avoid the 'non-standard' use of English found on the Internet. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The distinction between learners and users of English will become increasingly blurred. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The acquisition of native-speaker proficiency in English is a goal that all students should aim for. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

Asian varieties of English are just as legitimate as British or American varieties. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

Exposure to different varieties of English will only confuse learners. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The increasing diversification of English through contact with other languages is a positive development. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The continued spread of English around the world will increase the political, cultural and economic power of the USA. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

A focus on task achievement is more motivating than a focus on accuracy. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

It is right for native speakers of English to correct non-native speakers when they make mistakes. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

In an international setting, non-native-like uses of English might be more effective for communicative success. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The English I teach is the same as the English used in native-speaking countries. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

"Perfect English" is an illusory concept. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

English belongs to its native speakers and never to its non-native users. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

Indian English words should be excluded from the Oxford English Dictionary \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The teaching and testing of a single standard English makes it difficult to meet the needs of different kinds and levels of students. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

The commercial dominance of the USA and UK in the ELT sector will be increasingly challenged by new international varieties of English. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

English teachers should have native-like accents. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

When a native speaker and a non-native speaker experience misunderstanding, the problem is as likely to lie with either of them. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

In some contexts, non-native patterns of English can be seen as part of a user's identity rather than simply as errors. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

Teaching and testing a single standard English restricts the development of learners' communicative competence. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

When I speak English outside the classroom, I follow the rules that I teach to my students. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

Native speaker teachers of English from the USA, UK, Canada and New Zealand will be increasingly in demand over the coming decades. \*

- Strongly agree
- Agree
- Disagree
- Strongly disagree

## APÊNDICE C

### English in the world



# ENGLISH IN THE WORLD

Dra. Michele Salles El Kadri  
Gabrieli Rombaldi

## THE OWNERSHIP OF ENGLISH (WIDDOWSON, 1994)

Before getting into it, let's reflect on this statement: The Ownership of English.

- Do you think languages belong to a specific country/nation?
- How can we measure this ownership?
- What are the characteristics of this language?
- Can people from other places own it?

Now, let's take a look at some common (mis)conceptions of it and then the final conclusion regarding the ownership of English.



### (WIDDOWSON , 1994)

To start with, who determines the demarcation of the subject itself? We are teaching English and the general assumption is that our purpose is to develop in students a proficiency which approximates as closely as possible to that of native speakers. But who are these native speakers?

One answer might be: the English. And why not? A modest proposal surely. England is where the language originated and this is where the English (for the most part) live. The language and the people are bound together by both morphology and history. So they can legitimately lay claim to this linguistic territory. It belongs to them. And they are the custodians. If you want real or proper English, this is where it is to be found, preserved, and listed like a property of the National Trust.

Of course English, of a kind, is found elsewhere as well, still spreading, a luxuriant growth from imperial seed. Seeded among other people but not ceded to them. At least not completely. For the English still cling tenaciously to their property and try to protect it from abuse. (WIDDOWSON, 1994, p.377)



### THE OWNERSHIP OF ENGLISH

(WIDDOWSON , 1994)

You can seek to preserve standards by implying that there is an exclusive quality in your own brand of English, aptly called standard English. What is this quality, then? What are these standards?

The usual answer is: quality of clear communication and standards of intelligibility. With standard English, it is argued, these are assured. If the language disperses into different forms, a myriad of Englishes, then it ceases to serve as a means of international communication; in which case the point of learning it largely disappears.

Standard English promotes the cause of international communication, so we must maintain the central stability of the standard as the common linguistic frame of reference. To begin with, who are we? Obviously the promoters of standard English must themselves have standard English at their disposal. But to maintain it is another matter. This presupposes authority. And this authority is claimed by those who possess the language by primogeniture and due of birth, as Shakespeare puts it. In other words, the native speakers. It is claimed by a minority of people who have the power to impose it. The custodians of standard English are self-elected members of a rather exclusive club.

## THE TRUTHS...



The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it. To grant such custody of the language, is necessarily to arrest its development and so undermine its international status. It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it.

As soon as you accept that English serves the communicative and communal needs of different communities, it follows logically that it must be diverse. An international language has to be an independent language. It does not follow logically, however, that the language will disperse into mutually unintelligible varieties. For it will naturally stabilize into standard form to the extent required to meet the needs of the communities concerned. (WIDDOWSON, 1994, p.385)

## ACTIVITY



After reading these passages, how would you define the owners of English?  
 Who are they?  
 Are you one of them?  
 How do you see the spread of English and its use by different people for different purposes?

Go to Padlet and add your thoughts there.

Also, the activity is on Google Classroom, so after you finish it, check the activity on Classroom as concluded.

## THE SPREAD OF ENGLISH



In the colonial period (trade, settlement, or exploitation).

After the WWI, the US emerged as a dominant military and economic power, and so consecrated the hegemony of English as the world - wide language of trade, business, and eventually scholarship and diplomacy (MUFWENE, 2010, p.42).

Recently, with globalization.

-Para Graddol (2006), o inglês se encontra no centro dos paradoxos trazidos pela globalização e que ambos se reforçam mutuamente (EL KADRI, 2010, p.22).

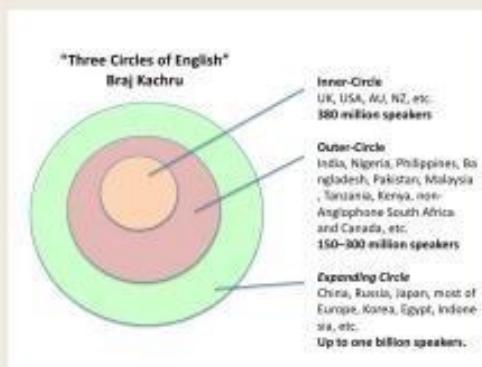
-Segundo Pakir (2009) pode-se considerar a expansão do inglês sob três perspectivas: a do inglês como língua internacional, do World English e do Inglês como língua franca. (EL KADRI, 2010, p.24).

## THE SPREAD OF ENGLISH



Kachru (1985 and later) represents the spread of English in terms of three concentric circles: the Inner Circle, the Outer Circle and the Expanding Circle. (KACHRU, 1992).

Source: <https://www.slideshare.net/ShohelMatsukawa/2011-03-25-Friday-disha>



## THE SPREAD OF ENGLISH



The Circles model was intended to represent (1) the types of spread of English worldwide, (2) the patterns of acquisition, and (3) the functional domains in which English is used internationally. The Inner Circle of the model referred to those societies where English is the "primary language," i.e., the USA, the UK, Canada, Australia, and New Zealand. The Outer Circle was conceived as representing postcolonial Anglophonic contexts, a numerically large and diverse speech community, including such African and Asian societies as Nigeria, Zambia, India, and Singapore. Despite such diversity, the Outer-Circle communities share a number of characteristics, so that typically English is only one of the community languages in what are clearly multilingual societies; and English in such societies usually achieves some degree of official recognition as an official, co-official, legal, or educational language. At the functional level, English is utilized in "un-English cultural contexts," and is used in a very wide range of domains both as an intranational and an international language, and as a language of literary creativity and expression. (BOLTON, 2006, p.292).

## THE SPREAD OF ENGLISH



In other words, English has an extended functional range in a variety of social, educational, administrative, and literary domains. It also has acquired great depth in terms of users at different levels of society. As a result, there is significant variation within such institutionalized varieties. (Kachru, 1985: 13; see also Kachru, 2005: 211-20).

The Expanding Circle is defined as comprising those areas where English is an "international language" and traditionally regarded as societies learning English as a Foreign Language (EFL). Nations in the Expanding Circle at this time thus include China, Greece, Indonesia, Israel, Japan, Korea, Saudi Arabia, Taiwan, and the USSR (i.e., the former Soviet Union) (BOLTON, 2006, p.292).

## THREE CIRCLES OF ENGLISH - BRAJ



### KACHRU

#### Inner circle:

- norm-providing: English language norms are developed in these countries.
- ENL: English is taught as a native language.

#### Outer circle:

- norm-developing varieties.
- ESL: English is taught as a second language.

#### Expanding circle:

- norm-dependent: These countries rely on standards set by native speakers in the inner circle.
- EFL: English is taught as a foreign language.

## WORLD ENGLISHES - WE



Why the use of 'Englishes' (Kachru, 1985a; Kachru & Smith, 1988)? The term symbolises the functional and formal variations, divergent sociolinguistic contexts, ranges and varieties of English in creativity, and various types of acculturation in parts of the Western and non-Western world. This concept emphasizes 'WE-ness', and not the dichotomy between us and them (the native and nonnative users). In this sense, then, English is a valuable linguistic tool used for various functions (KACHRU, 1992, p.3).

The varieties in the communities of the Outer Circle constitute different Englishes in their own right that express independent sociocultural identities, and whose legitimacy owes no allegiance to the so-called native speaker norms (SEIDLHOFER, 2009, p.90).

## ACTIVITY



Go Youtube and watch David Crystal talking about WE. Check it here.

Watch the video and answer the questions:

- According to Crystal, what does the word "Englishes" with the ending ES mean? What is the importance of it?
- How is culture express through language?
- After watching the video, what do you consider to be the main focus of WE?

Also, the activity is on Google Classroom, so after you finish it, check the activity on Classroom as concluded.

## ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE



We conceptualize EIL as referring to those uses of English in an international context, or a context that cuts across and goes beyond any national border. The use of English among a Chilean, a Chinese, an American, and an Indian at a business meeting in Hong Kong would be an example of such a function. (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p.23).

## EIL VS ELF



One complication for ELF is the fact that international English is sometimes used as shorthand for English as an international language, or EIL, itself an alternative term for ELF. Used in this way, it can be misleading because, as Seidlhofer (2004) points out, "it suggests that there is one clearly distinguishable, codified, and unitary variety called International English, which is certainly not the case" (p. 211). Thus, in one sense (Bolton's second), international English is used to refer to the local Englishes of those non-mother tongue countries where it has an intranational institutionalised role, although some researchers (e.g., Görlach, 1990; Trudgill & Hannah, 2002) also include the mother tongue English countries (Kachru's inner circle) in their definitions. On the other hand, international English is also used in another sense (not discussed to by Bolton) to refer to the use of English as a means of international communication across national and linguistic boundaries (primarily, but not exclusively, across the countries of Kachru's expanding circle). These two meanings, as Seidlhofer (2004) observes, are therefore in "complementary distribution" (p. 210). It is because of the potential for confusion of the word international that ELF researchers prefer the term English as a lingua franca to English as an international language (JENKINS, 2006).

## EIL VS ELF



ELF and EIL are not one and the same phenomenon: ELF is a more general functional categorization encompassing more specific functions that can be theoretically further divided in two, according to the context of uses, one of which is EIL. By defining EIL as a sub-category of ELF, as we discussed earlier, we are better able to accommodate its significant presence among NNSs in different contexts, as well as the influence of these NNSs in the development of varieties. If, instead, we were to equate ELF and EIL, we would be restricting lingua franca uses to their international contexts; such maneuver would force us to leave out insights from outer-circle countries and would, therefore, result in an incomplete picture of ELF and of English's pluralistic and pluricentric nature (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).



## ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

I am going to suggest is a view of ELF that positions it within multilingualism, rather than the current view which sees multilingualism as an aspect of ELF. In other words, what I am talking about could be called 'English as a Multilingua Franca,' with the following working definition: Multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen.

In other words, English as a Multilingua Franca refers to multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially 'in the mix', regardless of whether or not, and how much, it is actually used (JENKINS, 2015).



## ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

ELF is understood in the strict sense of the word, i.e. an additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages, or language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either - a language which has no native speakers. (SEIDLHOFER, 2001).



## ACTIVITY

Go to YouTube and watch Jennifer Jenkins talking about ELF. Check it here.



Now, answer the questions:

- According to Jenkins, what is the definition of ELF?
- Why does Jenkins mention "accommodation"? How is it related to ELF?
- Why does Jenkins characterize ELF as a "multilingual phenomenon"?
- According to Jenkins, who is an effective user of ELF?

Also, the activity is on Google Classroom, so after you finish it, check the activity on Classroom as concluded.

Ua



## ELF = FUNCTIONS OF ENGLISH

We use the expression ELF 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.

Thus, an ELF framework, when ELF is conceptualized as a function, is able to accommodate many contexts of use especially because the strategies needed to make such interactions successful (e.g., negotiation of meaning in context, a focus on normalcy, and a de-emphasis on surface level form, as Firth, 1996, describes) will often be similar across the contexts (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

Ua

## EIL, WE, ELF



In the EIL paradigm, the focus is on language proficiency, learner deficiencies (and teaching accent reduction, for example) aided by institutional or professional organizations such as the Teaching of English to Speakers of Other Languages (TESOL) and the International Association for the Teaching of English as a Foreign Language (IATEFL). English is usually seen to be a 'foreign language' to the learners.

In the WE paradigm, features of new Englishes (e.g. phonological, syntactic, lexical) are often codified with some attention also to supra-features as found in discourse analysis, genre analysis, and pragmatics studies. The legitimization process for the new Englishes include exploring sociolinguistic realities, ideological underpinnings of learning English, and cultural dimensions of its use.

In the emerging ELF paradigm that has yet to establish itself wholly as a viable alternative to EIL and WE, the focus so far has been on Expanding Circle users of English who use English with one another (PAKIR, 2009, p.228)



## TO SUM UP

EIL is drawn towards a standard ideology;

WE focuses on the importance of sociolinguistic realities;

ELF concern is with connectivity and communication in English but minus the linguacultural material that comes with the language.

(PAKIR, 2009, p.229)



## ACTIVITY

Now that you have read about EIL, WE, ELF, reflect on the following questions and go to Padlet to post your comment.

[Check it here.](#)

- Explain EIL, WE, ELF in your own words.
- Is ELF a variety of English?
- What are the advantages of an ELF paradigm against the other proposals?
- How is ELF linked to some aspects that you have read, such as nativespeakerism, globalization/the spread of English, and standard English?

Also, the activity is on Google Classroom, so after you finish it, check the activity on Classroom as concluded.



## REFERENCES:

Bolton, Kingsley. World Englishes. In Alan Davies and Catherine Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 367-96). Oxford: Blackwell, 2004.

EL KADRI, Michele Salles. Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

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*, v.4, n. 1, 2010, p.20- 30.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English Language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

Braj B. Kachru. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25, pp 114, 1992. doi:10.1017/S0261444800006583

Mufwene, S. S. Globalization, global English, and world English (es): Myths and facts. In: Coupland, N. (Ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Malden, MA: Wiley, 2010, p. 31-55.

PAKIR, A. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world English, world Englishes and ELF. *World Englishes*, Oxford, v. 28, n. 2, p. 224-235, 2009.

Seidhofer, B. 'Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca.' *World Englishes*, 28(2), 236-45, 2009.

Widdowson HG. 'The ownership of English', *TESOL Quarterly*, vol. 28/2, pg. 377-89, 1994.

## APÊNDICE D

## Uses of English





## SPEAKERS, COUNTRIES AND ENGLISH

2- After having finished the table, think and answer the following question: of the approximately 224 countries in the world, how many do you think use English as your first language? Second language? Foreign language?

3- Of all the speakers in the world, write down the estimated percentage of English L1 users, L2 users, and EFL users. Then, compare the ranges. Which one has the higher percentage? And the lower?

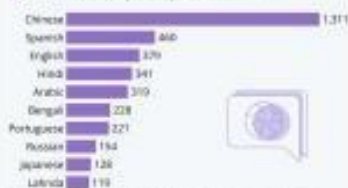
4- Write down a list of the top 10 L1/ first languages spoken in the world today. Do not research about it. Try and write what you think.

## SPEAKERS, COUNTRIES AND ENGLISH

5- Take a look at the information below regarding the top 10 L1 languages spoken in the world today.

### The World's Most Spoken Languages

Estimated number of first-language speakers worldwide in 2019 (in millions)



\* Each language also includes associated member languages and varieties.  
Source: Ethnologue



statista

- Is this surprising to you?
- Is this list the same one you created?
- Is the top 1 language the same as the one you wrote down?
- Why is English at the 3<sup>rd</sup> place if it is the most spoken language in the world?

## SPEAKERS, COUNTRIES AND ENGLISH

1-Take a look at the sentences below

- (a) You must be knowing him.
- (b) I'm understanding you.
- (c) Do you know where is he going?
- (d) You are going home soon, isn't it?
- (e) You are joking, isn't it?
- (f) Children these days they misbehave.
- (g) This is a paper who will be published.
- (h) How long time will you stay here?
- (i) These are all the informations that I need.
- (j) She need help.

- What do you think about the grammatical feature in the sentences above?

- How are these sentences different from the English grammatical features that you have learned? What are these differences?

- Can you relate these sentences to what we have been studying? How?

Activities adapted from: SUNWAKUM, C. Variations of English Grammar. In: Pepping Teachers to teach English as an additional language. MATSUDA, A. (Ed.) Berlin: Springer-Verlag, 2012.

## APÊNDICE E

## Inglês como língua franca e implicações pedagógicas



## INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dra. Michele Salles El Kadri  
Gabrieli Rombaldi

### BNCC and ELF

BNCC (Base Nacional Comum Curricular) adopted the perspective of ELF in the guidelines of English language teaching. Considering it, it is important that we, English teachers, understand not only the concepts of ELF but also the implications to the teaching of English and how to transpose them into pedagogical practices.

In this activity, you are going to read some excerpts from BNCC regarding ELF and the competencies the document encompasses to ELT. After that, you are going to reflect on the reading.

If you want to access the entire document, it is posted in our classroom. The section on English teaching starts on page 241.

## BNCC and ELF

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que "viralizou" e se tornou "miscigenada", como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. 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. Nessa proposta, 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. (p. 241)

## BNCC and ELF

Mais ainda, o tratamento do inglês como **língua franca** o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para 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. (p.242)

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca - uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais -, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (p.242)

## BNCC and ELF

Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é 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.

## BNCC and ELF

O eixo **Oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. (p. 243)

Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa. (p.243)

## BNCC and ELF

O eixo **Leitura** aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. (p. 243)

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (p. 244)

## BNCC and ELF

As práticas de produção de textos propostas no eixo **Escrita** consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo. (p.244)

## BNCC and ELF

O eixo **Conhecimentos linguísticos** consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como "adequação", "padrão", "variação linguística" e "inteligibilidade", levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: "Essa forma de usar o inglês estaria 'adequada' na perspectiva de quem? Quem define o que é o 'correto' na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?" De modo contrastivo, devem também 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. (p. 245)

## BNCC and ELF

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. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (p.245)

## BNCC and ELF

### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

## Activity 1

Após ler sobre a BNCC, reflita sobre a pergunta abaixo e grave um pequeno vídeo de 3 minutos no Flipgrid acerca da pergunta.

- Considerando o que a BNCC aborda sobre língua franca, quais são as mudanças para o ensino de inglês? Quais suas dúvidas/reflexões acerca de ILF no ensino de inglês?

[Flipgrid Group](#)

## Activity 2

Watch the following videos and answer the questions on Padlet.

[The Pink Panther - I Would Like to Buy a Hamburger](#)

[Sofia Vergara at People's Choice Awards](#)

[The Italian Man Who Went To Malta](#)

- What do the videos have in common with the concepts of ELF?
- Can you relate the videos to English language teaching?
- What are the possible criticisms/reflections of the videos for language teaching?

[Padlet](#)

## Activity 3

Gimenez (2009, p. 8-9) enumera algumas implicações pedagógicas para o ensino-aprendizagem de inglês pela perspectiva de língua franca, a saber:

- 1) Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
- 2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
- 3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;
- 4) Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
- 5) Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;
- 6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
- 7) Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado;
- 8) Ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês.

Regarding the implications presented, go to the shared document to complete the activity. In it, you are going to choose 3 of the implications listed by Gimenez (2009) and explain how they can be addressed in the language classroom.

[LF na sala de aula documento compartilhado](#)

## APÊNDICE F

## English as a lingua franca and language acquisition

ENGLISH AS  
A LINGUA  
FRANCA  
AND  
LANGUAGE  
ACQUISITION

DRA. MICHELE EL KADRI  
GABRIELI ROMBALDI

Goal: to bring into interaction the material plan and the verbal language by using scientific texts from the field of ELF. Activities with triggering problems, whose solution requires the student to mediate the concept.

**In this activity, you are going to review and learn new concepts that are related to what we have already learned.**

First, take a look at the points below:

Dichotomies in language acquisition that need to be reexamined:

1. Grammar versus pragmatics
2. Determinism versus agency
3. Individual versus community
4. Purity versus hybridity
5. Fixity versus fluidity
6. Cognition versus context
7. Monolingual versus multilingual acquisition

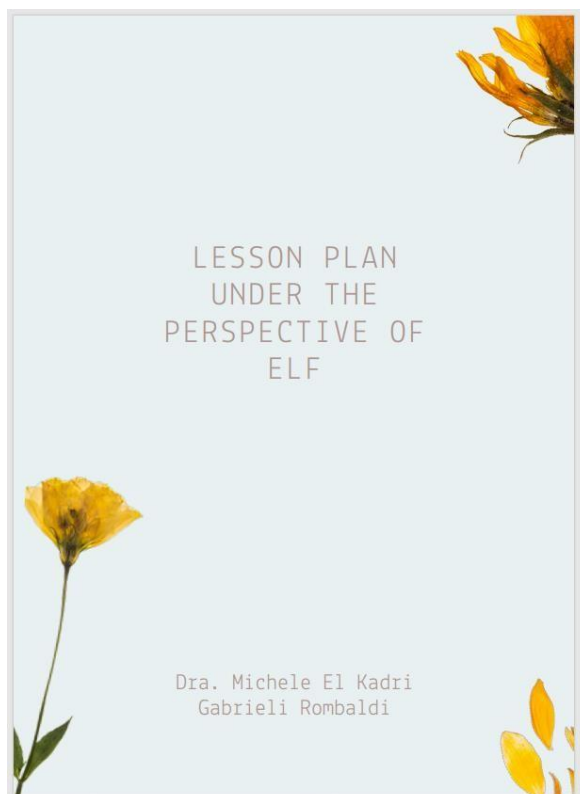
Canagarajah (2007) discusses those points in his article relating them to ELF, which he prefers to call LFE (lingua franca English). He argues that the first term in each topic is related to the traditional language acquisition (English as a foreign language), however, under the perspective of ELF/LFE, a shift – to the second term in each topic – is necessary in order to encompass its hybrid and emergent nature.

**- Read the article "Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition" by Canagarajah (2007) and answer the following questions:**

1. How is ELF acquired and used?
2. How does the author define and differ proficiency and competence?
3. How does the author define ELF?
4. What is the link between negotiation, intelligibility, and misunderstanding?
5. Canagarajah (2007) mentions several strategies that speakers resort to in communicative events. What are these strategies?
6. What does he mean when he says that acquisition and use go hand in hand?
7. Considering our context of teaching and learning (Brazilian teachers, Brazilian students), how can we employ these strategies in our classes? The fact that we share a common language makes the interactions in the classroom easier? How about the teaching of them?
8. What does Canagarajah (2007, p.928) mean when he says that "LFE is not a product located in the mind of the speaker; it is a form of social action"? What does it mean to the teaching of English?
9. How does he define errors?
10. What are the methodological constructs that Canagarajah (2007) points out, and how it is related to language acquisition?
11. Meaning-making and multimodal communication are very important concepts regarding ELF/LFE. What does the author say about them?

## APÊNDICE G

### LESSON PLAN



Aims: To develop a lesson plan based on the implications of ELF to the teaching and learning of English; to assess your current level of development regarding teaching through the lenses of ELF.

In this activity, you are going to create a lesson plan considering your internship context at the public school.

You can revisit the lesson plan you have created at the beginning of the course and modify it according to what you have learned throughout the course, or you can create a new one.

In order to do so, consider the points below:

- Choose a template that you feel comfortable with
- 3 lesson time
- Public school (your internship context) describe it
- Consider the content that you are going to teach in your internship/what was determined by the school teacher and incorporate the perspective of ELF.
- Which of the categories from the BNCC that you are using (eixo oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural)
- Which pedagogical implications permeate your lesson plan (go back to GIMINEZ, 2009)
- Describe how you will assess the students
- If you use videos/audios, add the link in the lesson plan
- Add the images, if used
- Your objectives or learning outcomes
- Resources (cell phone, board, online board, games etc)

## APPENDICE H

### The link between English and economics

# The link between English and economics



Dra. Michele El Kadri  
Gabrieli Rombaldi

The objective of today's class is to reflect upon the benefits, disadvantages, and challenges due to the expansion of English, as well as its relationship with the economic sphere.

There is a common sense that using English is a requirement for participating in the globalized world. Considering what you have already seen related to the expansion of English, let's reflect on the issues.

1- First, read pages 38 to 40, entitled "The redistribution of poverty" in David Graddol's book English Next that is on Google classroom.



Graddol (2006) states that "English is widely regarded as a gateway to wealth for national economies, organisations, and individuals. If that is correct, the distribution of poverty in future will be closely linked to the distributions of English." That implies directly on English use and teaching-learning the language.

The questions below are in a Padlet file. Go there to comment on them, read and comment on your classmates' answers, if you agree, disagree, or would like to complement their answers.

The objective is for you as a class to find a common ground and reflect upon it as teachers.

- 1- In your opinion, what are the benefits and disadvantages of the spread of English? Justify.
- 2- Considering the spread of English, what are the challenges to English teaching and use?
- 3- Graddol mentions that "English has become one of the main mechanisms for structuring inequality in developing economies". What does he mean by that?
- 4- English language teaching can be two-folded, inclusive, and exclusive. How and why that is so?

[PADLET LINK](#)

2- Now, you are going to read a short article that presents and reinforces the common discourse of English and economics.

<https://www.weforum.org/agenda/2017/03/the-link-between-english-and-economics>



Then, watch the following speech by Telma Gimenez regarding the issues of English and the economy.

Watch from 53:53 min to 1:04:10

<https://www.youtube.com/watch?v=OnMbyowcRwc>



1- Considering the above, is learning English a personal decision or an induction of higher instances? Both? Is there a way to disentangle the two?

2- Gimenez, in her speech, presents several questions regarding the relationship between English and the economy. The researcher mentions that there are strong influences that go beyond the national sphere that reinforce the importance of English. In your opinion, who are these influences? How do they impact the language policies and pedagogies in the countries?

3- Considering the article, the video, and your opinion, why does the economic market drive / induce the necessity of speaking/using English?

4- What is the role of the stakeholders (language policymakers, ministry of education, official documents...) in promoting English learning?

5- What is the role of the ELT industry in maintaining the vision of "knowing English = better quality of life"?

6- What vision of English does this industry disseminate? How do those influence learners and users of the language?

7- To what extent is English available to all?

8- Is learning and using English the solution to all problems related to a better quality of life, better salaries, and more?

9- How does this discourse impact the population where English is not available?

Answer the questions and upload the doc on Google classroom.