



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS

**ENTRE “ISSO É UTÓPICO!” E “THERE ARE NO OWNERS”:**

**MODOS DE AGIR E INTERAGIR NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA .**

Londrina  
2024

ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS

**ENTRE “ISSO É UTÓPICO!” E “THERE ARE NO OWNERS”:**

**MODOS DE AGIR E INTERAGIR NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri

Londrina  
2024

Elias, Ana Beatriz Beraldo.

ENTRE “ISSO É UTÓPICO!” E “THERE ARE NO OWNERS” : MODOS DE AGIR E INTERAGIR NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA / Ana Beatriz Beraldo Elias. - Londrina, 2024.  
151 f.

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, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Inglês como Língua Franca - Tese. 2. Experimento didático formativo - 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

ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS

**ENTRE “ISSO É UTÓPICO!” E “THERE ARE NO OWNERS”:**

**MODOS DE AGIR E INTERAGIR NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Prof. Dra. Claudia Cristina Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Leonardo Coelho Corrêa Rosado  
Universidade Federal de Minas Gerais -  
UFMG

---

Prof. Dra. Andressa Cristina Molinari  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
(suplente)

Londrina, 28 de março de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Michele El Kadri, que orientou este trabalho de forma brilhante, por todo o conhecimento compartilhado, por todo o apoio e incentivo quando eu mesma não estava tão segura. Obrigada pelas oportunidades, conselhos e por todo o cuidado comigo e com todos os membros do nosso grupo e por toda sua dedicação à pesquisa. É uma honra ser sua orientanda!

Agradeço aos professores convidados para a banca de defesa, a professora Dra. Claudia Cristina Ferreira, o professor Dr. Leonardo Coelho Corrêa Rosado, por aceitarem nosso convite e por dedicarem seu tempo precioso a contribuir para o melhoramento dessa pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço a todos os professores que tive o prazer e a honra de conhecer nestes dois anos por suas valiosas contribuições, conselhos e ensinamentos. Agradeço também aos amigos que o PPGEL me trouxe, por dividirem comigo as alegrias e angústias do mestrado, mas acima de tudo por sempre me incentivarem, especialmente Ana Carolina, Renan e Gabriela, estes últimos que me acompanham desde os tempos de UENP.

Agradeço a minhas amigas Stefany e Letícia que acompanharam meu trajeto no mestrado, sempre me apoiando e me fazendo rir. Obrigada ao meu namorado, Danilo, por ser sempre tão compreensivo e torcer tanto por mim. Vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Não poderia deixar de agradecer aos meus pais, em especial à minha mãe, Luiza, que é o motivo disso tudo. Minha mãe também é professora, me levou para minha primeira aula de inglês e sempre sonhou que eu fizesse mestrado. Obrigada por todas as palavras de conforto, por todo o incentivo e cuidado comigo em todos esses anos. Essa conquista também é sua!

Por fim, agradeço à CAPES pela bolsa de pesquisa concedida, pois esse apoio foi essencial para que eu chegasse até aqui. Agora espero que minha pesquisa possa contribuir para os estudos de Língua Franca e, talvez, até inspirar outros pesquisadores por aí. Obrigada!

## RESUMO

ELIAS, Ana Beatriz Beraldo. **Entre “Isso é utópico!” e “There are no owners”**: modos de agir e interagir de professores em formação sobre Inglês como Língua Franca em um experimento didático formativo. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

O conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) tem sido amplamente debatido na comunidade acadêmica, devido à sua complexidade de definição, implicações para o uso e ensino aprendizagem da língua e também em vista de sua inclusão na versão mais recente da Base Comum Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, pesquisas apontam para a necessidade de refletir sobre a perspectiva de ILF na formação inicial de professores (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Gimenez, 2015; Duboc; 2019; El Kadri, 2010a, 2010b, 2013), a fim de preparar futuros profissionais para lidar com questões pertinentes ao ILF na carreira docente. Assim, como objetivo geral, almejamos compreender os posicionamentos e atitudes de dois professores em formação inicial participantes do programa Residência Pedagógica em relação à perspectiva de Inglês como Língua Franca durante suas trajetórias em um experimento didático formativo. Além disso, como objetivos específicos, analisamos os modos de agir e interagir desses professores no processo de construção e negociação de significados sobre ILF. Esta pesquisa é qualitativa-interpretativista, se baseia na abordagem sócio-histórica e está fundamentada nas pesquisas de André (2013), Bortoni-Ricardo (2008), Cohen; Manion; Morrison (2007), Denzin (2018), Fairclough (2003), Freitas (2002) e Gil (2002). Os dados foram coletados por meio de seis encontros síncronos conduzidos por três formadoras via Google Meet e as atividades produzidas no Google Classroom por esses dois alunos. Com isso, almejamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais são os posicionamentos e atitudes de dois alunos do 4º ano de Letras Inglês e participantes do programa Residência Pedagógica em relação ao conceito de ILF ao longo de um experimento didático formativo? Os dados selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa foram analisados considerando o caráter gradual do fenômeno de aprendizagem e a natureza colaborativa do processo de construção de sentidos e os modos de agir e interagir (Fairclough, 2003; El Kadri, 2014). Como limitação deste estudo podemos citar o contexto remoto em que se deu o experimento, devido à pandemia de Covid-19. Os resultados apontam para a oscilação entre posicionamentos e atitudes favoráveis ou não ao ILF, marcados pelos modos de agir e interagir mais frequentes: compartilhar experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), expressar opiniões (El Kadri, 2014), avaliar o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), demonstrar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e, contraditoriamente, demonstrar pouca abertura para aprender.

**Palavras-chave:** Inglês como Língua Franca. Experimento Didático Formativo. Formação de professores.

## ABSTRACT

ELIAS, Ana Beatriz Beraldo. **Between “This is utopian!” and “There are no owners”**: ways of acting and interacting of pre-service teachers about English as a Lingua Franca in a didactic experiment. 2023. 157 p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

The concept of English as a Lingua Franca (ELF) has been widely debated in the academic community due to its complexity in definition, implications for language use, teaching and learning, and also in light of its inclusion in the most recent version of the National Common Curricular Base (BNCC). In this context, research points to the need to reflect on the perspective of ELF in initial teacher education (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Gimenez, 2015; Duboc; 2019; El Kadri, 2010a, 2010b, 2013), in order to prepare future professionals to deal with issues relevant to ELF in their teaching careers. Thus, as a general objective, we aim to understand the positions and attitudes of two initial teacher education students participating in the Pedagogical Residency program regarding the perspective of English as a Lingua Franca during their trajectories in a formative didactic experiment. In addition, as specific objectives, we analyze the ways in which these teachers act and interact in the process of constructing and negotiating meanings about ELF. This research is qualitative-interpretative, based on the socio-historical approach and is grounded in the research of André (2013), Bortoni-Ricardo (2008), Cohen; Manion; Morrison (2007), Denzin (2018), Fairclough (2003), Freitas (2002), and Gil (2002). Data were collected through six synchronous meetings conducted by three trainers via Google Meet and the activities produced on Google Classroom by these two students. Thus, I aim to answer the following research question: what are the positions and attitudes of two 4th-year English Language students participating in the Pedagogical Residency program regarding the concept of ELF throughout a formative didactic experiment? The data selected to compose the corpus of this research are analyzed considering the gradual nature of the learning phenomenon and the collaborative nature of the process of constructing meanings and ways of acting and interacting (Fairclough, 2003; El Kadri, 2014). As a limitation of this study, we can mention the remote context in which the experiment took place, due to the Covid-19 pandemic. The results indicate that there is oscillation between favorable or unfavorable positions and attitudes towards ELF, which are marked by the most frequent ways of acting and interacting: sharing personal experiences (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), expressing opinions (El Kadri, 2014), evaluating the discussed topic (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), demonstrating openness to learn (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), and, contradictorily, demonstrating little openness to learn.

**Key-words:** English as a lingua franca. Didactic experiment. Teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Os círculos de Kachru

**Figura 2** – Atividade mapa mental

**Figura 3** – Mapa mental de Fernanda

**Figura 4** – Mapa mental de Rafael

**Figura 5** – Questões propulsoras - Aula 1

**Figura 6** – Instruções para o plano de aula

**Figura 7** – Introdução do plano de aula 1 de Fernanda

**Figura 8** – Instruções para atividade de vídeo 1

**Figura 9** – Atividade de vídeo 1 de Rafael

**Figura 10** – Atividade Padlet "The ownership of English"

**Figura 11** – Resposta de Fernanda à pergunta "How would you define the owners of English?"

**Figura 12** – Resposta de Rafael à pergunta "How would you define the owners of English?"

**Figura 13** – Atividade Padlet "EIL, ELF, WE"

**Figura 14** – Resposta de Fernanda à pergunta "Is ELF a variety of English?"

**Figura 15** – Resposta de Rafael à pergunta "Is ELF a variety of English?"

**Figura 16** – Resposta de Fernanda à pergunta "EIL, WE, ELF in your own words"

**Figura 17** – Resposta de Rafael à pergunta "Explain EIL, WE, ELF in your own words"

**Figura 18** – Resposta de Rafael à pergunta "How is ELF linked to some aspects that you have read, such as nativespeakerism, globalization/the spread of English, and standard English?"

**Figura 19** – Resposta de Rafael à pergunta "What are the advantages of an ELF paradigm against the other proposals?"

**Figura 20** – Atividade "Uses of English"

**Figura 21** – Uses of English - Atividade 1 de Fernanda

**Figura 22** – Uses of English - Atividade 2 de Fernanda

**Figura 23** – Instruções para atividade ILF e BNCC

**Figura 24** – Instruções para atividade de vídeo 2

**Figura 25** – Resposta de Fernanda à pergunta "What do the videos have in common with the concepts of ELF?"

**Figura 26** – Resposta de Fernanda à pergunta “Can you relate the videos to English language teaching?”

**Figura 27** – Resposta de Fernanda à pergunta “What are the possible criticisms/reflections of the videos for language teaching?”

**Figura 28** – Instruções para atividade “BNCC e cultura”

**Figura 29** – Instruções para atividade “ELF and language acquisition” - perguntas de 1 a 5

**Figura 30** – Instruções para atividade “ELF and language acquisition” - perguntas de 6 a 11

**Figura 31** – Resposta de Fernanda à pergunta 7 - Atividade ELF and language acquisition

**Figura 32** – Resposta de Fernanda à pergunta 8 - Atividade ELF and language acquisition

**Figura 33** – Respostas de Rafael às perguntas 7 e 8 - Atividade ELF and language acquisition

**Figura 34** – Instruções para segunda versão do plano de aula

**Figura 35** – Plano de aula 2 de Fernanda: Introdução

**Figura 36** – Plano de aula 2 de Fernanda: Extensão de ILF

**Figura 37** – Plano de aula 2 de Fernanda: *Warm-up, Before watching e Before watching: Vocabulary*

**Figura 38** – Plano de aula 2 de Fernanda: *While watching e After watching*

**Figura 39** – Plano de aula 2 de Fernanda: Homework (parte 1)

**Figura 40** – Plano de aula 2 de Fernanda: *Homework* (parte 2)

**Figura 41** – Questões da atividade The link between English and economics no Google Classroom

**Figura 42** – Resposta de Fernanda à pergunta “What are the benefits and disadvantages of the spread of English?”

**Figura 43** – Resposta de Fernanda à pergunta “Considering the spread of English, what are the challenges for English teaching and use?”

**Figura 44** – Resposta de Fernanda à pergunta “Graddol mentions that ‘English has become one of the main mechanisms for structuring inequality in developing economies’. What does he mean by that?”

**Figura 45** – Resposta de Fernanda à pergunta “English language teaching can be two-folded, inclusive, and exclusive. How and why is that so?”

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Oferta de licenciaturas em Letras/Inglês e Letras Português/Inglês pelas universidades estaduais do Paraná
- Quadro 2** – Ementas que citam inglês como língua franca
- Quadro 3** – Pergunta de pesquisa, objetivo geral e específicos e contexto de pesquisa
- Quadro 4** – Organização do experimento didático formativo de Rombaldi (2023).
- Quadro 5** – Modos de agir e interagir e seus respectivos exemplos, segundo Calvo, El Kadri e Gimenez (2020)
- Quadro 6** – Categorias de análise para investigação das formas de exercer controle nos modos de agir e interagir em *coteaching* e diálogos cogenerativos, segundo El Kadri (2014)
- Quadro 7** – Modos de agir e interagir baseados em Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e El Kadri (2014)
- Quadro 8** – Reprodução do plano de aula 1 de Fernanda
- Quadro 9** – Atividade de vídeo 1 de Fernanda
- Quadro 10** – Transcrição da atividade de vídeo sobre BNCC e ILF de Fernanda
- Quadro 11** – Modos de agir e interagir de Fernanda e Rafael

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
LIDEP	Língua Inglesa, Desenvolvimento e Políticas
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
RP	Residência Pedagógica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro do Paraná
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	CONCEITUANDO GLOBALIZAÇÃO E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)	29
<b>2.2</b>	INGLÊS COMO LÍNGUA DE PRESTÍGIO NO MUNDO E DECOLONIALIDADE	33
<b>2.3</b>	IMPLICAÇÕES DO USO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	37
<b>2.4</b>	IMPLICAÇÕES DE ILF PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	39
<b>2.5</b>	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ILF	45
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	NATUREZA DA PESQUISA	50
<b>3.2</b>	CONTEXTO DA PESQUISA	54
<b>3.2.1</b>	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	54
<b>3.3</b>	COLETA DE DADOS	56
<b>3.4</b>	PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
<b>3.5</b>	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	61
<b>3.5.1</b>	ANÁLISE DOS MODOS DE AGIR E INTERAGIR	62
<b>3.6</b>	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	69
<b>4</b>	<b>AS TRAJETÓRIAS DE FERNANDA E RAFAEL: “ISSO É UTÓPICO!” E “THERE ARE NO OWNERS”</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	IDENTIFICANDO CRENÇAS SOBRE ILF	71
<b>4.2</b>	INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ILF	77
<b>4.3</b>	COMPREENDENDO CONCEITOS	81
<b>4.4</b>	DISCUTINDO AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ILF	95
<b>4.5</b>	ANALISANDO USOS DO INGLÊS PARA REPENSAR AS PRÁTICAS	98

	PEDAGÓGICAS	
<b>4.6</b>	REALIZANDO SÍNTESE ORAL DOS CONCEITOS ESTUDADOS	102
<b>4.7</b>	REFLETINDO SOBRE AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	110
<b>4.8</b>	ANALISANDO MATERIAIS DIDÁTICOS	116
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	148
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	153

## 1 INTRODUÇÃO

O conceito de globalização e o papel do inglês no mundo têm se modificado. De acordo com Gimenez (2022), a globalização implica na possibilidade de maior fluxo comunicacional, devido aos avanços tecnológicos e a possibilidade de mobilidade pelo mundo. Deste modo, a geografia não é mais um fator limitante. Block (2008) define globalização de acordo com Giddens (1990) como o processo de intensificação de relações sociais que interligam diversos lugares do mundo, de modo que acontecimentos locais têm impacto em diferentes regiões no globo. Em adição, Shohamy (2017) afirma que “a verdadeira globalização é aceitação, inclusão, e participação de todos em sociedades locais, nacionais e globais” (Shohamy, 2017, p. 132).

Com isso, há o aumento da diversidade de falantes de línguas e faz-se necessário haver uma língua comum para a comunicação transnacional, ou seja, aquela que transpõe barreiras para além do nacional e dos limites geográficos<sup>1</sup>.

É nesse contexto que o inglês assume papel central na articulação de interações interculturais e adquire diversas terminologias. Em meio a diferentes terminologias para tratar o inglês no mundo globalizado (Inglês como Língua Estrangeira, Inglês como Língua Adicional, Inglês como Língua Internacional<sup>2</sup>, para citar apenas algumas), como apontam Jordão (2014) e Mardegan (2022), emerge o conceito de Inglês como Língua Franca<sup>3</sup> (doravante ILF).

---

<sup>1</sup> Informação fornecida pela Profa. Dra. Telma Gimenez na aula introdutória da disciplina de Comunicação transnacional e ensino aprendizagem de língua estrangeira em 11 de março de 2023.

<sup>2</sup> Por ora, basta dizer que compreendemos Inglês como Língua Estrangeira como uma concepção cujo objetivo é a comunicação com falantes nativos de inglês (Jenkins, 2009); Inglês como Língua Adicional como aquela utilizada por falantes plurilingues que adicionam a seu repertório mais uma língua que pode ser utilizada dentro de seu contexto nacional (Jordão, 2014), e, por fim, Inglês como Língua Internacional como uma ‘sub-função’ de ILF (Friedrich & Matsuda, 2010 *apud* Jordão, 2014). Estes conceitos serão apresentados no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho.

<sup>3</sup> Eu, enquanto professora de inglês, pós-graduanda e pesquisadora, reconheço a fluidez e volatilidade do campo de estudos de Inglês como Língua Franca e o vejo como um terreno fértil para novas pesquisas. Em minha humilde compreensão, dada a complexidade do tema, entendo ILF como uma função da língua inglesa, assim como Jordão (2014), que acolhe a diversidade e o multilinguismo e prioriza a comunicação, o entender e ser entendido, ao invés da precisão gramatical, tendo como medida fundamental a inteligibilidade, tal como pontuado por Calvo et. al. (2022). Por fim, me fundamento na visão de Jenkins (2009), que define ILF como um contexto de comunicação em que o inglês é usado como língua de escolha por falantes de diferentes origens linguísticas.

O inglês tem tido forte domínio mundial em meio à globalização. Seu poder, entretanto, vem desde o imperialismo britânico, que inicialmente levou o inglês para além do território da Grã-Bretanha, e também por conta da importância de países como Estados Unidos e Inglaterra no cenário socioeconômico mundial atual, além da forte disseminação do idioma pela mídia e ciência. Mais recentemente, contudo, com a globalização, houve intensificação das relações humanas e aumento da mobilidade de pessoas e ideias pelo mundo (Blommaert, Rampton 2011). Este complexo processo de globalização necessitava de uma língua comum para promover interações e facilitar a comunicação intercultural e, assim, a língua inglesa, devido a seu status hegemônico e relevância política, econômica e cultural no mundo, passou a desempenhar este papel (El Kadri, 2010a; Graddol, 2006). Como consequência, surge a necessidade de aprender essa língua para se comunicar globalmente e se inserir neste contexto e, assim, o número de usuários bilíngues de inglês superou o número de falantes nativos (Graddol, 2006).

McKay (2002) propõe a nomenclatura “usuários bilíngues” para se referir a “indivíduos que utilizam o inglês como segunda língua junto a uma ou mais línguas que falam” (Mackay, 2002, p. 27, tradução nossa). McKay (2002) aponta também para a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre os usos da língua inglesa por usuários bilíngues, devido ao crescimento deste grupo de falantes e da diversidade existente entre eles. Dito isso, neste trabalho adotamos a nomenclatura “usuário bilíngue” para nos referir a falantes que não possuem a língua inglesa como sua língua de nascimento, salvo exceções, como citações de autores que utilizam o termo “não nativo” ou de falas e atividades dos participantes desta pesquisa no capítulo de análise.

Assim, entendemos por língua franca “uma língua através da qual indivíduos de diferentes contextos linguístico-culturais são capazes de se comunicar” (Diniz De Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 29). Considerando a língua como elemento essencial para a interação humana, adotamos a concepção de língua como prática social, pautada na definição de Gee (2011 *apud* Diniz De Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 29), que compreende “a língua não apenas como um conjunto de estruturas fixas, mas como um modo de se expressar e se inserir no mundo”.

Dado o contexto do mundo globalizado e a importância do inglês para promover comunicações transnacionais, associado ao grande número de falantes bilíngues, o conceito Inglês como Língua Franca, definido por Jenkins (2009) como “um contexto específico de comunicação: o inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas” (Jenkins, 2009, p. 200) assume importância central nas interações contemporâneas. Mais recentemente, Duboc e Siqueira (2020) descrevem ILF como uma função da língua inglesa que abrange usuários nativos e bilíngues em diversos contextos comunicativos e desafia padrões hegemônicos e desvincula a língua de nações, questionando, portanto, relações de poder e posse da língua.

Desse modo, a concepção de inglês no status de língua franca implica repensar a forma como esta língua é ensinada e aprendida (El Kadri; Gimenez, 2013). No Brasil, a língua inglesa é geralmente referida como “língua estrangeira”. Essa terminologia, embora pareça inofensiva, traz consigo a noção de que se trata de uma língua estranha, do outro e de difícil acesso (Jordão, 2014). Também nessa ótica, tem-se o falante nativo como modelo máximo de domínio do idioma, o que representa uma herança colonial e posiciona o falante bilíngue em uma posição de marginalizada e marcada pela falta de confiança e de competência linguística, por exemplo (El Kadri, 2010b).

Diante disso, a perspectiva do Inglês como Língua Franca se apresenta como um reconhecimento às mudanças causadas no uso da língua em decorrência de sua expansão pelo globo (Seidlhofer, 2004) e, além disso, como uma ruptura aos padrões hegemônicos, legitimando diversos falantes e contextos (Kumaravadivelu, 2016). E é devido a esses fatores que a perspectiva de ILF torna-se relevante para professores (em exercício e em formação) e para aprendizes de inglês.

A perspectiva do inglês como língua franca tem permeado as discussões acadêmicas no Brasil já há algum tempo, principalmente no campo de formação de professores (Lima, 2022; Ferreira, 2022; Araújo, 2021). As pesquisas têm indicado, contudo, que pouco se alterou nas práticas de salas de aulas (Santos, 2020; Galor, 2020).

Em sua versão mais recente, datada de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o currículo brasileiro, reconhece

a complexidade da sociedade moderna no mundo globalizado e a relevância da língua inglesa neste cenário. O documento afirma que o conhecimento da língua pode possibilitar engajamento, agenciamento crítico, cidadania ativa e ampliar possibilidades de interação e mobilidade e também reconhece que as esferas pedagógica e política estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2018). Pela primeira vez, um documento conceitua a língua inglesa como uma língua franca, ao invés de uma Língua Estrangeira.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), afirma que

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (Brasil, 2018, p. 241)

O documento dispõe que “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” (Brasil, 2018, p. 241) e defende que nessa perspectiva o uso da língua por falantes do mundo todo é acolhido e legitimado (Brasil, 2018).

Ao apontar o inglês com o estatuto de uma língua franca, a BNCC afirma 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, 2018, p. 241, grifos no original) e mais adiante explica como o conceito de língua franca é compreendido no documento:

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, 2018, p. 242)

Duboc (2019) afirma que o texto introdutório da BNCC (2018) traz conceitos pertinentes, tais como a desterritorialização do inglês e a necessidade de romper com o modelo do falante nativo, ao passo que se afasta da visão instrumental da língua. Entretanto, aponta que o documento se contradiz quando apresenta a definição de ILF, justifica sua aplicação com objetivo de acolher a

fluidez e pluralidade da língua e em seguida apresenta um esquema tabelado de conteúdos gramaticais e vocabulários a serem ensinados em cada ano escolar. Diante disso, Duboc (2019) aponta um 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?” (Duboc, 2019, p. 17).

Segundo Duboc (2019), o conceito de ILF, quando pensado no contexto educacional, vai na direção oposta à pretensão de impor o que deve ser ensinado e quando dentro da sala de aula. Por fim, apesar do conflito epistemológico apontado, ela conclui que a inclusão de ILF na BNCC (2018) e o olhar para preceitos pertinentes no texto introdutório podem ser apreciados como uma tentativa positiva de romper paradigmas tradicionais do ensino de idiomas (Duboc, 2019).

Assim, a inclusão de ILF na versão mais recente da BNCC (Brasil, 2018) e a contradição presente no documento apontam para a necessidade de repensar o ensino aprendizagem de língua inglesa e, conseqüentemente, a formação inicial de professores.

Além disso, conceber o inglês como língua franca traz diversas implicações educacionais e sociais. Em relação às implicações sociais, El Kadri (2010a) afirma com base em Pennycook (1994) que o inglês se tornou meio de inclusão e exclusão no meio educacional e profissional e, dessa forma pode funcionar como potencializador das posições de prestígio social, e conseqüentemente, das desigualdades sociais. Similarmente, Lin e Martin (2005 *apud* El Kadri, 2010a) discorrem sobre como o inglês pode possibilitar mobilidade e ascensão social, ao passo que falantes multilíngues que dominam a língua inglesa podem encontrar empregos em diversos lugares no mundo, adquirindo mobilidade transnacional, enquanto falantes monolíngues sem domínio da língua inglesa ficam restritos geograficamente e sócio-economicamente por não terem acesso às mesmas oportunidades. Entretanto, cabe salientar que o domínio da língua inglesa, apesar de possibilitar privilégios, não pode ser visto como único requisito para alcançar ascensão social e melhores condições de vida e trabalho, pois conforme pontuado em Passoni (2018), aspectos sociais e culturais podem interferir diretamente na

chance de mobilidade social do indivíduo, como ocorre com a questão das castas na Índia, por exemplo.

Quanto às implicações educacionais, Gimenez (2009) defende que, ao conceber o inglês na concepção de língua franca, é necessário abordar “aspectos políticos da aprendizagem de línguas” e incluir “perspectivas críticas no aprendizado” (Gimenez, 2009, p. 7), bem como conscientizar sobre o “papel da língua inglesa no processo de globalização” (Gimenez, 2009, p. 7) e articular o local e o global, “constituindo a noção de cidadania planetária” (Gimenez, 2009, p. 7), entre outras implicações, tais como, ampliar a escolha sobre variedades a serem ensinadas, diminuir a ênfase no falante nativo no ensino de pronúncia, desenvolver habilidades de expressão oral e escrita e ampliar a base de conhecimentos para os professores de inglês (Gimenez, 2009, p. 7), que serão detalhadas adiante, no capítulo de fundamentação teórica.

Para além das implicações mencionadas, o fato da perspectiva do inglês como língua franca estar na BNCC (Brasil, 2018) implica na necessidade de professores de língua inglesa conhecerem, compreenderem e articularem suas implicações didáticas.

De acordo com Santos e Siqueira (2019), “apenas com professores cientes do que consideram ser ensinar a LI [língua inglesa] numa perspectiva de ILF dentro de seus contextos de atuação, torna-se possível vislumbrar um ELI [ensino de língua inglesa] na Educação Básica que rompa com o paradigma tradicional de ensino de vocabulário e gramática” (2019, p. 82).

Com isso, torna-se necessário incluir tais questionamentos, discussões e propostas práticas na formação inicial de professores, para que futuros professores estejam preparados para lidar com questões de posse, identidade e poder durante sua atividade docente. Advogamos também, assim como El Kadri e Gimenez (2013), que

Um currículo que problematizasse o ILF deveria levar em conta o contexto de ensino, sempre observando ‘quem adota o quê, onde, quando, por que e como’. Este currículo deveria expor os professores a variedades além daquelas do Círculo Interno [definição elaborada por Kachru (1985) que se refere a países cuja língua materna é o inglês, como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá]. (El Kadri; Gimenez, 2013, p. 129)

Além da importância da língua inglesa no cenário mundial, do *status* de língua franca adquirida e da recente inclusão de ILF na BNCC (Brasil,

2018) como perspectiva para ensino da língua inglesa, há uma motivação pessoal para esta pesquisa. Sou filha de professora de Língua Portuguesa, cresci frequentando escolas e reuniões e acompanhando minha mãe em cursos de idiomas e assim tive meu primeiro contato com a língua inglesa aos 5 anos de idade. Lembro de ficar impressionada ao ver pessoas usando outra língua para se comunicar e assim nasceu meu apreço por idiomas. Foi este sentimento que me incentivou a estudar outros idiomas e a cursar licenciatura em Letras Português/Inglês. Durante a graduação, fui estagiária do Programa Paraná Fala Idiomas/ Inglês e Francês, e neste estágio tive a oportunidade de acompanhar de perto a elaboração e aplicação de políticas linguísticas a nível estadual e pude observar discussões sobre o papel social da língua inglesa e sua relevância no mundo atual. Em uma dessas reuniões, ouvi o termo “Inglês como Língua Franca” pela primeira vez.

Quando descobri o conceito de ILF, encontrei a possibilidade de valorização do multilinguismo, de empoderamento de falantes bi/multilíngues e principalmente de maior acesso à língua inglesa, livre das amarras do conceito de língua estrangeira. Todos estes pontos representam valores que eu acreditava, mas até então não sabia como transpor em palavras. Com isso, enquanto pesquisadora e estudiosa de idiomas, me senti instigada a aprender mais sobre Inglês como Língua Franca e, enquanto professora de inglês, me senti motivada a investigar seus efeitos na formação inicial de professores, buscando compreender como esse conceito pode contribuir para o ensino aprendizagem da língua e como esses valores podem ser difundidos na prática pedagógica.

Além disso, reconheço a importância a nível social de conhecer e dominar a língua inglesa, devido à sua importância para o acesso à educação e participação social e política<sup>4</sup> (Gimenez, 2022) e por conta de seu amplo uso na comunicação transnacional, fortalecido pelo processo de globalização (El Kadri, 2010a). Compreendo que a língua inglesa, apesar de não ser o único fator responsável, está diretamente relacionada à possibilidade de ascensão social, uma vez que é elemento indispensável em áreas do mundo profissional e acadêmico (Bordini, 2013; Camargo, 2021; El Kadri, 2010a, 2010b), por exemplo, além de corroborar para a construção da noção de cidadania planetária (Gimenez, 2009).

---

<sup>4</sup> Informação fornecida pela Profa. Dra. Telma Gimenez na aula introdutória da disciplina de Comunicação transnacional e ensino aprendizagem de língua estrangeira em 11 de março de 2023.

Partindo daí, a ideia inicial deste trabalho foi estudar como ILF permeia e está presente nos currículos da formação inicial de professores de inglês nas universidades estaduais do Paraná, estado em que resido e onde cursei minha graduação em Letras Português/Inglês. Para isso, realizei um mapeamento da oferta de licenciaturas em Letras/Inglês e Letras Português/Inglês nos sites oficiais das sete universidades estaduais, a saber: UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR.

Todas as informações foram coletadas do site oficial de cada instituição estadual de ensino superior (IEES) a partir da busca das matrizes curriculares, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas, e respectivas ementas para cada oferta, examinando diferentes *campi* quando aplicável. O quadro 1, que apresento a seguir, sistematiza as ofertas de cursos de graduação em Letras/Inglês e Letras Português/Inglês pelas universidades estaduais do Paraná.

**Quadro 1 – Oferta de licenciaturas em Letras/Inglês e Letras Português/Inglês pelas universidades estaduais do Paraná**

Instituição	Campus	Licenciatura ofertada
UEL	Londrina	Letras/Inglês
UEM	Maringá	Letras/Inglês
		Letras Português/Inglês
UEPG	Ponta Grossa	Letras Português/Inglês
UNIOESTE	Cascavel	Letras Português/Inglês
	Foz do Iguaçu	Letras Português/Inglês
	Marechal Cândido Rondon	Letras Português/Inglês
UNICENTRO	Guarapuava	Letras/Inglês
	Irati	Letras/Inglês
UENP	Cornélio Procópio	Letras Português/Inglês
	Jacarezinho	Letras Português/Inglês
UNESPAR	Apucarana	Letras/Inglês
	Campo Mourão	Letras Português/Inglês
	Paranaguá	Letras/Inglês
	Paranavaí	Letras Português/Inglês

	União da Vitória	Letras Português/Inglês
--	------------------	-------------------------

Fonte: a autora

Através das informações expostas no quadro 1, é possível concluir que ao todo existem 16 licenciaturas ofertadas pela rede de ensino superior estadual do Paraná, sendo seis direcionadas à formação para atuação exclusiva com a língua inglesa (Letras/Inglês), enquanto as demais oferecem a opção de dupla licenciatura em língua inglesa e portuguesa.

Partindo da tabulação dos cursos ofertados, realizei um levantamento com as ementas de cada disciplina atrelada à língua inglesa em busca de referências ao termo “língua franca”. O resultado (que apresento a seguir no quadro 2) indica que, de acordo com as ementas disponibilizadas nos sites oficiais das IEES, apenas três cursos trazem o tema à tona em momentos específicos das graduações. Os cursos em questão são: Letras Português/Inglês (UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu), Letras Português/Inglês (UENP - Campus Cornélio Procópio) e Letras/Inglês (UNESPAR - Campus Paranaguá). Assim, é possível perceber nesta breve análise que, mesmo com diversas pesquisas sobre ILF e o reconhecimento da BNCC sobre sua relevância, a perspectiva pouco tem sido contemplada explicitamente nos currículos e o tema ainda compõe apenas uma pequena parte da carga horária na formação inicial de professores.

**Quadro 2 – Ementas que citam inglês como língua franca**

IEES	UNIOESTE	UENP	UNESPAR
<b>Campus</b>	Foz do Iguaçu	Cornélio Procópio	Paranaguá
<b>Disciplina</b>	História e Cultura de Língua Inglesa	Formação do Professor de Língua Inglesa e Literaturas II	Geopolítica do Inglês
<b>Caráter</b>	Obrigatória	Não especificado	Optativa
<b>Semestre</b>	2º semestre	6º semestre	4º ou 8º semestre
<b>Carga Horária</b>	68 horas	30 horas	60 horas
<b>Ementa</b>	A relação língua, cultura(s) e sociedade, com ênfase em cultura(s) de língua inglesa. A história da formação, difusão e mudança da língua	Tendências contemporâneas no ensino, aprendizagem e formação do professor de língua inglesa: Papel da língua inglesa na sociedade contemporânea	Estudo dos aspectos geopolíticos que estabelecem Língua Inglesa como língua franca na contemporaneidade. Língua Inglesa,

	<p>inglesa (e cultura(s)) desde a Idade Média aos dias atuais, perpassando período colonial e pós-colonial em diversos países, como os do continente africano de herança colonial inglesa. O status da língua inglesa em diferentes países e culturas (língua nacional, língua oficial, língua franca, língua de instrução, língua de difusão científica, etc.), bem como língua de trocas internacionais em diversas partes do globo. O ensino de língua inglesa e cultura(s) de língua inglesa no Brasil, sua relevância no contexto mundial contemporâneo e em contexto de diversidade linguístico-cultural.</p>	<p>e implicações pedagógicas (ex. Inglês como língua franca, língua global, língua estrangeira, língua adicional); gêneros textuais/discursivos, variação linguística e identidade do professor.</p>	<p>territorialidade e poder. Língua Inglesa e línguas das minorias. Línguas inglesas e identidades culturais em diferentes contextos.</p>
--	---	--	---

Fonte: a autora.

É importante salientar que, à primeira vista, esse estudo se baseou na análise de matrizes curriculares e ementas, desconsiderando portanto a realização de outros estímulos à pesquisa, ensino e extensão que possam ocorrer de outros modos dentro das IEES, como grupos de pesquisa e projetos de extensão que abarquem o inglês como língua franca. É preciso considerar que o ILF pode ser entendido também como conteúdo e assim, estar expresso em programas de disciplinas ou ainda permear o curso de uma maneira longitudinal, sem explicitação.

De fato, esse foi um dos entendimentos que tivemos no decorrer da pesquisa. Exemplo disso foi minha descoberta do experimento didático formativo<sup>5</sup> desenvolvido por Rombaldi (2023) com 15 alunos de Letras vinculados ao programa Residência Pedagógica na UEL. Este experimento teve como objetivo “compreender como professores em formação se apropriam do conceito de ILF

<sup>5</sup> De acordo com Freitas (2022), Nascimento (2010) e Sforzi (2015), o experimento didático formativo consiste num contexto de interação elaborado para atender as demandas específicas de uma pesquisa. Nesta prática, professor, alunos e pesquisador, são tidos como agentes ativos no processo de construção e negociação de significados através das interações sociais.

através de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo” (Rombaldi, 2023, p. 18) e chamou minha atenção justamente por tratar da compreensão de professores em formação sobre Inglês como Língua Franca e também pela oportunidade de analisar o processo de construção de sentidos em torno do tema.

Desse modo, considerando as justificativas a nível pessoal, profissional e acadêmico, o percurso vivenciado nesta pesquisa e a descoberta do experimento de Rombaldi (2023), este estudo visa analisar a trajetória de dois alunos em um experimento didático formativo a respeito do conceito de ILF na formação inicial de professores. Com isso objetivamos compreender os modos de agir, interagir e ser de professores em formação inicial em relação ao conceito de ILF em um experimento didático formativo durante a Residência Pedagógica.

Este trabalho se propõe, então, a analisar a trajetória de dois participantes em contato com a perspectiva de inglês como língua franca durante uma atividade do Programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018)<sup>6</sup>, o qual possui como um de seus objetivos promover o alinhamento entre os currículos de cursos de formação docente inicial e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi neste contexto que o experimento didático formativo se inseriu de maneira remota, devido ao contexto pandêmico da época (segundo semestre de 2021), o qual impediu que encontros presenciais ocorressem como medida de contenção à pandemia do coronavírus.

O experimento didático formativo mencionado foi elaborado e implementado por um membro do nosso grupo de pesquisa (LIDEP) juntamente com a orientadora desse estudo e foi analisado em Rombaldi (2023). Em sua pesquisa, Rombaldi (2023) reuniu um grupo de 15 participantes, entre alunos do 3º e 4º ano de Letras, todos vinculados ao programa Residência Pedagógica, e teve como objetivo investigar como esses professores em formação se apropriam do conceito de ILF por meio de momentos formativos proporcionados por um experimento didático formativo (Rombaldi, 2023). Desse modo, Rombaldi e a orientadora desse estudo planejaram e implementaram o experimento didático formativo no segundo semestre de 2021 com um grupo de alunos dos anos finais da licenciatura em Letras/Inglês da UEL vinculados ao programa Residência

---

<sup>6</sup> Mais informações sobre o programa Residência Pedagógica serão apresentados no capítulo de metodologia deste trabalho.

Pedagógica. Assim, Rombaldi (2023) foi responsável pela geração e transcrição de dados referentes ao experimento.

Em sua pesquisa, Rombaldi (2023) notou que, muitas vezes, houve resistência dos participantes quanto à perspectiva de ILF em seus respectivos contextos de atuação. Além disso, ela concluiu que os participantes se apropriaram do conceito de ILF de diferentes maneiras e suas aplicações práticas estavam diretamente relacionadas ao que cada um considerava possível e coerente em seu contexto.

O experimento gerou um grande volume de dados e, ao final da pesquisa de Rombaldi (2023), verificou-se a necessidade de olhar mais detalhadamente para a trajetória individual dos participantes. Mais especificamente, nos interessava compreender os modos de agir, interagir e ser de professores em relação ao ILF. Assim, durante a banca de defesa da dissertação de Rombaldi (2023), um dos membros da banca sugeriu uma nova pesquisa que se dedicasse a compreender a trajetória de um ou mais alunos especificamente. Assim, essa sugestão, somada à prática de reutilização de dados coletados por colegas em nosso grupo de pesquisa e ao movimento da Ciência Aberta<sup>7</sup>, que almeja ampliar o acesso a pesquisas e dados científicos através de práticas como incentivo à publicação aberta de pesquisas científicas e apoio à facilitação da publicação e da comunicação do conhecimento científico, contribuíram para definir o escopo desta dissertação.

Como objetivo geral, almejamos compreender os posicionamentos e atitudes de dois professores em formação inicial participantes do programa Residência Pedagógica em relação à perspectiva de Inglês como Língua Franca durante suas trajetórias em um experimento didático formativo. Além disso, como objetivos específicos, analisamos os modos de agir e interagir desses professores no processo de construção e negociação de significados sobre ILF.

Com isso, visamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais são os modos de agir, interagir e ser de dois alunos do 4º ano de Letras Inglês e participantes do programa Residência Pedagógica em relação ao conceito de ILF ao longo de um experimento didático formativo?

---

<sup>7</sup> Movimento que visa aumentar a acessibilidade de pesquisas científicas, inclui práticas de publicação aberta de pesquisas e facilitação de publicação e divulgação do conhecimento científico. Mais informações estão disponíveis no link <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/open-science-brazil>

Somos conscientes de que há fatores que incidem diretamente nos posicionamentos e atitudes dos professores em formação inicial, como por exemplo, a própria instrução recebida, os textos lidos, o formato da metodologia e a própria intervenção dos professores formadores. Contudo, neste trabalho, nosso foco recai justamente na compreensão da trajetória percorrida em um experimento didático formativo desenhado por duas formadoras.

Assim, nosso contexto de pesquisa consiste na análise de interações de um grupo de 15 professores de inglês em formação inicial, inseridos no programa Residência Pedagógica, debatendo, opinando e construindo sentidos sobre ILF. Para isso, utilizaremos gravações e transcrições de seis encontros síncronos conduzidos por três formadoras via Google Meet durante o período da pandemia (no segundo semestre de 2021) e analisados por Rombaldi (2023), e as atividades produzidas no Google classroom por esses dois alunos, conforme será especificado no capítulo de metodologia.

Para esta pesquisa foram escolhidos dois participantes: Fernanda e Rafael<sup>8</sup>. À época do experimento, ambos eram alunos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual de Londrina e participavam do programa Residência Pedagógica, ambos trabalhavam como professores, sendo Fernanda no contexto privado e Rafael no contexto público, e tendo 5 anos e 1 ano de experiência, respectivamente. A escolha dos participantes se deu pelos critérios de nível de engajamento ao longo do experimento, medido através de participações nas interações síncronas e entrega de atividades assíncronas. A escolha foi feita na tentativa de compreender como cada um se apropriou desse conceito e quais atitudes permitiram essa apropriação, daí a importância de considerar as trajetórias desde o início até o final do experimento proposto por Rombaldi (2023). Maiores informações sobre o perfil dos participantes selecionados serão apresentadas nos capítulos de metodologia e análise deste trabalho.

Para compor a fundamentação teórica desta pesquisa, nos apoiamos nas contribuições de pesquisadoras nacionais, como Duboc (2019), El Kadri (2010a, 2010b, 2013), Gimenez (2015) e Jordão (2014), além de estudiosas do conceito de língua franca no cenário internacional, como Jenkins (2005, 2006, 2009) e Seidlhofer (2001, 2004, 2005, 2011), entre outros.

---

<sup>8</sup> Estes são nomes fictícios, que escolhemos no intuito de preservar as identidades dos participantes.

A pesquisa é de base qualitativa interpretativa (Cohen; Manion; Morrison, 2007; Denzin, 2018), guiada pela abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002), pois estamos lidando com as apropriações de professores em formação acerca do tema proposto, de modo que a interpretação é uma ferramenta essencial para analisar os dados coletados. Os dados são analisados com base na literatura da área e os modos de agir e interagir (Fairclough, 2003), considerando as contribuições de André (2013), Bortoni-Ricardo (2008), Cohen; Manion; Morrison (2007), Denzin (2018), Fairclough (2001, 2003), Freitas (2002), Gil (2002), Santos Filho e Gamboa (2013).

A seguir, apresento o quadro 3 para sistematizar os principais pontos deste trabalho.

**Quadro 3 – Pergunta de pesquisa, objetivo geral e específicos e contexto de pesquisa**

Pergunta de pesquisa	Quais são os modos de agir, interagir e ser de dois alunos do 4º ano de Letras Inglês e participantes do programa Residência Pedagógica em relação ao conceito de ILF ao longo de um experimento didático formativo?
Objetivos	Geral: Compreender os posicionamentos e atitudes de dois professores em formação inicial participantes do programa Residência Pedagógica em relação à perspectiva de Inglês como Língua Franca durante suas trajetórias em um experimento didático formativo.
	Específicos: Analisar os modos de agir e interagir desses professores no processo de construção e negociação de significados sobre ILF;
Contexto de pesquisa	Interações em um grupo de professores de inglês em formação, participantes do programa Residência Pedagógica, em um experimento didático formativo sobre ILF a partir de gravações transcritas de seis encontros síncronos e atividades realizadas através do Google Classroom

**Fonte:** a autora.

Para tanto, esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: após esta introdução, no primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico utilizado para embasar esta pesquisa, que acolhe tópicos sobre globalização e sua relação com a expansão da língua inglesa (Block, 2008; Blommaert, Rampton, 2011; Graddol, 2006; Shohamy, 2017); decolonialidade (Rosa, Duboc, 2022; Canagarajah, 2022), teorias Inglês como Língua Franca (Diniz de Figueiredo e Siqueira, 2021; El Kadri, 2010a, 2010b; Gimenez, 2015; Jenkins, 2009; Jordão,

2014; Seidlhofer, 2004), bem como suas implicações pedagógicas (Duboc, 2019; Gimenez, 2015; Santos e Siqueira, 2019; entre outros) e de uso (Calvo et al, 2022; Cogo, 2012; Souza, 2021) e a relação entre ILF e formação de professores (Bordini, 2013; Campos, 2019; Mardegan, 2022; Santos, Siqueira, 2019; Souza, 2021).

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, que segue os pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2002) e Cohen; Manion; Morrison (2007), entre outros sobre a pesquisa qualitativa, somada às contribuições de Freitas (2002) sobre a abordagem sócio-histórica e Fairclough (2001, 2003), sobre os modos de agir e interagir. Neste capítulo, apresentamos também a definição do experimento didático formativo, seus objetivos e a organização do experimento proposto por Rombaldi (2023) e como se deu a coleta de dados e o perfil dos participantes.

No capítulo 3, apresentamos a análise das produções e interações dos participantes por meio de suas trajetórias, de acordo com as correntes teóricas selecionadas.

E, por fim, apresentamos nossas considerações finais, respondendo os objetivos da pesquisa e apontando contribuições e limitações da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados os pilares teóricos e principais pesquisadores que fundamentam esta pesquisa, organizados em cinco itens, conforme segue: conceituando globalização e ILF, Inglês como língua de prestígio no mundo e decolonialidade, implicações do uso de Inglês como Língua Franca, implicações de ILF para a prática pedagógica e a formação de professores na perspectiva de ILF.

### 2.1 CONCEITUANDO GLOBALIZAÇÃO E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

Antes de debater o conceito de Inglês como língua franca, é necessário refletir também sobre a globalização e o papel da língua inglesa nesse cenário. Para isso, aplico a definição de Block (2008) de globalização como processo de interligação e interdependência mundial, que se relaciona com o trânsito internacional de pessoas, ideias e culturas.

De acordo com Blommaert e Rampton (2011), este processo foi intensificado com os movimentos de migração a partir dos anos 90, que coincidiram com o desenvolvimento da internet e telefones celulares e, assim, colaboraram para a expansão da mobilidade de pessoas, culturas e ideias pelo mundo. Nas palavras de Shohamy (2017), a “globalização não vem de graça, mas vem associada com múltiplos sentidos e fatores: histórico, político, ideológico e emocional.” (Shohamy, 2017, p. 131)

Assim sendo, a globalização está intimamente ligada a questões linguísticas, pois, como Blommaert e Rampton (2011) aponta, “mobilidade, mistura, dinâmica política e incorporação histórica agora são questões centrais no estudo de línguas, grupos linguísticos e comunicação” (Blommaert, Rampton, 2011, p. 3). Esses tópicos, por sua vez, convidam a reflexões a respeito de questões financeiras, com a mercantilização de idiomas; a construção de identidades, uma vez que idiomas fazem parte da construção de nossa identidade nacional e pessoal, e relações de poder, já que aqueles que possuem domínio de línguas prestigiadas mundialmente exercem influência sobre aqueles que não possuem (Shohamy, 2017).

De acordo com Graddol (2006), a globalização e a língua inglesa possuem uma relação complexa, pois a globalização fortaleceu a expansão da

língua inglesa ao mesmo passo que essa expansão também fortaleceu a própria globalização. Por conta desses laços, o inglês passou a ser utilizado em diversas esferas sociais e com diferentes finalidades, como na integração de economias globais, publicação de pesquisas acadêmicas e para a livre comunicação em diversas partes do mundo, como afirma El Kadri (2010a).

Com isso, Graddol (2006) afirma que “o inglês é posicionado no centro de diversos mecanismos de globalização” (p. 40) e também discorre sobre o paradoxo da relação entre a língua inglesa e a globalização. Segundo o autor,

O inglês fornece a língua franca essencial para aprofundar a integração de economias globais. Facilita encontros transnacionais e permite que nações, instituições e indivíduos em qualquer parte do mundo comuniquem seus pontos de vista e identidades. Entretanto, também é a língua nacional de algumas das maiores economias de livre mercado que conduzem a globalização econômica e frequentemente são vistas representando valores particulares culturais, econômicos e até mesmo religiosamente. (Graddol, 2006, p. 66)

Dessa forma, é possível compreender como a língua inglesa e a globalização estão profundamente conectadas e, segundo Graddol (2006), essa relação se reflete nas práticas sociais, de modo que este crescente uso da língua inglesa no contexto global configura parte de uma grande mudança sociolinguística.

É nesse cenário que o *status* do inglês como língua franca tem ganhado força. El Kadri (2010a) justifica esse fenômeno elencando a importância do inglês para as atividades econômicas na integração de economias globais, como forma de comunicação para pessoas em diversas partes do mundo em diferentes esferas, e menciona também o crescente desejo de pessoas mundo afora de se apropriar da língua inglesa por conta das possibilidades de benefícios econômicos atrelados ao idioma.

Para Gimenez (2015), compreender o inglês como língua franca representa a tentativa e desejo de desvincular o idioma de territórios e nações, assumindo, portanto, um caráter decolonial. Gimenez (2015) define ILF “como um campo de pesquisa sobre usos contemporâneos do inglês situado sócio-historicamente em um momento de grande instabilidade provocada pelos processos de globalização” (Gimenez, 2015, p. 75). Assim, para ela, a língua inglesa está articulada a fatores linguísticos, econômicos e com a própria globalização (Gimenez, 2015).

Com isso, podemos compreender que o movimento de expansão

da língua inglesa, somado à sua estreita relação com o processo de globalização resulta em usos diversos do idioma por falantes de diversos contextos linguístico-culturais, que se apropriam da língua e imprimem a ela suas próprias visões de mundo, dissociando a língua de culturas e países específicos e rompendo com o modelo do falante nativo. Assim, acolher o status de Inglês como Língua Franca representa uma tentativa de resistir ao colonialismo<sup>9</sup> que impera no ensino dessa língua, pensando em maneiras de desconstruir e empoderar falantes bi/multilíngues que podem (e usam!) essa língua a seu favor (Rajagopalan, 2004).

De acordo com Jenkins (2009, p.200) ILF se refere “a um contexto específico de comunicação: o inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas”. Jordão (2014) complementa essa visão defendendo que ILF designa uma função da língua inglesa, não uma variante, com base em Friedrich & Matsuda (2010).

Apresento aqui algumas concepções de ILF na tentativa de reforçar o caráter plural e a natureza volátil deste campo em construção. Dessa forma, pesquisar ILF se desenha como um grande desafio, visto que não há um consenso sobre sua definição nem mesmo entre grandes estudiosos da área, mas também representa a chance de contribuir para a construção de sentidos a respeito deste sistema conceitual fluido e fértil.

Acolher o caráter fluido e volátil da concepção de Inglês como Língua Franca significa reconhecer também o caráter pluralista da língua (Kubota, 2015). Segundo Kubota (2015), a visão de língua como um sistema fixo está sendo gradualmente substituída pela noção de língua como um fenômeno fluido, diverso e multifacetado. Segundo a autora, isso se deve a novas tendências na pesquisa sobre línguas, como o próprio ILF. Kubota (2015) afirma que a perspectiva pluralista amplia entendimentos sobre as formas e usos da língua inglesa, seus falantes e contextos de uso ao mesmo tempo em que questiona a noção de posse e poder da língua, ou seja, quem seriam seus donos e a suposta hierarquia entre falantes nativos e bilíngues.

De fato, é importante salientar que o conceito de língua franca, apesar de intimamente relacionado ao inglês devido à importância política e

---

<sup>9</sup> Adoto a definição de colonialidade proposta por Montoya et. al (2007), como os padrões de poder que emergem como resultado do colonialismo e definem aspectos culturais, de modo a formar uma teia de relações de poder que nos afetam e influenciam em diferentes esferas sociais.

econômica do idioma, não se restringe a ele. Isso significa que diferentes idiomas podem ser adotados como língua franca a partir das origens dos falantes e do contexto em que estão inseridos, como Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) exemplificam em “se uma pessoa cuja língua materna é o português está se comunicando com alguém cuja língua materna é o alemão através do espanhol, então o espanhol está servindo como língua franca naquela específica situação” (Diniz de Figueiredo, Siqueira, 2021, p. 29, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Considerando as contribuições de Souza (2021) a respeito da importância de localizar o locutor no espaço, tempo e contexto histórico em que está inserido, entende-se que tomar essa perspectiva como base significa refletir sobre como as percepções do locutor sobre seu contexto histórico, social e temporal transpassam seu uso da língua. Assim, ainda segundo Souza (2021), assumindo a língua como prática social, fluída e passível de transformações, implica o acolhimento de variedades linguísticas difundidas pelo mundo que nem sempre se encaixam nos moldes das variedades de maior prestígio social, daí a necessidade de considerar o estatuto de Inglês como Língua Franca.

Essa caracterização do inglês no cenário mundial culmina em divergências para a definição do Inglês como Língua Franca, além de diferentes terminologias para designar o papel da língua inglesa em diferentes perspectivas (Jordão, 2014). Podemos citar como exemplo dessas terminologias o inglês como língua estrangeira (ILE), inglês como língua adicional (ILA) e inglês como língua internacional (ILI). Segundo Jenkins (2009), na concepção de ILE, o objetivo é a comunicação com falantes nativos de inglês e, de acordo com Jordão (2014), a concepção de inglês como língua estrangeira atribui aos falantes bilíngues uma posição de inferioridade em relação aos falantes nativos, referido por ela como “teoria do déficit” (p. 18), pois estabelece o inglês de falantes nativos como modelo e objetivo a ser alcançado. Além disso, a autora afirma que “o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua” (Jordão, 2014, p. 19-20). Quanto ao termo inglês como língua adicional (ILA), Jordão (2014) explica que é utilizado para referir a aprendizes plurilíngues que aprendem ‘mais uma’ língua que pode ser

---

<sup>10</sup> “if a person whose mother tongue is Portuguese is communicating with someone whose mother tongue is German and they communicate in Spanish, Spanish is serving as a lingua franca in that specific situation.” (Diniz de Figueiredo, Siqueira, 2021, p. 29).

utilizada dentro do contexto nacional, somando-a à sua primeira língua e ampliando seu repertório. E, em relação ao Inglês como Língua Internacional (ILI), Jordão (2014) o define com base em Friedrich & Matsuda (2010) como “uma “sub-função” de ILF, na medida em que ILI lhes parece ser usado para abordar as funções do inglês quando utilizado por pessoas com primeiras línguas diferentes (idem, ibidem, p.23)” (p. 16).

Mas mais importante do que a questão terminológica, são as implicações educacionais e sociais que esse estatuto traz, as quais abordaremos logo adiante, e a possibilidade de empoderamento de falantes bilíngues. Diante disso, coadunamos com a definição de Jordão (2014) de ILF como uma função da língua inglesa, com base nos estudos de Jenkins, Cogo & Dewey (2011) para esclarecer que “o conceito de ILF se encontra dentro do que chamam de paradigma do Inglês Global e implica em que todos os seus usuários tenham aprendido inglês como uma língua ‘adicional’, ou seja, acrescida à sua primeira língua” (Jenkins, Cogo, Dewey, 2011, p. 17).

Assim, na próxima seção, nos dedicamos a estabelecer as relações entre Inglês como língua de prestígio no mundo e a decolonialidade.

## 2.2 INGLÊS COMO LÍNGUA DE PRESTÍGIO NO MUNDO E DECOLONIALIDADE

No cenário atual, devido aos efeitos do imperialismo britânico e, principalmente, estadunidense e como resultado da hegemonia cultural e econômica de países falantes de inglês como língua materna, principalmente os Estados Unidos desde a época da Primeira Guerra Mundial, o inglês reforça seu caráter de língua de prestígio social. Consequentemente, este é o idioma selecionado para mediar atividades econômicas, profissionais, acadêmicas e de comunicação transnacional de modo geral, segundo Graddol (2006), e, dessa forma, ocupa o papel de língua franca global, de acordo com Gimenez (2015).

Neste estudo, acolho a definição de Shohamy (2017) para línguas de prestígio como aquelas de alto status social, devido às relações de poder e possibilidade de acesso a instituições sociais, acadêmicas e profissionais inerentes a elas. Kahane (1986) define que “em sociedades letradas, uma das motivações primárias para adquirir um idioma de prestígio é a identificação com a educação, a qual transfere para a língua seus valores de símbolo de classe” (Kahane, 1986, p.

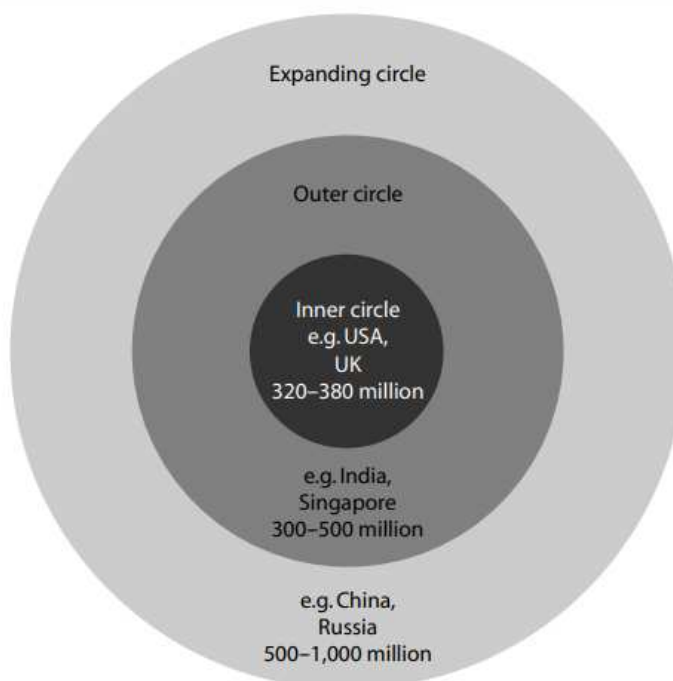
495). Nessa perspectiva, a língua inglesa se torna prestigiada em vista de “sua utilização nas relações de negócios internacionais, no turismo e nas comunicações globais, [de modo que] as pessoas têm sido obrigadas a incorporar o inglês em suas vidas” (Camargo, 2021, p. 12).

Além disso, nas palavras de Shohamy (2017), línguas de prestígio são “aquelas que indivíduos almejam aprender para conquistar participação social, econômica e educacional” (Shohamy, 2017, p. 128). Dessa forma, uma língua de prestígio se destaca pelo poder social que confere àqueles que a dominam e também se caracteriza como uma barreira para aqueles que a desconhecem. Com isso, alguns impactos perceptíveis das línguas de prestígio para o ensino-aprendizagem de idiomas são a padronização e criação de uma cultura relativamente estável de bilinguismo (Kahane, 1986).

Nesse caso também é importante salientar que o prestígio ou não de determinado idioma se dá em função do ambiente em que os sujeitos sociais estão inseridos (Shohamy, 2017), sendo que alguns idiomas são prestigiados em algumas regiões, como é o caso do espanhol na América Latina, em contraste com sua desvalorização em países da América do Norte. Enquanto isso, outros idiomas são mundialmente prestigiados, como ocorre com o inglês.

No caso da língua inglesa, Kachru (1985) sugere uma forma de agrupar os países de acordo com sua relação com o inglês através do modelo dos círculos (Figura 1). Nessa concepção, o primeiro círculo, nomeado “interno”, é ocupado por países que são bases tradicionais do inglês, onde este possui função de língua de nascimento, como Estados Unidos, Inglaterra e Canadá; enquanto o segundo, referido como “externo”, corresponde a países que tiveram contato com o inglês no início de sua expansão, como Índia e Singapura, e o terceiro, denominado “em expansão”, se refere a países que se utilizam da língua inglesa, mas não possuem histórico de colonização pelos países do círculo interno, como o Brasil, China e Japão. A figura que segue exemplifica o círculo de expansão do inglês sugerido por Kachru (1985).

**Figura 1 – Os círculos de Kachru**



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

De acordo com Campos (2019), o modelo dos círculos resulta na conservação da hierarquização dos países de acordo com a expansão da língua inglesa e, conseqüentemente, na manutenção dos países do círculo interno como “donos” da língua e detentores do poder de definir o que é certo ou errado. Campos (2019) afirma, com base em Bruthiaux (2003), que o círculo não evidencia variedades nem estimula a análise de semelhanças e diferenças entre as diversas formas da língua, o que culmina numa representação simplista do inglês pelo mundo.

Sendo assim, o que frequentemente ocorre é a propagação de variedades prestigiadas, geralmente estadunidense e britânica, em detrimento de outras, mesmo aquelas que transitam no círculo interno (Kachru, 1985), como as variedades do Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

Desse modo, com a ilustração e significado dos círculos, a distância entre falantes nativos e bilíngues torna-se maior, principalmente quando o ensino de língua inglesa é pautado na concepção de língua estrangeira, o que remete à ideia de aquisição de um idioma não utilizado no contexto nacional (Jordão, 2014). De acordo com Jordão (2014), nessa concepção o inglês assume papel de língua estrangeira e remete à relações (neo)coloniais que definem o inglês como a língua de outro povo, um dominante, que impõe um distanciamento

que não pode ser vencido por falantes bilíngues que se apropriam do inglês fora do contexto de língua de nascimento, já que, nessa concepção, o inglês assume o papel de língua “do outro”, aquela que é distante da realidade em que vivemos. Ou seja, adotar a concepção de língua estrangeira significa pensar na aquisição de um idioma que não nos pertence de fato, que torna-se distante e inacessível.

Essa concepção resulta no fortalecimento do estigma de falante bilíngue como usuário deficiente do idioma (Rosa; Duboc, 2022) e contribui negativamente para a construção da identidade de falantes e professores bilíngues, uma vez que, a partir dessa concepção, o idioma está pautado no modelo de falantes nativos de variedades prestigiadas socialmente, de modo que o falante bilíngues é avaliado à medida que consegue se adequar a esses moldes distantes da sua realidade.

Dessa forma, lentes decoloniais (Canagarajah, 2022) fundamentam questionamentos sobre os conceitos de falante nativo e usuários bilíngues, com atenção às conotações imperialistas que os perpassam e seus impactos em questões de identidade, posse da língua e relações de poder que se entrelaçam com o ensino-aprendizagem da língua inglesa, como a descentralização do modelo do falante nativo (El Kadri, 2010b). De acordo com El Kadri (2010b, p. 65),

[...] esta perspectiva provoca a descentralização do modelo do falante nativo, o que traz 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.

Nesse sentido, as lentes decoloniais aplicadas ao ensino de língua inglesa chamam atenção para os sujeitos que usam a língua inglesa, como o fazem e o lugar de onde falam (Rosa; Duboc, 2022), acolhendo os impactos de sua visão de mundo, vivências e repertório como aspectos enriquecedores de seus usos do idioma e como recursos de empoderamento para seus falantes, a partir da desobediência e desligamento da matriz colonial<sup>11</sup>.

De acordo com Rosa e Duboc (2022), “quando adotamos o pensamento decolonial, identificamos como o legado colonial nega, silencia, ou apaga algumas subjetividades, conhecimentos, e visões de mundo enquanto outras

---

<sup>11</sup> Para trabalhar com esse ponto de vista, considero a definição de colonialidade proposta por Montoya et. al (2007) como os padrões de poder que emergem como resultado do colonialismo e definem aspectos culturais, de modo a formar uma teia de relações de poder que nos afetam e influenciam em diferentes esferas sociais.

são valorizadas, aceitas e privilegiadas” (Rosa; Duboc, 2022, p. 845, tradução nossa). Em adição a esse ponto, acrescento as contribuições de Mignolo & Walsh (2018 *apud* Rosa; Duboc, 2022, p. 845) que afirmam que “decolonialidade objetiva desconstruir esse sistema hierárquico de poder, desfazendo, desobedecendo, e desligando-se da matriz colonial para que outros modos de pensar, sentir, crer, fazer e viver sejam possíveis”.

Estabelecer uma relação entre decolonialidade e língua franca significa ter consciência de outros modos de uso, nesse caso especificamente da língua inglesa, perceber e questionar as relações de poder ali presentes. Partindo disso, é possível afirmar que o inglês como língua franca se afasta de padrões e reconhece a fluidez que ocorre entre falantes de diferentes origens, sem se submeter à pressão das variedades de prestígio de falantes nativos (El Kadri, 2010a, 2010b; Calvo et. al, 2022; Gimenez, 2015).

Dessa forma, o ILF se concentra nas negociações de sentido construídas em interações pluriculturais e como a língua é realmente utilizada socialmente e avalia a competência plurilíngue, ou seja, a capacidade de estabelecer comunicação bem sucedida ao invés da aderência à padronização do inglês. Assim, o ILF propõe o desenvolvimento de consciência intercultural e se distancia de estereótipos geográficos e culturais.

De acordo com Jordão (2014), situar o inglês como língua franca representa uma tentativa de afastar a língua inglesa do modelo e das normas do falante nativo, de modo a proporcionar “aos seus usuários – nativos ou não – a possibilidade de que estabeleçam, eles mesmos, as ‘normas’ para o inglês: o uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua” (Jordão, 2014, p. 23)

Isso nos leva então, a discutir as implicações do uso do inglês como língua franca.

### 2.3 IMPLICAÇÕES DO USO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

No início deste capítulo exploramos a relação de fortalecimento mútuo entre globalização e língua inglesa, visto que ambas favorecem interesses comuns, como atividades econômicas, acadêmicas e comunicativas de modo geral, favorecendo a integração de pessoas e instituições pelo mundo. Com isso, a língua

inglesa é largamente empregada para diferentes propósitos e por falantes de diferentes níveis de proficiência (El Kadri, 2010b).

Conseqüentemente, essa manipulação do idioma para atender diferentes objetivos culmina em mudanças instauradas por falantes de diversos contextos linguístico-culturais (Seidlhofer, 2004). Nas palavras de Jordão e Marques (2018), “o inglês afeta seus usuários na mesma medida em que os usuários impactam o inglês” (Jordão; Marques, 2018, p. 65).

Isso significa que essas atitudes implicam na despadronização da língua inglesa e no afastamento do molde padrão nativo, ou seja, resultam na flexibilização de uso do idioma e atribuem caráter empoderador ao falante, que tem a liberdade de usar a língua para atender seu propósitos em diferentes contextos, não necessariamente seguindo à rigor estruturas gramaticais e normas de pronúncia, por exemplo.

El Kadri (2010b) discorre sobre como a comparação com os padrões linguísticos de falantes nativos pode ser depreciativa para a construção da identidade de falantes bilíngues, por conta da incerteza e insegurança sobre seu desempenho. Apoiada em diversos estudos, a autora afirma também que o “não nativo” agrega ao falante um estigma negativo marcado pelo “não” e pela “falta” (de confiança, de competência linguística). Em contraposição, ao aderir à perspectiva de ILF, reconhece-se a natureza intercultural do uso do inglês e tem-se a problematização do modelo do falante nativo e o reconhecimento da diversidade de pronúncias, sotaques e usos do idioma.

Neste estudo, nos apoiamos na proposta de McKay (2002) de abandonar o rótulo de “falante não nativo” e adotar uma nomenclatura que os defina como usuários bilíngues. Nessa ótica, este falante pode se reconhecer como falante bilíngue competente, ou seja, aquele que é capaz de se comunicar de maneira eficaz, sem a imposição de moldes nativos. McKay (2002) afirma que a expansão da língua inglesa pelo mundo e o crescimento do número de falantes bilíngues tornam necessário questionar a falácia do falante nativo e, segundo a autora, este questionamento poderá levar à melhor compreensão de como a língua pode ser apropriada em contextos diversos e ao maior conhecimento das qualidades de profissionais bilíngues.

Souza (2014) aponta que estes falantes são agentes de mudanças, capazes de manipular o idioma para se adequar a seus propósitos comunicativos.

Souza (2014) define, de acordo com Seidlhofer (2011), que comunicações bem sucedidas são aquelas em que a mensagem é transmitida e compreendida, independente se seguem a norma padrão ou não. Souza (2014) afirma também, com base em Firth (2009), que tais interações bem sucedidas, quando ocorrem fora da norma padrão, são resultado de estratégia, adaptação criativa e competência comunicativa.

De acordo com Cogo (2012), “a comunicação em ILF é, por natureza, especialmente fluida e o uso das formas linguísticas por parte dos falantes é especialmente variável” (Cogo, 2012, p. 99). Assim, dentro da perspectiva de ILF, é necessário reconhecer a pluralidade da língua e acolher a noção de que esta é adaptável a diferentes contextos de uso (Mardegan, 2022).

Portanto, ensinar inglês através das lentes de ILF significa “apreciar a diversidade, multilinguismo e a preferência pelo conhecimento de conteúdos, ao invés do foco na precisão linguística” (Calvo et. al., 2022, p. 167). Isso significa reconhecer como principal implicação a descentralização do falante nativo, o que acarreta implicações sociais, educacionais e pedagógicas.

#### 2.4 IMPLICAÇÕES DE ILF PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As diversas possibilidades de uso da língua inglesa no mundo multilíngue implicam a necessidade de reconceitualização de premissas intrínsecas ao idioma, como as noções de erro, inteligibilidade, pronúncia e avaliação. Tal reconceitualização se justifica pois estes pressupostos estão frequentemente ancorados nas diretrizes estabelecidas por países do círculo interno (Kachru, 1985) e reforçam a “busca idealizada do ‘domínio’ do idioma, calcado em preceitos como precisão, pureza e imitação do falante nativo” (Duboc, 2019, p. 16).

Essa discussão implica diretamente no conceito de inteligibilidade. Rajagopalan inicia essa discussão questionando “inteligibilidade para quem?” (Rajagopalan, 2009 *apud* El Kadri; Gimenez, 2013). El Kadri e Gimenez (2013, p. 130) afirmam que

[...] a inteligibilidade não é um conceito que pode ser estabelecido de forma absoluta, até porque os autores não conseguem chegar a um consenso sobre o que a impede ou a facilita. Para nós, a decisão dependerá de uma série de fatores, inclusive da disponibilidade de recursos para se expor os alunos a essas diferentes variedades.

Considerar o inglês com estatuto de Língua franca também implica

em repensar a noção de erro. A este respeito, surge o questionamento: o que poderia ser classificado como errado tendo em vista a fluidez da língua, ampliada pelo uso global de falantes multilíngues?

De acordo com Jenkins (2000 *apud* El Kadri; Gimenez, 2013, p. 130), “erro seria aquilo que impede a comunicação entre falantes não nativos, ou seja, o que torna a comunicação ininteligível”. Entretanto, a mesma definição não pode ser aplicada ao contexto de uma sala de aula em que os aprendizes compartilham da mesma língua materna, uma vez que a definição de erro acarreta em impactos na própria definição de proficiência (El Kadri; Gimenez, 2013).

Desse modo, essas discussões instigam reflexões sobre “como avaliar habilidades produtivas que se distanciam das normas do falante nativo, a natureza intercultural do inglês e questões de inteligibilidade” (Santos; Siqueira, 2019). Atualmente, os testes de proficiência se propõem a mensurar o domínio de determinada língua através de questões de múltipla escolha sobre as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) e frequentemente seguem os parâmetros estipulados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e, portanto, se baseiam majoritariamente em modelos de países do círculo interno, como Estados Unidos e Inglaterra (Gimenez *et. al.*, 2015). Segundo Lima e Machado (2021), um movimento semelhante ocorre nas avaliações de língua inglesa na educação básica brasileira.

Lima e Machado (2021) explicam que avaliações tradicionalmente se pautam em dicotomias como “certo” e “errado”, de modo a privilegiar a apreciação da forma e do resultado encontrado, sem mensurar o processo que levou o aluno a tal conclusão.

A inclusão de ILF na BNCC (Brasil, 2018) propõe direcionar o ensino da língua inglesa para a função social e política da língua, de modo que o objetivo do ensino e aprendizagem da língua seja deslocado para a comunicação (Brasil, 2018; Lima, Machado, 2021). Com isso, Lima e Machado (2021) pontuam que “a inclusão de ILF deveria, ao mesmo passo, influenciar o modo como se entende o processo avaliativo, visto que o foco da aula de língua inglesa deveria ser modificado” (Lima, Machado, 2021, p. 85)

Lima e Machado (2021) defendem que, tendo em vista a natureza transformadora e o foco comunicativo da abordagem de ILF, as avaliações deveriam pautar-se pelo acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes,

por meio da análise das operações que os estudantes são capazes de realizar sozinhos, com auxílio e também das atividades que eles ainda não conseguem realizar. Com isso, os autores advogam em favor de uma avaliação capaz de mensurar não apenas o “produto tomado na forma de resposta correta, mas também o processo - o quanto o pensamento se modificou” (Lima, Machado, 2021, p. 89).

Em consonância a isso e estabelecendo uma relação com os testes de proficiência, Gimenez *et. al.* (2015) citam Canagarajah (2006) para defender que “esses instrumentos deveriam centrar-se na performance; deveriam enfatizar negociação social; e também demonstrar competência pragmática. Precisamos de testes que sejam interativos, colaborativos e performativos” (Canagarajah, 2006, *apud* Gimenez *et. al.*, 2015, p. 613). Assim, há necessidade de “questionar o poder de testes, examinando, entre outros aspectos, impacto, custo, ética e justiça” (Gimenez *et. al.*, 2015, p. 603).

Tais argumentos apontam para a necessidade de mudança na forma como os testes são elaborados, de modo a acolher a noção pluralista da língua (Kubota, 2015) e que a compreenda como sistema fluído e em constante transformação.

Além disso, coadunamos com Lima e Machado (2021) quando afirmam que “para novas práticas avaliativas, é necessário um ensino com vistas à transformação social e [...] esteja voltada para o processo de socialização e apropriação de conhecimento” (Lima, Machado, 2021, p. 89). Através dessa mudança, acreditamos que “o ensino e a aprendizagem de inglês podem perder o status de conhecimento tácito voltado para a preparação para o mercado de trabalho e os processos avaliativos podem objetivar mais o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Lima, Machado, 2021, p.89)

Além disso, ILF questiona a identidade dos falantes (nativos ou não), de relações de posse, poder e prestígio atreladas ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Em consonância a esses questionamentos, Duboc e Siqueira (2020) postulam que

ILF é uma função da língua inglesa, não uma variedade, ILF questiona e desafia normas hegemônicas de falantes nativos, legitimiza variações, pertence a todos aqueles que a usam em interações diárias, não é inextricavelmente ligada a uma cultura nacional, ela abrange usuários nativos e não nativos dos mais diversos contextos linguístico-culturais.

(Duboc; Siqueira, 2020, p. 310, tradução nossa)

Duboc (2019) afirma, com base em Jordão e Marques (2018) que com a perspectiva de ILF, o foco do ensino de língua inglesa se desloca de “regras gramaticais institucionalizadas para o encorajamento da negociação entre as diversas gramáticas e repertórios linguístico-culturais que emergem das situações comunicativas em inglês” (Jordão; Marques, 2018, *apud* Duboc, 2019, p. 18).

De acordo com Calvo et. al. (2022), alguns pontos fundamentais de ILF são

(i) a ênfase na diversidade do inglês em detrimento das variedades do círculo interno ou de uma única variedade; (ii) na ênfase no multilinguismo ao invés de monolinguismo; (iii) ênfase no conteúdo e acomodação, incluindo o uso de estratégias de pragmática e comunicação para facilitar o entendimento, ao invés de precisão linguística. (Calvo et. al., 2022, p. 149)

E, de acordo com Gimenez (2009), algumas implicações pedagógicas da concepção de Inglês como Língua Franca seriam:

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. 7)

Dessa forma, as implicações enumeradas por Gimenez (2009) destacam a necessidade de abordar em sala de aula aspectos políticos e sociais que permeiam a aprendizagem de línguas, bem como ampliar as variedades da língua apresentadas aos alunos, fornecendo assim a possibilidade de se conhecer diferentes ingleses, não só aqueles do círculo interno (Kachru, 1985). Tais implicações culminam na inclusão do cunho crítico na atividade docente e indica também a necessidade de “ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês” (Gimenez, 2009, p. 7). Coadunamos com Gimenez (2009) e pensamos que é fundamental incluir a pauta de ILF na formação inicial de professores, a fim de formar profissionais cientes da complexidade de ensinar língua inglesa, bem como das relações de posse, poder e identidade que a permeiam.

Similarmente, El Kadri (2010b) sugere incorporar a perspectiva de

ILF no ensino de língua inglesa através da ampliação da diversidade de *inputs* linguísticos para além dos países do círculo interno (Kachru, 1985), a fim de estimular a construção de um repertório linguístico plural, incentivar a exposição a conceitos interculturais e o desenvolvimento de competência linguística e cultural para negociar e construir sentidos em interações transnacionais em diversas esferas sociais (acadêmica, profissional, de lazer).

Por sua vez, Calvo *et. al.* (2022) reforçam o caráter multilinguístico de ILF, uma vez que esta concepção abrange diferentes variedades de inglês e favorece a construção de um repertório plural, e chamam atenção para a necessidade de abordar também estratégias de pragmática e acomodação para facilitar o entendimento e solucionar possíveis problemas em comunicações internacionais.

Tais ações culminam na descentralização do falante nativo, o que El Kadri (2010a) justifica ao afirmar que a maioria das comunicações internacionais através da língua inglesa não necessariamente inclui falantes nativos do idioma, o que complementa a informação de que o número de falantes bilíngues é maior que o de falantes nativos (Graddol, 2006).

Desse modo, é necessário trazer esta perspectiva para a formação de professores de modo a propiciar espaços para essa discussão buscando potencializar o ensino da língua de modo empoderador e que conscientize sobre a coexistência de diferentes variedades da língua, de modo a fortalecer a identidade dos professores em formação e de seus futuros alunos enquanto falantes bilíngues efetivos. Sobre isso, Seidlhofer (1999) ressalta que “o professor não-nativo tem a vantagem de já ter passado pelo processo de aprendizado da mesma língua de seus alunos, e por isso, ele sabe o que é ter se apropriado da língua estrangeira para algum propósito particular” (Seidlhofer, 1999, p. 51) e reconhecer essa característica torna-se aspecto empoderador para o professor bilíngue, pois aprecia sua trajetória de aquisição e uso da língua.

Ao reconhecer a competência linguística e comunicativa do falante, adota-se a noção de falante efetivo, ou seja, aquele que domina as habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever) e que é capaz de se comunicar e, portanto, abandona-se a ideia de falante deficiente impregnada no termo “falante não nativo” (El Kadri, 2010a). Essa ótica confere um deslocamento favorável ao “modo como os professores não-nativos são vistos: de uma posição de

desprestígio para uma de falante bilíngue competente” (El Kadri, 2010a, p. 53).

Em suma, adotar o conceito de Inglês como Língua Franca implica reconhecer a concepção pluralista de língua (Kubota, 2015) e problematizar questões acerca de seu ensino-aprendizagem, de sua função social e política e ideologias atreladas à essa concepção, como a construção de identidades, a noção de propriedade do inglês e os rótulos de falante nativo e não nativo.

Diante disso, é necessário que haja uma mudança atitudinal, ou seja, que professores adotem atitudes proativas em relação a ILF. Sobre isso, Gimenez *et. al.* (2015) justificam, com base em Dewey (2014), que tais atitudes são essenciais “para professores falantes não nativos de inglês tornarem-se profissionais conscientes deste construto, pois, segundo o autor, é a única maneira de se desviar a atenção do fardo pesado do irreal e idealístico falante nativo” (Gimenez *et. al.*, 2015, p. 611).

Gimenez *et. al.* (2015) relatam que uma postura favorável a ILF “fornece aos professores um poder de controle das suas práticas, aumentando sua autoestima e, por isso, eles precisam se tornar conscientes da própria prática” (p. 612), ao passo que “ILF aumenta a confiança, evita frustrações e poupa energia dos docentes e também porque eles se dedicam à tarefa de adotar metas mais realistas para o ensino” (Gimenez *et. al.*, 2015, p. 613) e “faz com que esses profissionais se sintam plenamente capazes de tomar decisões sobre o currículo, o conteúdo e a avaliação, exigindo reflexões constantes tanto sobre a língua quanto sobre as formas de ensiná-la” (Gimenez *et. al.*, 2015, p. 613). Isso, contudo, é exposto pelas autoras com a ressalva de que isso seria o ideal “em um mundo onde professores tomam decisões sobre currículos e encontram recursos para apoiá-las” (Gimenez *et. al.*, 2015), pois considera-se também as pressões externas que muitos dos professores trabalham, limitando suas agências e decisões sobre o currículo adotado.

Por fim, reconhecemos a necessidade de priorizar discussões sobre

questões relacionadas ao ensino de ILF, como o estudo/exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades do Inglês que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade [...] na formação inicial. (El Kadri, 2010b, p. 67-68)

Defendemos que tais discussões devem ser estimuladas em cursos de formação inicial, a fim de formar professores “conscientes das possibilidades de uso da língua para justificar suas escolhas pedagógicas em sala de aula” (El Kadri, 2010a, p. 15) e capazes de atuar nas brechas de currículos locais e documentos estruturantes, a fim de promover uma educação linguística crítica e consciente.

Na próxima seção, discutimos a formação de professores por esta perspectiva.

## 2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ILF

Souza (2021) discorre sobre o papel do professor e advoga em favor da valorização das vivências, cultura e do conhecimento de mundo que o aluno traz consigo para a sala de aula. Se apoiando em Sobral e Giacomelli (2020), Souza (2021) afirma que ensinar significa assumir papel de mediador, auxiliando na construção de conhecimentos e acompanhar o processo de autoformação na posição de eterno aluno mais experiente que proporciona a construção de saberes.

Desse modo, a autora defende que ensinar não significa transferir ou transmitir conhecimento, pelo contrário “o professor tem o papel de desvendar novas perspectivas de conhecimento para os alunos, abrindo caminhos para outras vertentes culturais e formas de pensamento” (Souza, 2021, p. 59-60).

Estabelecendo uma relação entre o papel do professor e o ensino de língua inglesa, Campos (2019) defende que inserir a perspectiva de ILF na prática docente significa abrir caminhos para diversas variedades linguística e aspectos culturais, de modo a promover o pensamento crítico sobre a importância desse idioma na sociedade contemporânea e possibilitando o questionamento e desconstrução de relações de poder, identidade e posse do idioma e ideologias como a colonialidade.

Na mesma linha de pensamento, Gimenez (2015) afirma que “essa perspectiva permite reflexões sobre o que seja inglês na contemporaneidade, como este se relaciona com outras práticas sociais e, principalmente, qual a relação de uma língua com tal abrangência com os processos econômicos e os discursos sobre globalização” (Gimenez, 2015, p. 82).

Coadunamos com Santos (2020) quando afirma que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é complexo e também cremos que “a conscientização de professores e alunos acerca do uso do ILF possa colaborar para um maior cuidado com as necessidades locais e para a construção da identidade de um aprendiz mais crítico” (Santos, 2020, p. 18). Assim, nos alinhamos a Campos (2019), que aponta para a necessidade de privilegiar discussões a respeito do conceito de ILF e suas implicações “a fim de que futuros professores possam basear suas escolhas em teorias discutidas em suas formações” (Campos, 2019. p. 64).

A respeito do ensino de língua inglesa na perspectiva de língua franca, Gimenez (2015) elenca seis competências, estabelecidas por Dewey (2012), que professores de idiomas devem dominar para incorporar ILF no ensino, como segue

- 1) Pesquisar e salientar os contextos socioculturais nos quais o inglês será usado;
- 2) Aumentar a exposição à diversidade de usos globais do inglês;
- 3) Propor variantes alternativas sempre que salientar formas linguísticas;
- 4) Engajar-se em discussões críticas sobre globalização e a crescente diversidade do inglês;
- 5) Gastar proporcionalmente menos tempo em formas de inglês como língua nativa, especialmente se não forem usadas em outras variedades;
- 6) Focar (mais) em estratégias comunicativas, como por exemplo, habilidades de acomodação, ajuste aos repertórios dos interlocutores, sinalização de incompreensão, pedido/fornecimento de repetições, paráfrases etc. (Gimenez, 2015, p. 84-85)

Souza (2021) defende que as comunicações no contexto de ILF são marcadas pela flexibilidade no uso da língua e pela habilidade de adaptação a diferentes situações comunicativas, de forma a rejeitar padrões preestabelecidos. Na mesma linha, Siqueira (2017) *apud* Souza (2021) pontua que o docente de língua inglesa na atualidade necessita assumir postura de mediador com competências interculturais, e deve estar ciente que, quando se adota a perspectiva de ILF, o falante nativo não pode ser estabelecido como objetivo a ser atingido, pois estabelecer este modelo vai de encontro com a fluidez e pluralidade do conceito de ILF.

Ainda sobre o exemplo do falante nativo, Campos (2019) afirma que

Se somos informados criticamente de que seguir o modelo do falante lido nativo, por exemplo, é contribuir com a manutenção do poder nas mãos

dos países hegemônicos, podemos agir na contramão desse entendimento na sala de aula, através da conscientização dos estudantes de inglês de que não há a necessidade de ter como objetivo alcançar a pronúncia semelhante ao nativo. (Campos, 2019, p. 41)

Certamente, dada a complexidade do tema e a necessidade de aperfeiçoar competências adaptativas e interculturais para o uso da língua inglesa no contexto do mundo globalizado, pesquisadores (Duboc, 2019; Santos, Siqueira, 2019; Siqueira, 2017; Gimenez, 2015; El Kadri, 2010a, 2010b; El Kadri, Gimenez, 2013) apontam para a necessidade de abordar questões pertinentes a ILF na formação de professores.

Siqueira (2017 *apud* Souza 2021) afirma que

[...] os formadores de professores precisam estar cientes do fato de que precisam abandonar suas práticas tradicionais e estar prontos para repensar humildemente muito do que têm feito ao longo dos anos para preparar professores de inglês interculturais para este mundo mais do que nunca intercultural. (Siqueira, 2017, p. 105-106, *apud* Souza, 2021, p. 65)

Além disso, Santos e Siqueira (2019) compreendem que a inclusão de ILF na edição mais recente da BNCC (Brasil, 2018) ilustra a relevância das pesquisas acadêmicas sobre ILF e também chama atenção para a necessidade de inserir discussões sobre modos de ensinar inglês através da perspectiva de língua franca em cursos de formação de professores.

Santos e Siqueira (2019) argumentam que

a inserção do ILF na formação de professores de inglês, em especial na formação inicial, de suma importância na medida em que permite que professores possam refletir sobre suas próprias formas de ensinar a LI e analisar o que precisa ser melhorado a fim de possibilitar que seus aprendizes possam se tornar usuários preparados para se comunicar de forma bem sucedida com pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais. (Santos; Siqueira, 2019, p. 73)

Para Jordão e Marques (2018), aprender e ensinar inglês através da perspectiva de ILF significa alterar o foco de regras gramaticais para o incentivo à negociação de sentidos através de diversos recursos disponibilizados no repertório multilíngue dos falantes. Com isso, professores e alunos são agentes ativos na construção e desconstrução de sentidos em constantes negociações que mobilizam recursos linguísticos múltiplos e complexos.

Mardegan (2022) afirma com base em Santos e Siqueira (2019) que, apesar da complexidade de repensar a formação docente, esta é uma ação necessária para formar profissionais mais conscientes do papel da língua inglesa no mundo e as implicações sociais e educacionais de sua aprendizagem e mais

confiantes para tomar decisões sobre sua prática docente em seu contexto de atuação.

Similarmente, Sifakis (2007) *apud* Bordini (2013) argumenta em favor de uma abordagem transformativa no ensino de língua inglesa e aponta para a necessidade de engajamento em discussões críticas que promovam a revisão de valores, crenças e pressupostos na formação de professores.

Campos (2019) afirma, citando Sifakis (2014) e Sifakis e Tasantila (2018), que, uma vez que o professor adota a perspectiva de Língua Franca para orientar sua prática, é necessário compreender o conceito e as consequências dessa perspectiva para o ensino-aprendizagem da língua, conhecer a literatura da área e questionar inclusive as próprias convicções. Portanto, “há que se desenvolver um plano de ação que envolve planejamento, ensino e avaliação de aulas dentro dessa perspectiva para o contexto em que se vai atuar” (Campos, 2019, p. 13).

Por fim, Santos (2020) afirma que “a universidade torna-se um espaço muito importante no que tange à conscientização dessa problemática [referindo-se às relações de poder e implicações sociais e pedagógicas inerentes à adoção da perspectiva de ILF]” (Santos, 2020, p. 19). Portanto, coadunamos com Santos (2020) e acreditamos que a universidade assume papel essencial na conscientização de professores em formação sobre a relevância da concepção de inglês língua franca, dada a importância do inglês no cenário global, e suas implicações sociais, práticas e de uso.

Para este estudo, foi feito um mapeamento de pesquisas desenvolvidas sobre ILF e formação de professores no período entre 2018 e 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Utilizamos as palavras chave inglês como língua franca e formação de professores, ambas entre aspas como uma tentativa de filtrar os resultados de modo a encontrar o menor número possível de produções irrelevantes para o escopo desta pesquisa.

Este mapeamento resultou em cinco produções relevantes para esta pesquisa, sendo elas três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Pesquisas apontam que ILF ainda não é amplamente conhecido por professores em formação (Lima, 2022) e indicam a necessidade de promover formações pertinentes às necessidades que os professores apresentam para atuar

no contexto de mundo globalizado (Lima, 2022; Ferreira, 2022, Araújo, 2021). Ferreira (2022) indica que ILF funciona como um catalisador de mudanças e destaca, entre essas mudanças, a compreensão de língua como algo fluido, a necessidade de discussões sobre falantes lidos como nativos e bilíngues e a consciência de que cabe ao professor a criação de oportunidade de contato dos alunos com diversos ingleses e com a noção de inteligibilidade.

Santos (2020) indica que professores de um programa estadual de ensino de idiomas no Paraná compreendem ILF como um uso global da língua inglesa, porém não utilizam esta nomenclatura ou expressam questões políticas da língua em sala. Similarmente, Galor (2020) percebeu que alunos de um curso de idiomas em uma universidade federal do Paraná possuem crenças que consideram o falante nativo como exemplo de pronúncia e oralidade e relatou reações positivas dos alunos quando foram apresentados ao conceito de ILF, sob o argumento de que se sentem mais confortáveis em seu processo de aprendizado e mais confiantes em utilizar a língua sem a necessidade de seguir padrões de falantes nativos. Araújo (2021), por sua vez, indica que as discussões sobre ILF com professores em serviço resultou no fortalecimento de identidades docentes.

Tendo discutido os referenciais que embasam este trabalho, no próximo capítulo, discorreremos sobre a metodologia do trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os seguintes itens: a natureza da pesquisa, o contexto, informações sobre os participantes, instrumentos, coleta de dados, procedimentos de análise, procedimentos éticos adotados e os processos de coleta e análise dos dados encontrados. Apresentamos também os procedimentos da análise, que será embasada, nas pesquisas de ILF e nos modos de agir e interagir (Fairclough, 2001, 2003).

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativista (André, 2013; Bortoni-Ricardo, 2008; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Gil, 2002; Santos Filho e Gamboa, 2013) de abordagem sócio histórica (Freitas, 2002) e alinhada à agenda eticamente responsável (Denzin, 2018).

De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013), a necessidade de um método próprio para as pesquisas das Ciências Humanas e Sociais culminou em tendências que “buscam sua orientação teórico-metodológica na Sociologia compreensiva, na Fenomenologia e no interacionismo simbólico, dando ênfase à interpretação, à compreensão e descrição densa e aos métodos etnográficos, e priorizando técnicas qualitativas no tratamento dos dados e informações” (Santos Filho, Gamboa, 2013, p. 91).

Nas palavras de André (2013, p.14) a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Nesta pesquisa, isso se dá através da expressão de valores favoráveis a ILF e da postura questionadora e crítica da pesquisadora em relação ao papel político da língua inglesa, questões de posse e poder, fatores estes que permeiam a análise dos dados coletados.

Este estudo visa “organizar, representar e explicar os dados coletados de acordo com as definições dos participantes sobre diferentes categorias e padrões da situação analisada” (Cohen; Manion; Morrison, 2007, p. 461). Desse modo, os modos de ser, agir e interagir dos participantes sobre ILF serão analisadas de acordo com o contexto de interação do grupo, considerando a formação dos participantes, sua experiência em sala de aula como professores em

formação e seu desenvolvimento com o programa Residência Pedagógica. Assim, espera-se compreender os posicionamentos e atitudes de dois professores em formação inicial participantes do programa Residência Pedagógica em relação à perspectiva de ILF durante suas trajetórias em um experimento didático formativo e, mais especificamente analisamos os modos de agir e interagir desses professores no processo de construção e negociação de significados sobre ILF.

Somada à interpretação de fenômenos sociais, a pesquisa qualitativa abarca também o contexto em que tais fenômenos e interações sociais estão inseridos (Bortoni-Ricardo, 2008) pois, segundo a autora “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Segundo Freitas (2002), a abordagem sócio-histórica sugere uma metodologia dedicada especialmente à pesquisa qualitativa nas ciências humanas, como uma “tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas” (Freitas, 2002, p. 22) e se apoia no materialismo histórico-dialético e em autores como Vygotsky (1991), Bakhtin (1992) e Luria (1990).

Nessa perspectiva, compreende-se que o homem é objeto de estudo das ciências humanas e que este homem não é ser inanimado, mas é “ser expressivo e falante” (Freitas, 2002, p. 24) e, portanto, dotado de opiniões e vivências e constituído de vozes que refletem “a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (Freitas, 2002, p. 29). Similarmente, o pesquisador “faz parte da própria situação de pesquisa” (Freitas, 2002, p. 25) e imprime suas visões de mundo ao objeto de estudo, de modo que suas ações integram-se aos elementos de análise. Assim, a neutralidade do pesquisador é impossível (Freitas, 2002) e, diante de um objeto de estudo complexo como é o homem, “o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo” (Freitas, 2002, p. 24). Com isso, o pesquisador torna-se sujeito participante e intelectual ativo no processo da investigação (Freitas, 2002).

Isso se dá neste estudo através da motivação pessoal da pesquisadora, devido a seu *background* de afinidade com o estudo de línguas e influência familiar nessa área, que reverberam numa atitude favorável a ILF, a qual transparece no referencial teórico pró-ILF selecionado e pela expressão dos

entendimentos e impressões da pesquisadora na interpretação dos dados no capítulo de análise.

Na ótica da abordagem sócio-histórica, objetiva-se “compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos” (Freitas, 2002, p. 28). Assim, há o compromisso “de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (Freitas, 2002, p. 28). Isso significa que as pesquisas desenvolvidas através das lentes da abordagem sócio-histórica valorizam “os aspectos descritivos e as percepções pessoais” (Freitas, 2002, p. 26) e, através desses itens, busca compreender “os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (Freitas, 2002, p. 26). Por isso, neste trabalho observamos a trajetória de dois alunos em um experimento didático formativo buscando entender as apropriações que cada um faz da perspectiva de ILF, considerando o contexto da pesquisa e estabelecendo relações entre o aspecto individual e integrando essas percepções particulares às interações do grupo como um todo. Assim, observa-se o indivíduo através de sua relação com o social, ou seja, com o contexto em que está inserido, no caso dessa pesquisa, um grupo de 15 estudantes de Letras/Inglês, participantes do programa Residência Pedagógica.

Desse modo, a análise é feita a partir das relações construídas entre todos os sujeitos envolvidos, inclusive o pesquisador, uma vez que todos possuem caráter ativo na construção de sentidos para a pesquisa nesta ótica. Com isso, o pesquisador é visto como “alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações” (Freitas, 2002, p. 26) ao mesmo passo que o pesquisado não é mero objeto, mas também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (Freitas, 2002, p. 26). Assim, a análise contribui não só para os participantes, mas também para pesquisadores e professores mediadores, porque esse tipo de pesquisa possibilita a revisão de conceitos, crenças e modos de se incorporar e problematizar ILF na formação inicial de professores. Este ponto se mostra relevante pois pesquisas apontam para a necessidade de refletir sobre a perspectiva de ILF na formação inicial de professores (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Gimenez, 2015; Duboc; 2019; El Kadri, 2010a, 2010b, 2013), o que demonstra que os próprios pesquisadores da Linguística Aplicada estão em

processo de aprender e ressignificar a incorporação de ILF na formação de professores.

Por fim, Freitas (2002) esclarece que as pesquisas desenvolvidas a partir da abordagem sócio-histórica não são feitas em virtude de resultados. Ao invés disso, o que se espera é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p.16 *apud* Freitas, 2002, p. 26-27). Para esta pesquisa, torna-se essencial adquirir essa compreensão, pois Inglês como Língua Franca é um conceito complexo e escorregadio, que proporciona a revisitação de crenças. Precisamos compreender como se dá a trajetória de professores que são expostos à discussão sobre ILF em seus cursos de formação inicial. Portanto, compreender como os professores em formação agem, interagem, discutem e se apropriam (ou não) tem potencial para nos fornecer uma compreensão mais embasada sobre como inserir essa discussão nos cursos de formação inicial.

Além disso, esta pesquisa compartilha o desejo de Denzin (2018) de “criar uma agenda eticamente responsável” (Denzin, 2018, p.107) que se alinha com os seguintes objetivos:

1. Colocar as vozes dos oprimidos no centro da investigação;
2. Usar a investigação para revelar espaços de mudança e ativismo;
3. Usar a investigação e o ativismo para ajudar as pessoas;
4. Afetar a política social fazendo-se as críticas serem ouvidas e influenciarem os decisores políticos;
5. Afetar as mudanças na vida do investigador, servindo assim de modelo de mudança para os outros (Bloom & Sawin, 2009, pp. 338, 340-342, 344). (Denzin, 2018, p. 107).

Assim, neste trabalho, ao tratar de ILF, a agenda eticamente responsável criada se dá por propor uma pesquisa que busca:

1. Valorizar as competências comunicativas de falantes bi/multilíngues, questionar a posição de prestígio do falante nativo e resistir à imposição desses moldes no contexto de ensino de língua inglesa;
2. Investigar formas de incorporar a perspectiva de ILF no ensino de inglês;
3. Compreender as possibilidades de transformar o *status quo* através do acesso e apropriação de línguas de prestígio;
4. Fomentar a problematização e pensamento crítico sobre a posição de prestígio da língua inglesa no mundo globalizado;
5. Expandir o arcabouço teórico-prático da pesquisadora, rever ideologias e somar essas descobertas à prática pedagógica.

## 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se utiliza dos dados coletados por Rombaldi (2023) através de um experimento didático formativo realizado com 15 alunos do curso de Letras Inglês da UEL vinculados ao programa Residência Pedagógica (doravante RP). Em sua pesquisa, Rombaldi (2023) teve por objetivo “compreender como professores em formação se apropriam do conceito de ILF através de ações didáticas materializadas pelo experimento didático formativo” (Rombaldi, 2023, p. 20) e responder à seguinte pergunta de pesquisa: “como professores em formação se apropriam do conceito de ILF por meio de momentos formativos organizados pelo experimento didático formativo?” (Rombaldi, 2023, p. 20).

O propósito da pesquisa de Rombaldi (2023), portanto, foi observar o do grupo como um todo ao longo dos momentos formativos proporcionados pelo experimento, e analisar seu desenvolvimento considerando a Teoria sócio-histórico-cultural (Vygotski, 1999, 2001, 2007) e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davidov, 1988). Enquanto isso, esta pesquisa se ocupa da análise e interpretação de modos de agir e interagir de dois alunos em particular ao longo do experimento, através da observação e interpretação de seus posicionamentos nos encontros síncronos e de suas contribuições feitas em atividades assíncronas, diferindo-se então da proposta estabelecida por Rombaldi (2023) em sua pesquisa.

A seguir apresentamos o contexto de coleta de dados - o programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018).

### 3.2.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O programa Residência Pedagógica é um projeto implementado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelo Ministério da Educação com o intuito de colaborar para o desenvolvimento acadêmico e amadurecimento profissional de alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura através da articulação de aspectos teóricos e prática pedagógica.

Para isso, o programa apresenta os seguintes 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, 2018, p. 1)

Como pode-se notar, um dos objetivos do programa é “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, 2018, p. 1)”. E foi neste contexto que esse trabalho se inseriu. Os participantes estavam estudando a BNCC e buscando estabelecer propostas pedagógicas para o ensino de inglês para a escola pública. E conforme já discutido anteriormente, o inglês está caracterizado neste documento como sendo uma língua franca.

Além dos objetivos estabelecidos, o edital nº 06/2018 da CAPES (BRASIL, 2018) especifica que este é um programa dedicado a Instituições de Ensino Superior (doravante IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. O edital também determina que os alunos participantes deverão estar regularmente matriculados em um curso de licenciatura e devem “ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período” (Brasil, 2018, p. 4) e esclarece que as atividades do programa deverão ser desenvolvidas em escolas da rede pública, sob a supervisão de um professor integrante do quadro docente da escola e sob a orientação de um professor da IES.

O programa possui carga horária de 440 horas, distribuídas entre 60 horas para ambientação escolar, 320 horas de imersão, dedicando 100 horas para regência, e mais 60 horas para elaboração do relatório final. A participação na Residência Pedagógica corresponde às atividades de estágio dos alunos contemplados e os participantes recebem uma bolsa fomentada pela CAPES para apoiar o desenvolvimento das atividades do programa.

De acordo com Rombaldi (2023), em 2018 a Universidade Estadual de Londrina foi contemplada com 384 bolsas, distribuídas entre alunos de 14

cursos participantes do 3º ou 4º ano da licenciatura. Mais especificamente, “no curso de Letras Inglês, em 2018, 11 alunos foram beneficiados com a bolsa e 2 participaram do programa como voluntários, sem bolsa” (Rombaldi, 2023, p. 59). E, no contexto de coleta de dados para esta pesquisa, 15 alunos regularmente matriculados no 3º e 4º ano da licenciatura em Letras Inglês e participantes da Residência Pedagógica estavam reunidos em seu momento de estágio obrigatória via residência pedagógica e participaram do experimento didático formativo<sup>12</sup> para debater e construir sentidos sobre o Inglês como Língua Franca.

### 3.3 COLETA DE DADOS

Como parte do Grupo de pesquisa LIDEP, esta pesquisa se utiliza dos dados coletados por Rombaldi (2023) através de atividades assíncronas propostas via Google Classroom e interações síncronas distribuídas em seis encontros via Google Meet.

Os dados em questão são fruto das discussões propostas por Rombaldi (2023) nos encontros síncronos, coletados através das gravações e transcrições destes momentos formativos, e produções orais e escritas entregues em forma de atividades assíncronas, seguindo o cronograma explicitado no quadro 4 do item 2.2 deste capítulo.

Este experimento foi proposto por Rombaldi (2023) como forma de coleta de dados durante sua pesquisa de mestrado, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL - UEL), também sob orientação da Profa. Dra. Michele Salles El Kadri. Seu objetivo era responder à pergunta de pesquisa “Como professores em formação se apropriam do conceito de ILF por meio de momentos formativos organizados pelo experimento didático formativo?” (Rombaldi, 2023, p. 20). Assim, Rombaldi (2023) foi responsável, juntamente com a orientadora, pela criação e implementação do experimento, pela gravação e transcrição dos encontros síncronos e pela organização das atividades assíncronas no Google Classroom.

---

<sup>12</sup> Em sua pesquisa, Rombaldi (2023) utiliza o experimento didático formativo como metodologia de pesquisa e ensino, o qual permite que seja feita uma análise do processo de desenvolvimento, considerando as transformações sofridas desde o início deste processo, o que permite acompanhar o histórico do desenvolvimento. Nesta pesquisa, entretanto, apresento o experimento didático formativo apenas para fins de contextualização e não como metodologia de pesquisa.

A pesquisa de Rombaldi (2023) concluiu que, embora o grupo tivesse sido exposto aos mesmos conceitos, discussões e leituras, cada participante se apropriou do conceito de ILF de maneira singular e percebeu também certa resistência quando o assunto era aplicar a perspectiva de ILF em seus contextos de atuação.

O experimento resultou em uma extensa quantidade de dados e, ao término da investigação de Rombaldi (2023), ainda havia uma considerável parcela de dados que não havia sido analisada a fundo por escolha da própria pesquisadora. Durante a avaliação da dissertação de Rombaldi (2023), uma professora da banca propôs uma nova possibilidade de pesquisa utilizando aqueles mesmos dados, visando compreender a trajetória de um ou mais participantes de forma específica. Dessa maneira, essa sugestão, juntamente com a prática de reutilizar dados previamente coletados por colegas em nosso grupo de pesquisa, somadas ao movimento da Ciência Aberta<sup>13</sup>, o qual almeja ampliar o acesso a pesquisas e dados científicos através de práticas como incentivo à publicação aberta de pesquisas científicas e apoio à facilitação da publicação e da comunicação do conhecimento científico, contribuíram para delimitar o escopo desta dissertação.

A seguir, apresento um pouco sobre o experimento didático formativo, não como o tipo de pesquisa que utilizei, mas para contextualizar como os dados que analisei foram coletados.

De acordo com Nascimento (2010), o experimento didático formativo é uma prática que articula um contexto de ensino direcionado aos fins da pesquisa. Desse modo, as atividades são elaboradas especialmente para atender os objetivos da pesquisa e para pôr em prática os procedimentos e conceitos que pretende investigar (Sforni, 2015).

Segundo Freitas e Libâneo (2022), “o método caracteriza-se por centrar-se na atividade do indivíduo durante a intervenção ativa do pesquisador com foco em processos psíquicos em formação. O autor [Vygotsky] considera que também o indivíduo pesquisado é ativo e não mero objeto do pesquisador” (Freitas, Libâneo, 2022, p. 6). Para esclarecer a “intervenção ativa” mencionada, Freitas e

---

<sup>13</sup> Movimento que visa aumentar a acessibilidade de pesquisas científicas. Para mais informações, visite o link <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/pt/expertise/open-science-brazil>

Libâneo (2022) definem o papel do pesquisador como interventor dos processos psíquicos que estuda com foco no surgimento de novas formações psíquicas.

Freitas e Libâneo (2022) afirmam que “a base da investigação do desenvolvimento humano é a busca do desenvolvimento do pensamento em uma perspectiva histórica” (Freitas, Libâneo, 2022, p. 6) e, além da perspectiva de Vygotsky, apresenta a ótica de Elkonin-Davydov que concebe o experimento didático formativo como o “estudo dos processos de transformação que propiciam novas formações psíquicas e as condições necessárias ao seu surgimento” (Freitas, Libâneo, 2022, p. 9).

Sobre a coleta e análise de dados, Sforzi (2015) afirma que

As fontes de pesquisa são aulas videogravadas, materiais escritos e outros tipos de material produzidos pelo professor/pesquisador e pelos estudantes durante a intervenção. Na análise, a atenção do pesquisador volta-se tanto para os dados do ensino quanto para os da aprendizagem, já que a intenção é identificar o efeito da interação entre esses dois processos. (Sforzi, 2015, p. 381)

Portanto, o experimento didático formativo trata de um contexto de interação elaborado para atender os interesses específicos de uma pesquisa, considerando para isso professor, pesquisador e alunos integrantes como agentes ativos no processo de construção e negociação de sentidos através das interações sociais e comunicativas desenvolvidas ao longo do experimento.

O experimento criado e posto em prática por Rombaldi (2023) teve início no dia 22 de junho de 2021 e foi finalizado no dia 15 de dezembro do mesmo ano. Devido ao contexto pandêmico da época, o experimento ocorreu de modo remoto, através de reuniões pelo Google Meet e atividades assíncronas postadas no Google Classroom da turma.

Assim, houve 15 momentos formativos, sendo seis síncronos, via Google Meet, e nove assíncronos, por meio da atribuição de atividades assíncronas no Google Classroom (Rombaldi, 2023). Desses momentos formativos resultaram então as gravações, transcrições e as atividades que serviram como base de dados para este trabalho.

Na tabela a seguir é possível conferir as datas dos encontros, temas abordados e modalidade, se síncrono ou assíncrono:

**Quadro 4 – Organização do experimento didático formativo de Rombaldi (2023).**

Data	Conteúdo abordado	Modalidade
22/06/2021	Self-assessment tool Mapa mental Questões propulsoras	Síncrona
30/06/2021	Plano de aula pela perspectiva de ILF	Assíncrona
03/07/2021	Expansão do inglês no mundo Propriedade do inglês Inglês padrão WE, ILF, ILE	Assíncrona
20/07/2021	Usos e funções do inglês Círculo de Kachru (1985) Usuários de inglês no mundo Falantes nativos e não nativos	Assíncrona
10/08/2021	Implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009) ILF na BNCC (2018)	Assíncrona
17/08/2021	Revisão e discussão dos conteúdos estudados Padlet com características essenciais e secundárias de ILF	Síncrona
24/08/2021	Implicações pedagógicas (GIMENEZ, 2009) Como ILF está ou não presente na BNCC (2018)	Síncrona
31/08/2021	Conversa com Fernanda Bordon Discussão sobre aspectos relacionados ao ensino pelas lentes de ILF	Síncrona
07/09/2021	Textos acerca da BNCC e eixo intercultural Leitura de “Falando francamente” (DUBOC, 2019) Leitura de “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga” (GIMENEZ, 2006)	Assíncrona
14/09/2021	Vídeo do Prof. Dr. Sávio Siqueira sobre ensino de cultura em ILF Análise de materiais didáticos	Síncrona
21/09/2021	Análise de materiais didáticos Feedback do plano de aula inicial	Síncrona
05/10/2021	Leitura de Canagarajah (2007)	Assíncrona
13/10/2021	Plano de aula - Versão final	Assíncrona
19/10/2021	Globalização e economia	Assíncrona
15/12/2021	Self-assessment tool	Assíncrona

Fonte: adaptado de Rombaldi (2023).

### 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dois participantes dessa pesquisa são parte do grupo dos alunos dos 3º e 4º anos do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina vinculados ao programa Residência Pedagógica e que fizeram parte da pesquisa de Rombaldi (2023). Ao todo, foram quinze alunos participantes sendo que “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” (Rombaldi, 2023, p. 65-66).

O grupo era composto majoritariamente por mulheres e reuniu participantes com diferentes *backgrounds* no que tange à experiência e contextos de atuação como professores de inglês. Nas palavras de Rombaldi (2023),

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. 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. (Rombaldi, 2023, p. 67-68)

Dessa forma, o grupo participante da pesquisa citada foi composto por um painel de diferentes práticas profissionais, contextos de atuação e tempo de experiência docente, considerando professores com mais de 10 anos em sala de aula e professores com cerca de três meses de experiência (Rombaldi, 2023).

Para esta pesquisa, contudo, dois alunos foram selecionados para uma análise mais detalhada. O objetivo geral deste estudo é acompanhar a trajetória desses dois participantes ao longo do experimento, visando analisar e compreender seus posicionamentos e atitudes em relação à perspectiva de Inglês como Língua Franca. E, em termos específicos, objetivamos analisar seus modos de agir e interagir no processo de construção e negociação de sentidos sobre ILF.

A escolha dos participantes se fundamentou na diversidade de entendimentos da perspectiva de Inglês como Língua Franca, visando compreender como eles se apropriaram (ou não) deste conceito durante os momentos formativos propostos, daí a relevância de acompanhar e analisar suas

trajetórias ao longo do experimento didático formativo. Para este trabalho, queríamos analisar duas trajetórias que mostrassem pontos de vista diferentes para entender como essas visões se formam, por isso selecionamos participantes com perfis distintos, através dos seguintes critérios: contexto de atuação (público ou privado), tempo de experiência docente e participação no experimento, medida através da entrega de atividades.

Os alunos selecionados foram Fernanda e Rafael (vale ressaltar que trata-se de nomes fictícios adotados a fim de preservar as identidades dos participantes). À época do experimento, Fernanda tinha 5 anos de experiência e estava atuando no contexto privado de ensino, enquanto Rafael tinha um ano de experiência e estava atuando na rede pública de ensino. Quanto ao nível de engajamento no experimento, Fernanda entregou mais de 70% das atividades, enquanto Rafael entregou 30%.

Fernanda é natural da Eslováquia, morou na Dinamarca, onde estudou Administração, e, em 2014, se mudou para o Brasil e é professora de inglês desde então. Essas experiências enquanto estudante internacional, multilíngue e estrangeira vivendo no Brasil parecem permear sua prática docente e contribuir para que a aluna tenha uma posição favorável ao conceito de ILF.

Rafael viveu no exterior antes da graduação e trabalhou por algum tempo em um navio, ocasião em que se comunicava através do inglês com funcionários de diversas nacionalidades. Segundo o participante, essas experiências foram determinantes para seu aprendizado da língua inglesa.

Os pontos de vista e sentidos construídos por cada um serão abordados mais a fundo no capítulo de análise.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa são analisados considerando o caráter gradual do fenômeno de aprendizagem e a natureza colaborativa do processo de construção de sentidos, neste caso sobre ILF, considerando as contribuições de Freitas (2002) sobre a pesquisa sócio-histórica, de Fairclough (2003) sobre modos de agir e interagir e de Bortoni-Ricardo (2008), Denzin (2018), Gil (2002), entre outros sobre a pesquisa qualitativa. Assim, buscamos compreender as trajetórias de dois alunos em um experimento didático

formativo (Rombaldi, 2023) e interpretar suas atitudes e posicionamento sobre Inglês como Língua Franca.

Nas palavras de Silverman (1972 *apud* Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32, “nosso foco é particularmente o mundo partilhado de significados sociais, por meio dos quais a ação social (entendida no sentido de Weber como toda ação que leva em conta os motivos dos outros) é gerada e interpretada”. Ademais, Bortoni-Ricardo (2008) complementa que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

### 3.5.1 ANÁLISE DOS MODOS DE AGIR E INTERAGIR

Fairclough (2001, 2003) afirma que o discurso é um elemento de práticas sociais, como uma forma de ação das pessoas em relação ao mundo e aos outros. Nesse sentido, o autor destaca três itens como maiores formas da prática social, sendo elas: gênero, discurso e estilo. Para ele, gênero se define como forma de agir, discurso como modo de representar e estilo como maneira de ser.

Fairclough afirma que “uma forma de agir e interagir é através da fala ou escrita, então o discurso se configura primeiro como ‘parte da ação’” (Fairclough, 2003, p. 26) e, além disso, o discurso “atua junto com a linguagem corporal na constituição de modos de ser e identidades pessoais” (*ibidem*, p. 26).

Fairclough (2001) pontua também que “o discurso é socialmente construtivo” (p. 91), pois

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (*ibidem*, p.91)

Além de suas contribuições sobre o discurso, na mesma produção Fairclough define o texto como parte de eventos sociais, ou seja, “a forma como pessoas podem interagir no curso de eventos sociais” (Fairclough, 2003, p. 21). Dito isso, o autor afirma que “textos representam simultaneamente aspectos do mundo (físico, social, mental); encenam relações sociais entre participantes em eventos sociais e suas atitudes, desejos e valores” (*ibidem*, p. 27), e discorre

também sobre dois pontos importantes a serem considerados durante a análise de textos, como segue:

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos fazendo duas coisas: (a) examinando-os nos termos dos três aspectos de significado, Ação, Representação e Identificação, e como esses itens permeiam diversas partes do texto (vocabulário, gramática e assim por diante); (b) realizando a conexão entre o evento social concreto e práticas sociais mais abstratas questionando quais gêneros, discursos e estilos estão presentes aqui e como os diferentes gêneros, discursos e estilos estão articulados no texto? (p. 28)

Desse modo, partindo da premissa de que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (Fairclough, 2001, p. 121), utilizaremos as contribuições de Fairclough (2001, 2003) para analisar as interações dos grupo de interesse deste estudo.

Investigar os modos de agir, interagir e ser é importante porque, de acordo com Gee (2001), esta compreensão permite entender as identidades do indivíduo, bem como o contexto em que atuam e, conseqüentemente, permite que seja feita uma abordagem mais dinâmica para estes sujeitos. Similarmente, para El Kadri (2014), só é possível compreender os discursos e identidades de uma pessoa através da compreensão de seus modos de agir e interagir. Isso significa que, a partir dos modos de agir e interagir, é possível compreender comportamentos e atitudes de pessoas e pensar formas de lidar com isso.

Minha análise será pautada nos modos de agir e interagir, inspirada em Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e El Kadri (2014). Portanto, aqui reproduzo os quadros de ambas as produções, considerando os respectivos contextos de análise:

**Quadro 5** – Modos de agir e interagir e seus respectivos exemplos, segundo Calvo, El Kadri e Gimenez (2020)

Ways of acting and interacting	Examples
Relying on the more experienced peer	“But I do admit, it’s not really something I know a lot about. So, if it’s Mara’s specialty, I really want to listen to her explanation about it”.
Finding support in external	“English as a lingua franca (ELF) can be thought of as “any use of

sources	English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option." (Seidlhofer 2011: 7)
Recognizing they are "newcomers" when it comes to ELF	"That is going to be very interesting. As it's not my area, I really double-checked to avoid saying something stupid." "Not my area of expertise/ study either, but I learned it is not broken English. It's a lot about not having the focus on on the native speaker as I understood, but I feel I need to learn more"
Contrasting ideas	"it depends on the perspective you analyze it haha for WE it is a variety, for ELF research it is an example of innovation and use of multilingual repertoires for communication through ELF"
Expressing openness to learn	"but I feel I need to learn more" "But I'm really open to learn new points of view"
Asking for practical examples	"Could you tell/describe us this particular class and how you were evaluated? I mean, what have you been told about this ELF awareness?" "is there any link describing an ELF example in real situation? I mean, this awareness of what Luiz has said?"
Accepting the role of "Expert"	Ex: "Lastly, ELF and EFL are total opposites for one reason, and you might teach English on an ELF perspective and you don't even know".
Becoming aware	"Wow, Mara. Thank you so much! I kinda have been aware of ELF, but I didn't know It was ELF let's say. I have been standing up for other kinds of English since I went to [name of country] and lived there for [x] months working at a multinational and teaching English. From that moment on this focus on native speakers made no sense for me anymore. I will definitely study more about ELF !"
Expressing gratitude/recognizing information brought by the experts	"It was the Holy grail for me" "That was really clarifying for me"
Showing empathy to the doubts	"I had to go back to my notes to write this post... Hah"
Questioning and showing confusion on the topic	"To be honest with you, I still did not really get the difference"
Giving practical examples	"If you are teaching listening and the audio you use is of a real life situation of intercultural communication without any native speakers (or if a native speaker, native speakers can be part of ELF too" "There are some ELF corpora which are very interesting to observe how ELF is used. You can look it up. I think there is also a Brazilian ELF corpus already too "
Recognizing doubts and the challenges of deconstructing the way we understand language, even by those considered the experts".	"Or even for writing but then you would have to deconstruct a lot more of biases, which has been hard even for me"
Suggesting links	<a href="https://worldenglishesblog.wordpress.com/.../elfsinglish/">https://worldenglishesblog.wordpress.com/.../elfsinglish/</a>

Sharing personal experiences	Ex: "Even though I've been there I wasn't aware of this "elite English". Actually I thought they were really proud of their way of speaking English and it wasn't considered "bad English" at all there. Thanks for sharing! Food for thought!"
Evaluating the topics discussed	"Thanks, R. This was really clarifying for me" (B.) "It seems to be the Holy Grail for me" (P).

Fonte: Calvo, El Kadri, Gimenez, 2020, p. 162-164

**Quadro 6 –** Categorias de análise para investigação das formas de exercer controle nos modos de agir e interagir em *coteaching* e diálogos cogenerativos, segundo El Kadri (2014)

<b>Categories of analysis for investigating the ways of exercising control in the ways of acting and interacting in {coteaching cogenerative dialogues}</b>
- counting the number of interruptions (interrupts in order to control the contribution of the students, to ensure the student gives key information expected). (FAIRCLOUGH, 1989)
- announcing the nature of what is going on (FAIRCLOUGH, 1989)
- telling others how to do something (FAIRCLOUGH, 1989)
- evaluating students' contributions (as encouraging as they are, these are still techniques of control which would be regarded as presumptuous or arrogant if they were addressed to an equal or someone more powerful) (FAIRCLOUGH, 1989)
- using levels of formality (the more formal it is, the more restrictive) (FAIRCLOUGH, 1989) or politeness
- using negative questions (FAIRCLOUGH, 1989)
- using more declarative sentences than interrogative sentences (FAIRCLOUGH, 1989)
- noting the degree of control (who asks the questions, if they are answered fairly, compliantly indicating a level of adherence (or not) to conventional rights and obligations).
- attemptint to exert control – resistance (SIMPSON; MAYR, 2010) - using reverse discourse (SIMPSON; MAYR, 2010)
– (people engage in the forms of resistance noted above through talk and they do so, for example, by often rejecting derogatory classificatory labels .
- having unequal distribution of questions and answers (YOUNG;FITZGERALD, 2006)
- Having different evaluation of topics: one of the ways to determine whether the relationship between the participants is one characterized by equality and little social distance between them is whether or not their evaluation of the topics is similar. It shows they share views and appraise them in similarity (YOUNG;FITZGERALD, 2006)
- noting the interactional pattern: a mixture of questions and responses demonstrates that people are equally engaged in asking and answering questions (YOUNG; FITZGERALD, 2006).
- noting who asks questions: who asks is in a position to expect answers, indicating a powerful position (YOUNG;FITZGERALD, 2006). - using low level of modalization (YOUNG; FITZGERALD,2006)
- noting the purpose that questions serve and what discussion topics they conjure are possible indicators of power (YOUNG; FITZGERALD, 2006)

- telling students what to do: students are explicitly told when to start talking and when to start completing tasks (FAIRCLOUGH, 1989)

– Noting the Ways to participate: (a) Coordinating discussion; (b) listening attentively; (c) initiating dialogue/ideas; (d) posing critical questions; (e) providing evidence; (f) expressing an opinion (agree/disagree); (g) speaking freely; (h) clarifying and elaborating on ideas; (i) suggesting alternatives for actions; and (j) evaluating ideas and practices (ROTH, 2002)

– noting the Opportunities to participate: (a) Contributing to an equitable playing field; (b) listening attentively; (c) making space to participate; (d) showing willingness to participate; (e) making invitations to participate; and (f) refusing all forms of oppression (ROTH, 2002)

**Fonte:** El Kadri, 2014, p. 175.

Como os exemplos fornecidos pelas autoras não se aplicam a este estudo, foi feita uma adaptação dos modos de agir e interagir citados nas produções, tendo em mente o contexto de experimento didático formativo remoto por conta da pandemia de Covid-19 com professores em formação. O quadro adaptado pode ser visto a seguir, composto por modos de agir e interagir citados por Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e El Kadri (2014) e com exemplos retirados de minha própria análise:

**Quadro 7 – Modos de agir e interagir baseados em Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e El Kadri (2014)**

<p>“Contrastar ideias” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p. 163)</p>	<p>“Quais são os benefícios e desvantagens da expansão da língua inglesa?”</p> <p>Carolina: O benefício é que as pessoas serão capazes de se comunicar, independente de sua língua materna. A desvantagem é que isso pode fazer com que outras línguas/dialetos desapareçam lentamente.</p> <p>Fernanda: Eu definitivamente concordo com a Carolina. Entretanto as línguas são vivas e se uma língua desaparecer, provavelmente não houve uso suficiente dela. Caso alguma língua desapareça, haverá vários tipos de inglês e outras línguas também.”</p>
<p>“Expressar abertura para aprender” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p. 163)</p>	<p>“Eu fiz esse exercício que é, cada uma dessas frases são super facilmente... como que você usou a palavra? Inteligível?”</p>

<p>“Questionar e mostrar confusão sobre o tópico” (Mostrar empatia em relação às dúvidas (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p. 163)</p>	<p><i>“Quanto às dúvidas, a minha dúvida seria como como isso seria controlado e avaliado... Se este ensino de inglês como língua franca está dando bom resultado, se os alunos tem mais mais vontade e menos medo na hora de aprender inglês quando eles entendem que eles podem ser um cidadão global, cidadão do mundo e não somente um estrangeiro falando inglês.”</i></p>
<p>“Dar exemplos práticos” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p.164)</p>	<p><i>“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”</i></p>
<p>“Reconhecer dúvidas e desafios de desconstruir o modo que entendemos a língua” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p. 164)</p>	<p>“A parte difícil de ensinar pode ser ‘quais sotaques devo cobrir nos meus planos de aula?’. Antes, os alunos costumavam focar nos sotaques britânico e americano, mas hoje em dia isso não seria essencial para alguém que, por exemplo, quer ir para a Índia e falar inglês com indianos.”</p>
<p>“Compartilhar experiências pessoais” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p. 164)</p>	<p><i>“É, na minha experiência eu acabei não aprendendo quase nada na escola, né? Infelizmente o professor não era tão bom. Uma professora até incentivou bastante, mas eu fui aprender quando desisti da química e fui e fui viajar pra fora. Aí eu aprendi mais na porrada.”</i></p>
<p>“Avaliar os tópicos discutidos” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020, p. 164)</p>	<p>“Não é uma variedade de inglês. Se refere ao uso do inglês como meio de comunicação. Não tem sua própria gramática, por exemplo. Existem formas diferentes de dizer uma coisa e, mesmo que não siga as normas da</p>

	língua inglesa, isso não compromete a comunicação efetiva.”
“(d) fazer perguntas críticas [...] (ROTH, 2002)” (El Kadri, 2014, p. 175, tradução nossa)	“Tem duas perguntas no chat, Fernanda, da Pri. Uma é se você discutiu ELF, né? Nos Estados Unidos ou na Inglaterra e se os ahm nativos, os falantes nativos aceitam a perspectiva de ELF.”
“(f) expressar uma opinião (concordar/discordar) [...] (ROTH, 2002)” (El Kadri, 2014, p. 175, tradução nossa)	“Então, eu acho que inglês não se usa só para coisas que vão fazer nos Estados Unidos. Então, por isso tem essa mudança, mas eu realmente acho como você falou, formadora 1, que vai tirar essa carga de perfeição não existe dos alunos.”
“(e) fornecer evidências [...] (ROTH, 2002)” (El Kadri, 2014, p. 175, tradução nossa)	“eu fui aprender quando desisti da química e fui e fui viajar pra fora. Aí eu aprendi mais na porrada. Então, eu sei como que é essa aproximação com os alunos que foi falado aí, né?”
“(c) Criar espaço para participar; (d) mostrar disposição para participar (ROTH, 2002)” (El Kadri, 2014, p. 175, tradução nossa)	“ <i>Eu vou falar!</i> ”

**Fonte:** adaptado de Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e El Kadri (2014)

Para o desenvolvimento do capítulo de análise seguimos o seguinte percurso: seleção das trajetórias individuais, apresentação das características dos participantes, leitura e interpretação das trajetórias individuais, contraste e justaposição das trajetórias, classificação das interações dos participantes de acordo com os modos de agir e interagir baseados em Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e El Kadri (2014) (Quadro 7), e, por fim, apresento um breve resumo das trajetórias e minhas considerações sobre os modos de agir e interagir diagnosticados, bem como o desenvolvimento dos participantes ao longo do experimento. Para organizar as etapas da análise, utilizamos as funções do experimento didático formativo, sendo elas: Identificando crenças sobre ILF; Investigando a compreensão das implicações pedagógicas de ILF; Compreendendo conceitos; Discutindo as implicações pedagógicas de ILF;

Analisando usos do inglês para repensar as práticas pedagógicas; Realizando síntese oral dos conceitos estudados; Refletindo sobre as implicações pedagógicas e Analisando materiais.

### 3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a coleta de dados de sua pesquisa, Rombaldi (2023) submeteu sua proposta à “Plataforma Brasil, que compreende a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, sob Parecer no 4.816.289” (Rombaldi, 2023, p. 71) e enviou o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido a todos os participantes, via Google Formulários, opção selecionada devido ao contexto pandêmico, que impedia interações presenciais.

O termo, também elaborado por Rombaldi (2023), esclareceu que a participação dos alunos seria voluntária e poderia ser interrompida a qualquer momento, caso fosse o desejo do participante, sem que houvesse nenhum prejuízo à sua pessoa por conta disso. Além disso, o termo assegura que o armazenamento das gravações seria feito de modo sigiloso e confidencial, podendo ser utilizadas em pesquisas futuras. Portanto, os participantes estavam cientes da possibilidade de reutilização desses dados para o desenvolvimento de novas pesquisas, o que resguarda nosso aproveitamento dessas informações para a realização desta pesquisa.

Por isso, adotamos também o princípio da ética emancipatória (Egido; Reis, 2015). Esse pressuposto se pauta na noção que “o conhecimento produzido graças ao auxílio dos participantes deve retornar a eles de alguma forma” (Egido; Reis, 2015, p. 78).

Dessa forma, como parte de nosso dever ético enquanto pesquisadoras, nos comprometemos a apresentar esta pesquisa aos participantes que tiveram suas atitudes e posicionamentos aqui analisados, Fernanda e Rafael, para que tenham acesso a nossas descobertas e para convidá-los à opinar e expressar suas percepções sobre esta pesquisa, a fim de promover equidade na construção de conhecimento e promover simetria entre ambas as partes (Egido; Reis, 2015).

Finalmente, após esclarecer nossos procedimentos metodológicos, contexto de coleta de dados, perfil dos participantes e procedimentos éticos

adotados, partimos para a análise das produções e interações de Fernanda e Rafael no experimento proposto por Rombaldi (2023), sob as lentes de nosso referencial teórico e metodológico no capítulo seguinte.

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados.

#### **4 AS TRAJETÓRIAS DE FERNANDA E RAFAEL: “ISSO É UTÓPICO!” E “THERE ARE NO OWNERS”**

Neste capítulo, analisamos as trajetórias de Fernanda e Rafael ao longo do experimento. Para isso, observamos as atividades assíncronas entregues e suas interações durante os encontros síncronos. Esses materiais foram estudados sob as lentes de nossa fundamentação teórica, considerando os modos de agir e interagir (Fairclough, 2003) e as diversas concepções de Inglês como Língua Franca, suas implicações pedagógicas e de uso e questões associadas, como relações de poder, identidade e decolonialidade. Com isso, objetivamos compreender como os modos de agir e interagir dos participantes ao longo do experimento e como cada um deles se apropria do conceito de ILF.

Assim, inicio o capítulo apresentando, de modo geral, características dos participantes e de suas respectivas trajetórias. Em seguida, apresento as atividades entregues por eles e suas contribuições nos encontros síncronos, que foram analisadas através das lentes dos modos de agir e interagir (Fairclough, 2003) e do referencial teórico de ILF adotado. Finalizo este capítulo com um breve resumo das trajetórias e com minhas considerações sobre os modos de agir e interagir, bem como o desenvolvimento dos participantes ao longo do experimento. Todas estas etapas foram organizadas de acordo com as funções do experimento didático formativo, sendo elas: Identificando crenças sobre ILF; Investigando a compreensão das implicações pedagógicas de ILF; Compreendendo conceitos; Discutindo as implicações pedagógicas de ILF; Analisando usos do inglês para repensar as práticas pedagógicas; Realizando síntese oral dos conceitos estudados; Refletindo sobre as implicações pedagógicas e Analisando materiais didáticos e finalizo com um breve resumo do capítulo.

##### **4.1 Identificando crenças sobre ILF**

A trajetória de Fernanda é marcada desde o início pela visão pluralista da língua (Kubota, 2015). Fernanda sempre se mostrou aberta e receptiva aos conceitos de ILF, muito provavelmente devido à sua experiência de vida: ela é eslovaca, fala eslovaco, inglês e português, já teve experiências de intercâmbio e vivência em outros países e durante o experimento possuía 5 anos de experiência docente e atuava no contexto privado de ensino. De acordo com Rosa e Duboc (2022), a visão de mundo e as vivências do indivíduo colaboram para enriquecer o modo como os falantes se apropriam de idiomas e como os manipulam de acordo com suas necessidades. Portanto, Fernanda frequentemente age de forma a expressar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Rafael, por outro lado, possuía um ano de experiência em sala de aula na época do experimento e estava atuando no contexto público de ensino. Assim como Fernanda, Rafael também possui experiências internacionais: viveu por algum tempo fora do país e, nesse período, trabalhou em um navio com colegas italianos e filipinos, com quem se comunicava através da língua inglesa. De acordo com ele, estas experiências internacionais foram essenciais para consolidar seu aprendizado da língua.

Para compor a primeira aula foram propostas três atividades: uma autoavaliação, um mapa mental e um plano de aula.

Na primeira atividade, os alunos foram convidados a elaborar um mapa mental sobre inglês como língua franca, a fim de estimular a reflexão e construção de sentidos sobre o tema e também para verificar o conhecimento prévio dos alunos. Os alunos foram orientados durante a aula sobre como acessar o link para a atividade e quais os objetivos estabelecidos (compreender o que sabiam, servir como base para analisar seu desenvolvimento ao longo do experimento). Logo abaixo é possível ver a captura de tela das instruções da atividade postada no Google Classroom da turma.

**Figura 2** – 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.

<https://www.mindmeister.com/pt/>

**Fonte:** Atividade mapa mental no Google Classroom.

Fernanda respondeu esta atividade da seguinte maneira:

**Figura 3 – Mapa mental de Fernanda**



**Fonte:** Atividade mapa mental.

Aqui, Fernanda ilustrou a importância da língua inglesa no mundo contemporâneo ao referir-se a ela como língua de comunicação em diversas esferas (*business*, viagens, estudos). Ela também destacou a diversidade iminente ao conceito de ILF, esclarecendo que o inglês é usado em todo o mundo por falantes nativos e bilíngues e citando diferentes nacionalidades, *backgrounds*, sotaques e grupos sociais. Assim podemos perceber que Fernanda se alinha ao discurso de diversidade de usos da língua inglesa, conforme defendido por Calvo et. al. (2022) e El Kadri (2010) e compreende a importância da língua inglesa para a comunicação intercultural, assim como pontuam El Kadri (2010), Graddol (2006) e Jenkins (2009). Muito provavelmente, esse alinhamento se dá, por sua trajetória,

mas também pelas mediações dos professores ao longo do curso que pode ter evidenciado que esse seria o discurso “aceito”. Fernanda age realizando a atividade, mobilizando seus conhecimentos e demonstrando sua abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Com isso, percebemos que ela se alinha ao discurso pluralista (Kubota, 2015), reconhecendo a diversidade e versatilidade de usos da língua para comunicação em diferentes ambientes, coadunando com os dizeres de Calvo et. al., 2022; Cogo, 2012 e Mardegan, 2022, que reafirmam a fluidez, pluralidade e adaptabilidade da língua ao contexto comunicativo.

Além disso, a aluna pontuou que o foco é a comunicação, que nem sempre segue as regras da gramática normativa, o que demonstra também conhecimento sobre a concepção de erro na perspectiva de ILF, o qual é definido por Jenkins (2000) e retomado por El Kadri e Gimenez (2013) como algo que impede a comunicação. Isto significa que, nessas lentes, uma construção é considerada errada quando a comunicação não é efetiva, ou seja, quando não ocorre compreensão entre falantes. Desse modo, ela se alinha também às descobertas de Calvo et. al. (2022) que defendem que, na perspectiva de ILF, mais vale a diversidade, multilinguismo e conhecimento de conteúdos do que a precisão linguística.

Rafael, por sua vez, fez o mapa mental da seguinte forma:

**Figura 4 – Mapa mental de Rafael**



**Fonte:** Atividade Mapa Mental

Aqui, ele reconhece o uso do inglês em diversos contextos e demonstra consciência sobre as variações que podem surgir quando falantes de diferentes nacionalidades se comunicam através do inglês, se alinhando a Jordão e Marques (2018) e Seidlhofer (2004), que defendem que o idioma pode ser manipulado de acordo com as intenções dos falantes e, por conta do uso diverso, existe maior flexibilidade no uso do idioma. Neste início, Rafael também demonstra abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020). A concepção trazida indica sua percepção de ILF como sendo usado em diferentes contextos, com variações na língua e como ferramenta, sem mencionar a possibilidade de subversão dos falantes não-nativos.

Através desta atividade, vemos que, embora Rafael não pareça familiarizado com a linguagem acadêmica sobre o tema, ele tem consciência da importância do inglês no cenário global (Gimenez, 2015) e da flexibilidade que pode haver no uso do idioma em situações comunicativas multinacionais (Jordão, Marques, 2018; Seidlhofer, 2004). Entretanto, ele concebe ILF como um meio de comunicação em si, não como um contexto comunicativo (Jenkins, 2009) ou função da língua (Jordão, 2014).

Além dessa atividade, as mediadoras trouxeram questões sobre aspectos elementares do conceito de Inglês como Língua Franca para proporcionar uma discussão entre os participantes a fim de verificar seu conhecimento prévio sobre o tema. As questões podem ser observadas na captura de tela abaixo:

**Figura 5 –** Questões propulsoras - Aula 1

## 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: Slides da aula 1

Durante a discussão, Rafael relatou não ter aprendido muito inglês na escola e pontuou que só aprendeu realmente quando viajou para o exterior, como vemos na transcrição a seguir:

**Rafael:** É, na minha experiência eu acabei não aprendendo quase nada na escola, né? Infelizmente o professor não era tão bom. Uma professora até incentivou bastante, mas eu fui aprender quando desisti da química e fui e fui viajar pra fora. Aí eu aprendi mais na porrada. Então, eu sei como que é essa aproximação com os alunos que foi falado aí, né? De a gente não pegar no pé, a gente tentar trazer eles... não falar que não é exatamente a questão do inglês ser "certinho", tem que ser o inglês americano, tem que ser o inglês britânico, que muita gente traz isso aí, né? Então é interessante, né? A gente ter essa bagagem, ter esse entendimento, trazer, conseguir transportar isso pro aluno, né? Pessoal, desculpa eu tenho que sair.

**Formadora 1:** Vai sim, Rafael. Depois eu quero que vc me fale que inglês foi esse que você viu aí trabalhando no navio.

**Rafael:** Ah era só italiano, filipino, umas coisa assim. Era bem engraçado. A gente até batizou de "*shipEnglish*" mas numa próxima a gente conversa daí. Mas eu gosto muito desse assunto. A Formadora 2 a gente teve mais oportunidade e de conversar posso trazer minhas experiência. Brigada, gente.

Fonte: Episódio formativo 1.

Aqui podemos perceber que Rafael interage compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) quando fala sobre sua trajetória na escola e sobre sua vivência no exterior, e fornecendo evidências (El Kadri, 2014) de sua experiência com o que chama de "*shipEnglish*".

Quando diz que: "*É, na minha experiência eu acabei não aprendendo quase nada na escola, né? Infelizmente o professor não era tão bom. Uma professora até incentivou bastante, mas eu fui aprender quando desisti da química e fui e fui viajar pra fora. Aí eu aprendi mais na porrada.*", ele reflete a insatisfação com o ensino de inglês a que teve acesso na escola e se aproxima da "teoria do déficit" mencionada por Jordão (2014), segundo a qual o inglês de falantes nativos é estabelecido como modelo e objetivo a ser alcançado e exerce papel de superioridade em relação a falantes bilíngues. A partir disso, é possível deduzir que ele possui a concepção de inglês como uma língua estrangeira, isto é, aquela que pertence ao outro, de difícil acesso, tal como classificam Gimenez (2015) e Jordão (2014).

Neste fragmento, seu discurso reforça a ideia de que não se aprende inglês na escola e reforça a ideologia de que é preciso ir para o exterior para aprender com nativos. Com isso, ele parece acreditar na superioridade do falante nativo e em uma suposta hierarquia entre falantes nativos e bilíngues, sendo os primeiros superiores e modelos a serem seguidos, novamente coadunando com a teoria do déficit citada em Jordão (2014) e se alinhando à concepção de Inglês como Língua Estrangeira (Jordão, 2014).

No mesmo excerto, Rafael comenta brevemente sobre a experiência que teve trabalhando em um navio com colegas italianos e filipinos, com quem se comunicava através do inglês, assim ele interage fornecendo evidências de sua experiência (El Kadri, 2014): *“Ah era só italiano, filipino, umas coisa assim. Era bem engraçado. A gente até batizou de ‘shipEnglish’”*; e classifica essa experiência no exterior como algo benéfico para sua atividade na sala de aula, por conta da consciência sobre não ser necessário se prender a uma variedade específica da língua (*“Então, eu sei como que é essa aproximação com os alunos que foi falado aí, né? De a gente não pegar no pé, a gente tentar trazer eles... não falar que não é exatamente a questão do inglês ser ‘certinho’, tem que ser o inglês americano, tem que ser o inglês britânico, que muita gente traz isso aí, né? Então é interessante, né? A gente ter essa bagagem, ter esse entendimento, trazer, conseguir transportar isso pro aluno, né?”*).

Por outro lado, é possível problematizar a classificação de Rafael do chamado *“shipEnglish”* como engraçado, pois este comentário parece questionar sua autenticidade deste contexto de interação, tomando-o como algo cômico devido às variedades ali presentes.

Desse modo, ao interagir compartilhando sua experiência de vida (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), é possível lembrarmos Duboc e Rosa (2022), quando postulam com base em Souza (2019) que necessário considerar o corpo do falante, ou seja, de que lugar e momento ele fala, suas memórias, experiências e vivência, pois esses fatores impactam em sua visão de mundo e, por consequência no uso que fazem da língua. Souza (2021) também aponta a importância de valorizar as vivências, conhecimentos e cultura que os alunos trazem para a sala de aula. Rafael fala desse lugar, de alguém que já experienciou e tem consciência sobre a não necessidade de se prender a uma única variedade.

Nesse primeiro recorte, Rafael assume apresenta afinidade à diversidade de sotaques, usos e variedades do inglês (“*eu gosto muito desse assunto*”), porém nos próximos episódios formativos e atividades assíncronas ele apresenta resistência quando o assunto é transpor esses conceitos para a sala de aula. Nos parece, portanto, que a experiência vivida por Rafael no exterior é crucial para sua aprendizagem, levando-nos a crer que seu processo de aprendizagem da língua inglesa foi pautada em práticas coloniais e na ideologia do falante nativo e, portanto, essa experiência se reflete em sua opinião sobre o ensino de línguas enquanto professor em formação.

#### 4.2 Investigando a compreensão das implicações pedagógicas de ILF

Para a segunda aula do experimento, os alunos receberam como atividade assíncrona a tarefa de elaborar um plano de aula embasado nos conceitos de ILF, levando em conta que o plano deveria abranger duas horas de aula, ser adequado a um contexto e especificar os objetivos de aprendizagem, bem como recursos utilizados. Essa atividade tinha como objetivo verificar a compreensão dos alunos sobre as implicações pedagógicas decorrentes do ILF e servia como diagnóstico para a organização das próximas aulas. A seguir podemos ver as orientações para produção dos planos de aula e a reprodução do plano de aula de Fernanda.

#### **Figura 6 – Instruções para o plano de aula**

## Lesson plan

Gabrieli Rombaldi • 22 de jun. de 2021 (editado: 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:** Atividade: Plano de aula inicial no Google Classroom.

Infelizmente, Rafael não entregou esta tarefa. Fernanda, por sua vez, em seu plano de aula, aborda como o turismo pode contribuir para o desenvolvimento da tolerância, através da valorização da diversidade cultural. Para isso, ela utiliza o Ted talk: “For more tolerance, we need more...tourism?”<sup>14</sup>, apresentado por Aziz Abu Sarah, um ativista da paz palestino e falante bilíngue de inglês. A proposta é que, depois de sensibilizados pelo vídeo, os alunos serão convidados a refletir sobre como conhecer outras culturas e línguas pode nos tornar mais empáticos e também pensar em estratégias para sermos mais tolerantes. No plano, podemos perceber que Fernanda já obtinha certo conhecimento sobre as implicações de ILF; porém escolhe trabalhar na questão da conscientização dos alunos sobre a diversidade cultural.

### **Figura 7 – Introdução do plano de aula 1 de Fernanda**

<sup>14</sup> Vídeo postado em 7 de janeiro de 2015 no canal do Ted Talks no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TVtgb153S6I>>.

## Introduction

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.

**Fonte:** Planos de aula.

### Quadro 8 – Reprodução do plano de aula 1 de Fernanda

<p>Warm-up <b>10 min</b></p>	<p>Do you travel a lot? Do you believe traveling can make us tolerate others more? How?</p> <p><b>Teacher's note: Encourage a short discussion</b></p>																								
<p>Before watching: Vocabulary development <b>15 min</b></p>	<p>Match the words to their definitions</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">1. peace builder</td> <td style="width: 50%;">a, angry, hurt, resentful</td> </tr> <tr> <td>2. to throw something or someone</td> <td>b, throwing stones at</td> </tr> <tr> <td>3. stoning devoted to one's country</td> <td>c, the quality of being</td> </tr> <tr> <td>4. patriotism</td> <td>d, to admit crime</td> </tr> <tr> <td>5. to arrest someone for harm that the person has done to you</td> <td>e, the action of hurting</td> </tr> <tr> <td>6. to confess the bottom</td> <td>f, top part turned to be at</td> </tr> <tr> <td>7. bitter encourages peace</td> <td>g, a person who</td> </tr> <tr> <td>8. revenge</td> <td>h, to cause to fall/collapse</td> </tr> <tr> <td>9. hatred movements of hips and stomach</td> <td>i, a dance featuring</td> </tr> <tr> <td>10. to bring down legal authority</td> <td>j, to capture someone by</td> </tr> <tr> <td>11. upside down move through the air</td> <td>k, to make something</td> </tr> <tr> <td>12. belly dancing dislike</td> <td>l, a strong feeling of</td> </tr> </table> <p><b>Teacher's note: Students can do this alone or in pairs</b></p>	1. peace builder	a, angry, hurt, resentful	2. to throw something or someone	b, throwing stones at	3. stoning devoted to one's country	c, the quality of being	4. patriotism	d, to admit crime	5. to arrest someone for harm that the person has done to you	e, the action of hurting	6. to confess the bottom	f, top part turned to be at	7. bitter encourages peace	g, a person who	8. revenge	h, to cause to fall/collapse	9. hatred movements of hips and stomach	i, a dance featuring	10. to bring down legal authority	j, to capture someone by	11. upside down move through the air	k, to make something	12. belly dancing dislike	l, a strong feeling of
1. peace builder	a, angry, hurt, resentful																								
2. to throw something or someone	b, throwing stones at																								
3. stoning devoted to one's country	c, the quality of being																								
4. patriotism	d, to admit crime																								
5. to arrest someone for harm that the person has done to you	e, the action of hurting																								
6. to confess the bottom	f, top part turned to be at																								
7. bitter encourages peace	g, a person who																								
8. revenge	h, to cause to fall/collapse																								
9. hatred movements of hips and stomach	i, a dance featuring																								
10. to bring down legal authority	j, to capture someone by																								
11. upside down move through the air	k, to make something																								
12. belly dancing dislike	l, a strong feeling of																								
<p>While watching <b>15 min</b></p>	<p>Watching for general understanding Watch the video 2 or 3 times and answer these questions.</p> <p>Example: 1. The speaker says that he A.</p>																								

	<p>B. threw rocks at neighbour's car</p> <p>2. The speaker has  A. an older brother  B. an older sister  C. an younger brother</p> <p>3. What was the turning point for the speaker  A. when he became an adult  B. th  C. when he was arrested</p> <p>4. The speaker found out that what really matters when it coems to difficulties is  A. what we focus on  B. how we deal with them</p> <p>5. After that, the speaker decided to dedicate his life to  A.  B. travelling  C. fighting against intolerance</p>				
<p>After watching  <b>15 min</b></p>	<p>Find the words or phrases with the same meaning in the transcript of the video.</p> <p>Example</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a person who lived their country to escape something (for example was)  (answer key: refugee)</li> </ol>				
<p><b>15 min</b></p>	<p>Match the adjectives on the left to the words on the right to make collocations from the talk.</p> <p>Example</p> <table border="0"> <tr> <td>1. sustainable</td> <td>A, perspective</td> </tr> <tr> <td>2. different</td> <td>B, way</td> </tr> </table>	1. sustainable	A, perspective	2. different	B, way
1. sustainable	A, perspective				
2. different	B, way				
<p><b>15 min</b></p>	<p>Use the collocations from the previous exercise in sentences.</p>				
<p><b>20 min</b></p>	<p>Discuss the questions below</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Do you believe we could be more tolerant if we understood how others lived?</li> <li>Can you think of other ways how tourism can help us become better people?</li> <li>Have you ever had a traveling experience which made you reconsider your opinions?</li> </ol>				
<p>Extension  <b>15 min</b></p>	<p>Find out who the speaker is. Find the following information</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>name</li> <li>nationality</li> <li>mother tongue</li> <li>profession</li> <li>experience</li> </ul>				

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• published books</li> </ul>
--	---

Fonte: Planos de aula.

Como podemos notar, no entanto, em seu plano, Fernanda se limita a *falar* sobre a diversidade. Ou seja, ela traz variedades de uso da língua, mas não traz outras implicações pedagógicas como reflexões sobre aspectos políticos da aprendizagem de línguas, articulação entre local e global e inserção de perspectivas críticas no aprendizado (Gimenez, 2009). Assim, Fernanda fornece evidências (El Kadri, 2014) de como interpreta as implicações pedagógicas de ILF: trazendo variedades de uso da língua para as aulas e propondo discussões sobre o tema.

#### 4.3 Compreendendo conceitos

A terceira aula do experimento se deu também de maneira assíncrona, através de atividades sobre a expansão do inglês no mundo, propriedade do inglês, inglês padrão e sobre as terminologias WE (*World English*), ILF (Inglês como Língua Franca), ILE (Inglês como Língua Estrangeira).

A primeira atividade consistiu em perguntas sobre a definição de ILF, acomodação, o fenômeno multilíngue e a concepção de usuário efetivo, que deveriam ser respondidas de acordo com o vídeo “An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins”<sup>15</sup>.

#### Figura 8 – Instruções para atividade de vídeo 1

The image shows a screenshot of a Google Classroom activity. At the top, there is a header with a document icon, the title "Video activity", and the author's name "Gabrieli Rombaldi" along with the date "3 de jul. de 2021". On the right side of the header, there is a vertical ellipsis menu icon. Below the header, the text "Data de entrega: 10 de jul. de 2021" is displayed. The main content area contains the instruction: "Watch the videos available on the PDF, answer the questions and attach them here." Below this instruction, there is a document icon and a box containing the text "Video activity.docx" and "Word".

Fonte: Atividade de vídeo 1 no Google Classroom.

<sup>15</sup> Vídeo postado em 20 de dezembro de 2016 no canal ELF Pron. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvxK9Hg>>.

Nesta atividade, Fernanda respondeu o que segue:

**Quadro 9 – Atividade de vídeo 1 de Fernanda**

Go to YouTube and watch Jennifer Jenkins talking about ELF.

Now, answer the questions:

- According to Jenkins, what is the definition of ELF?

According to her there are no certain features of ELF we can teach because it is very flexible and variable phenomenon

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

It means adjusting your speaking for the benefit of a communication partner.

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

Majority of people who use ELF are multilingual

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

Multilingual people who are able to adjust the English language according to the situation (flexibility) as well as being able to transmit between the languages

**Fonte:** Atividade de vídeo 1 no Google Classroom

Nesta atividade, de formato reprodutivo porque a intenção era justamente fornecer base teórica para que os professores pudessem ter repertórios outros para olhar para a língua inglesa, Fernanda reproduz o que está no vídeo (o que era o próprio objetivo da atividade), apontando que não há elementos exatos de ILF a serem ensinados, dada a grande flexibilidade do fenômeno. Com isso, é possível observar que, para ela, ILF claramente não é uma variação de inglês. Além disso, ela teve contato com o discurso de que acomodação é a possibilidade de ajustar o idioma de acordo com o contexto comunicativo e, por fim, ela relaciona ILF e multilinguismo e afirma que, para falantes multilíngues, a apropriação desse conceito é mais fácil, devido à consciência da fluidez da língua e à existência de um repertório compartilhado.

Rafael, por sua vez, respondeu às questões da seguinte forma:

### Figura 9 – Atividade de vídeo 1 de Rafael

Go to YouTube and watch Jennifer Jenkins talking about ELF.

Now, answer the questions:

- According to Jenkins, what is the definition of ELF?

It's something that cannot be taught because of its fluidity, variability and flexibility.

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

Complications when people change the way they use English depending on the uses of the same.

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

The majority of people who use ELF are multilingual.

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

Someone who is multilingual and is able to use English and other languages in conjunction, so it creates a better understanding among individuals.

**Fonte:** Atividade de vídeo 1 no Google Classroom

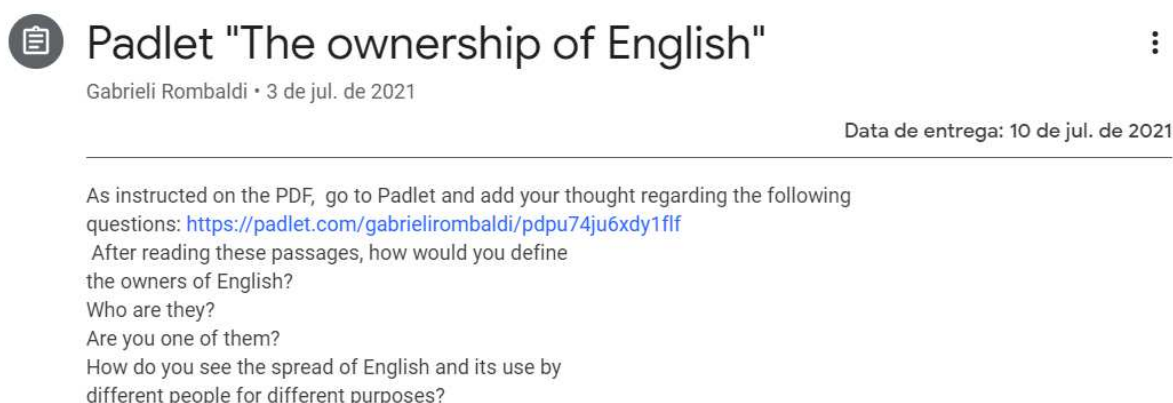
Nessa atividade, Rafael reconhece a importância do fenômeno multilíngue e admite que indivíduos multilíngues podem construir entendimentos mais sólidos dos idiomas que utilizam, pois podem utilizar todos em conjunto, como um repertório completo, assim como defendem Calvo et. al. (2022) e Jordão e Marques (2018), porém não elabora muito sobre a relação entre multilinguismo e ILF e não explora a noção de repertório. Portanto, aqui vemos que as respostas de Rafael e Fernanda são bem semelhantes (provavelmente pelo formato da atividade que buscava verificar a compreensão dos conceitos) pois ambos reconhecem a fluidez e variabilidade do fenômeno de ILF, bem como compreendem a relação entre multilinguismo e ILF. Sendo assim, é possível dizer que ambos interagem com a atividade expressando opiniões (El Kadri, 2014) e avaliando os tópicos discutidos (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Segundo Gimenez (2015), “acomodação” se refere a estratégias de negociação de sentidos para promover a comunicação, como “sinalização, repetição, paráfrase e metadiscurso, [que] revelam a natureza cooperativa dessas interações.” (Gimenez, 2015, p. 80). Entretanto, Rafael compreende acomodação como sinônimo de “complicações” na comunicação, atribuindo-lhe caráter negativo, representando um posicionamento oposto à percepção de Fernanda nesse caso sobre o fenômeno, uma vez que ela compreende “acomodação” como representação da flexibilidade para usar e ajustar o idioma de acordo com o

contexto comunicativo e necessidades do falante. Podemos salientar, assim, que Fernanda e Rafael interagem atribuindo julgamento e valoração para os termos.

A próxima atividade assíncrona foi proposta através da plataforma Padlet, em que os alunos deveriam responder questões sobre a propriedade do inglês, se o idioma teria algum dono e também sobre a expansão da língua pelo mundo em um mural compartilhado.

### Figura 10 – Atividade Padlet "The ownership of English"



**Padlet "The ownership of English"**

Gabrieli Rombaldi • 3 de jul. de 2021

Data de entrega: 10 de jul. de 2021

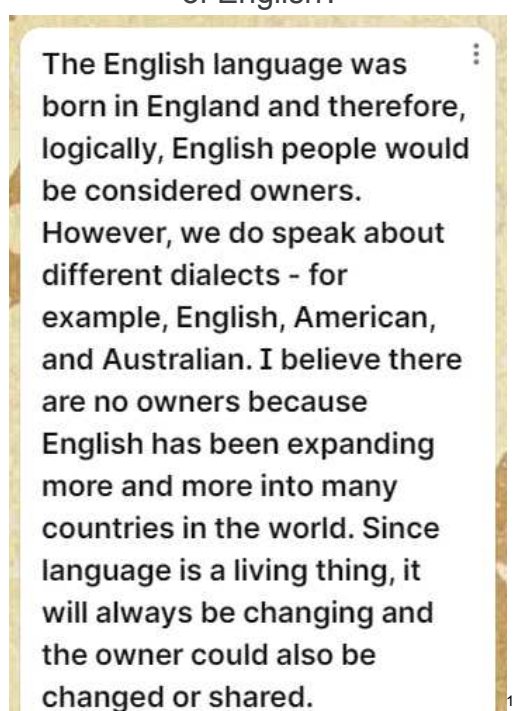
As instructed on the PDF, go to Padlet and add your thought regarding the following questions: <https://padlet.com/gabrielirombaldi/pdpu74ju6xdy1ff>

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?

**Fonte:** Atividade Padlet "The ownership of English" no Google Classroom.

Nesta atividade, Fernanda faz o seguinte comentário:

### Figura 11 – Resposta de Fernanda à pergunta "How would you define the owners of English?"



The English language was born in England and therefore, logically, English people would be considered owners. However, we do speak about different dialects - for example, English, American, and Australian. I believe there are no owners because English has been expanding more and more into many countries in the world. Since language is a living thing, it will always be changing and the owner could also be changed or shared.

**Fonte:** Atividade Padlet "The ownership of English" no Google Classroom.

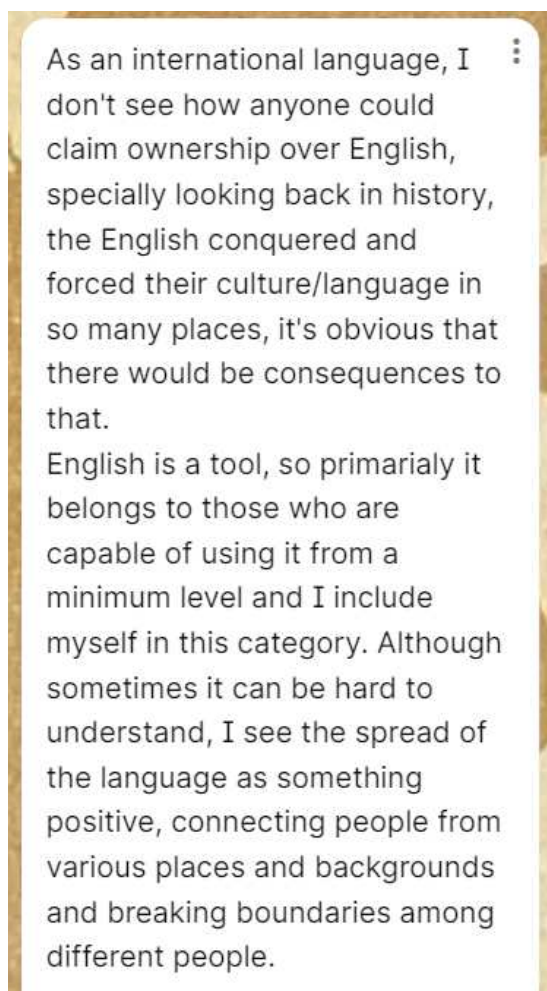
Aqui, Fernanda afirma que, logicamente, o idioma pertenceria aos ingleses, associando essa propriedade ao fato da língua “ter nascido na Inglaterra” mas reflete que dada a intensa expansão do inglês pelo mundo, não pode haver donos do idioma, uma vez que ela reconhece a língua como algo vivo, passível de mudanças, indo ao encontro da concepção de língua como prática social defendida por Gee (2011) e Souza (2021). Em seguida, Fernanda associa sua expansão e usa o termo “outros dialetos” para se referir a três países do círculo interno (Kachru, 1895): Inglaterra, Estados Unidos e Austrália. Assim, ela associa o movimento de expansão da língua inglesa pelo mundo à ausência de donos para este idioma (“*I believe there are no owners*”) e, com isso, se alinha ao pensamento decolonial, ao problematizar a questão de posse da língua (Canagarajah, 2022) e, por consequência, questionar também as relações de poder quando afirma que a língua é algo vivo, que está sempre se transformando e cuja propriedade pode ser alterada ou compartilhada. Desse modo, ela age esclarecendo e elaborando a ideia de posse da língua (El Kadri, 2014) e expressa sua opinião (El Kadri, 2014) sobre o assunto.

A atividade de Rafael segue abaixo:

**Figura 12** – Resposta de Rafael à pergunta “How would you define the owners of English?”

---

<sup>16</sup> “A língua inglesa nasceu na Inglaterra e portanto, logicamente, os ingleses seriam considerados seus donos. Entretanto, nós falamos dialetos diferentes - por exemplo, britânico, americano, australiano. Eu acredito que não há donos porque a língua inglesa tem se expandido mais e mais para mais países pelo mundo. Como a língua é algo vivo, sempre vai estar mudando e sua posse pode ser mudada ou compartilhada.”



As an international language, I don't see how anyone could claim ownership over English, specially looking back in history, the English conquered and forced their culture/language in so many places, it's obvious that there would be consequences to that.

English is a tool, so primarialy it belongs to those who are capable of using it from a minimum level and I include myself in this category. Although sometimes it can be hard to understand, I see the spread of the language as something positive, connecting people from various places and backgrounds and breaking boundaries among different people.

17

**Fonte:** Padlet "The ownership of English"

O aluno afirma que não é possível se declarar dono de um idioma, especialmente considerando o histórico dos ingleses, que conquistaram territórios e impuseram seu idioma sobre eles. A língua inglesa se espalhou pelo mundo primeiramente graças a estes eventos e, para ele, o idioma pertence àqueles capazes de usá-lo. Dessa forma, ele desvincula língua de territórios e nações, o que se alinha ao posicionamento decolonial defendido por Gimenez (2015) e Mignolo e Walsh (2018). Em conclusão, ele explica que entende a expansão do inglês como algo positivo pela possibilidade de conectar pessoas pelo mundo através da língua, porém reitera sua concepção instrumental de língua enquanto ferramenta.

---

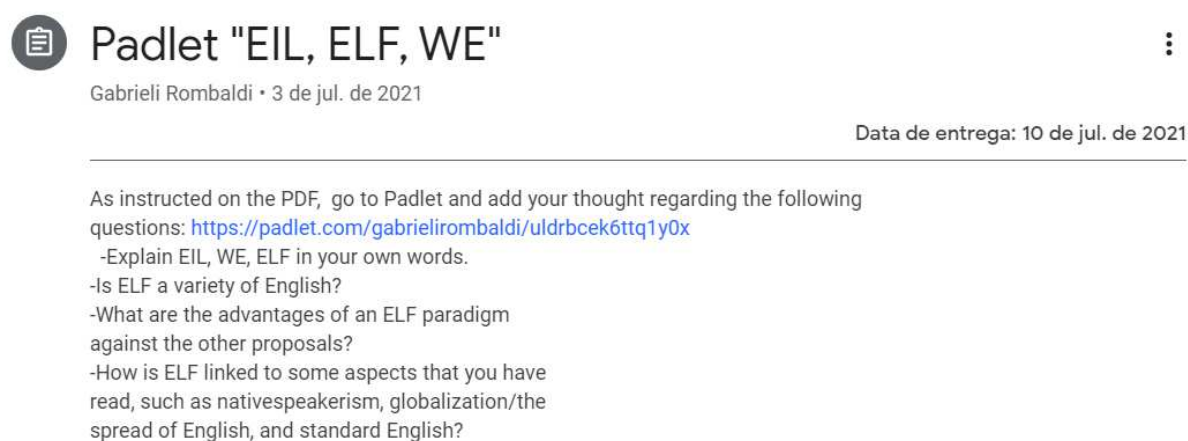
<sup>17</sup> "Como uma língua internacional, eu não vejo como alguém poderia reivindicar propriedade do inglês, especialmente olhando para a história, os ingleses conquistaram e forçaram sua cultura/língua em muitos lugares, é óbvio que haveria consequências para isso. Inglês é uma ferramenta, então primariamente pertence pertence àqueles capazes de usá-lo em um nível mínimo e eu me incluo nessa categoria. Embora algumas vezes possa ser difícil de entender, eu vejo a expansão do inglês como algo positivo, conectando pessoas de vários lugares e contextos e quebrando barreiras entre diferentes pessoas."

Desse modo, percebemos que Rafael, assim como Fernanda, age no sentido de expressar sua opinião (El Kadri, 2014), esclarecer e elaborar sobre a ideia de posse da língua (El Kadri, 2014).

Rombaldi (2023) pontua que, ao final do experimento, os participantes, de modo geral, se apropriam de alguns conceitos relacionados a ILF, mas não todos. Como tópico amplamente apropriado pelo grupo, ela cita a noção de afastamento do modelo do falante nativo (o que podemos verificar nas trajetórias aqui analisadas), enquanto noções de erro e correção foram pouco apropriadas. Esse movimento é perceptível na oscilação de Rafael entre a aceitação e recusa do conceito de ILF, que pode ser notada quando ele se associa ao pensamento decolonial, desvinculando língua e nação, mas mantém a visão estruturalista da língua (“*Inglês é uma ferramenta*”).

Por fim, a última atividade proposta na segunda aula estimulou a reflexão dos alunos sobre as diferentes terminologias utilizadas para abordar o inglês, como EIL (English as an International Language), WE (World English) e ELF (English as a Lingua Franca). Além disso, essa atividade questionou sobre as vantagens do paradigma de ILF e sobre temas mais complexos, como *nativespeakerism*, a expansão do inglês pelo mundo e globalização.

**Figura 13** – Atividade Padlet "EIL, ELF, WE"



**Padlet "EIL, ELF, WE"**

Gabrieli Rombaldi • 3 de jul. de 2021

Data de entrega: 10 de jul. de 2021

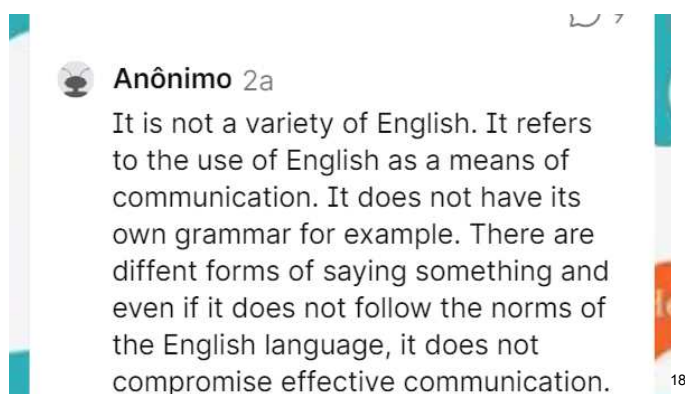
As instructed on the PDF, go to Padlet and add your thought regarding the following questions: <https://padlet.com/gabrieliorombaldi/uldrbcek6ttq1y0x>

- 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?

**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom

Como resposta à primeira pergunta, Fernanda respondeu o seguinte:

**Figura 14** – Resposta de Fernanda à pergunta “Is ELF a variety of English?”

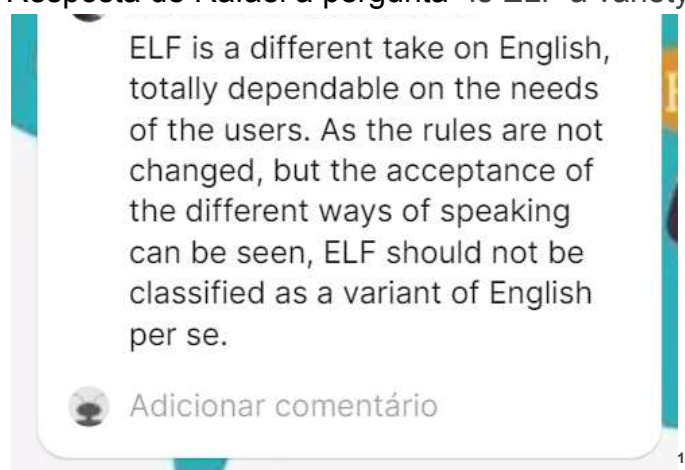


**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom.

Aqui, a aluna afirma que ILF não é uma variedade de inglês, demonstrando que já obtém conhecimentos acerca do tema e argumenta que ILF não possui uma gramática própria e, na verdade, trata-se da forma de uso do idioma. Assim, ela se alinha a Jordão (2014) e Duboc e Siqueira (2020), ao reconhecer que o uso da língua fora do padrão não compromete a comunicação, se associando também ao discurso da inteligibilidade, defendido por El Kadri e Gimenez (2013), Jenkins (2000) e Santos e Siqueira (2019). Desse modo, Fernanda age novamente avaliando os tópicos discutidos (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Semelhantemente, Rafael respondeu o seguinte:

**Figura 15 – Resposta de Rafael à pergunta “Is ELF a variety of English?”**



**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom.

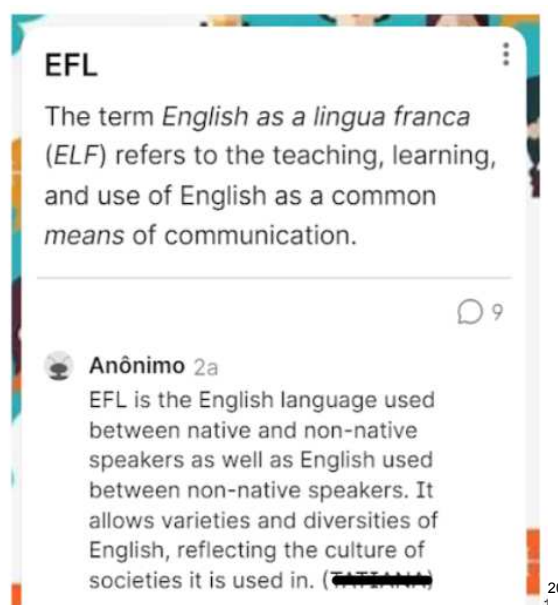
<sup>18</sup> “Não é uma variedade de inglês. Se refere ao uso do inglês como meio de comunicação. Não tem sua própria gramática, por exemplo. Existem formas diferentes de dizer uma coisa e, mesmo que não siga as normas da língua inglesa, isso não compromete a comunicação efetiva.”

<sup>19</sup> “ILF é uma abordagem diferente para o inglês, totalmente dependente das necessidades dos usuários. Como as regras não são mudadas, mas a aceitação de diferentes formas de falar podem ser vistas, ILF não deve ser classificado como uma variedade do inglês em si.”

Ele afirma que ILF não é uma variedade, mas, sim, uma abordagem em relação ao inglês, passível de ajustes para atender às necessidades dos falantes e, desse modo, diferentes modos de falar podem ser vistos e aceitos. Isso significa que o aluno acredita que as regras do idioma não são alteradas, mas a "aceitação" sim, se alinhando à noção de inteligibilidade defendida por El Kadri e Gimenez (2013), Jenkins (2000) e Santos, Siqueira (2019). Este posicionamento, portanto, indica consciência da flexibilização do uso do inglês (Calvo et. al., 2022) e se equipara ao posicionamento de Duboc e Siqueira (2020), que pontuam que ILF não é uma variedade a ser ensinada. E, assim, ele age também avaliando os tópicos discutidos (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

A seguir, Fernanda expõe sua definição de ILF:

**Figura 16** – Resposta de Fernanda à pergunta “EIL, WE, ELF in your own words”



**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom.

Fernanda define que ILF se refere ao modo que o inglês é usado em comunicações interculturais, envolvendo ou não falantes nativos, assim como afirmam El Kadri (2010) e Siqueira (2017) *apud* Santos (2021). Devido a esse contexto de uso, ela explica que ILF representa também a diversidade, pois reflete culturas e sociedades em que o idioma é utilizado, fato constatado também por

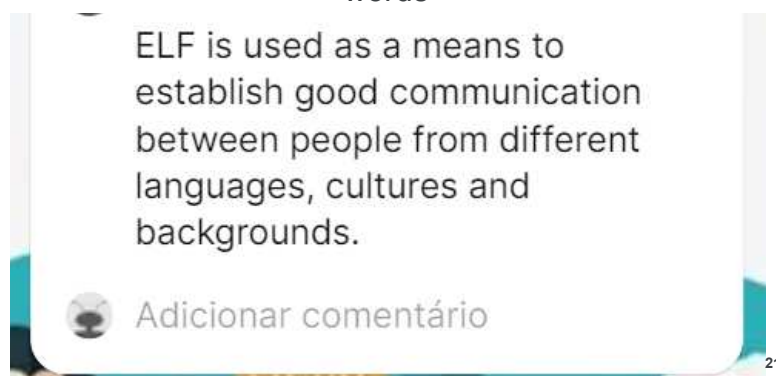
<sup>20</sup> “O termo Inglês como Língua Franca (ILF) se refere ao ensino aprendizagem e uso da língua inglesa como um meio de comunicação comum.”

“ILF é a língua inglesa usada 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 de sociedades em que é usado”

Calvo et. al. (2022), El Kadri (2010). Aqui, ela age avaliando o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) novamente.

Rafael apresenta um ponto de vista levemente diferente de Fernanda, como podemos ver a seguir:

**Figura 17** – Resposta de Rafael à pergunta “Explain EIL, WE, ELF in your own words”



**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom.

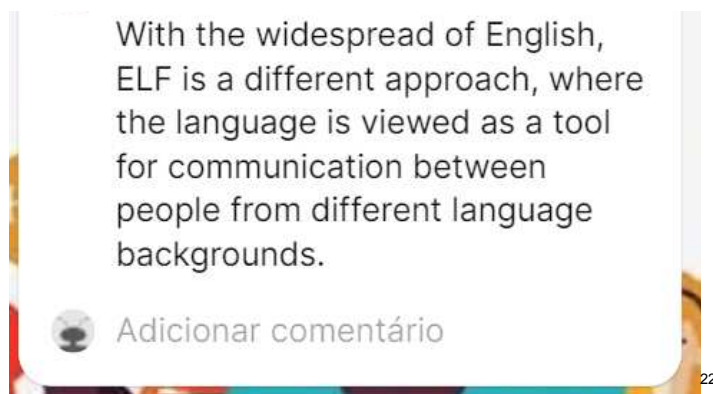
Nessa resposta, Rafael também age avaliando o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), porém classifica ILF como um meio de comunicação, sem fazer distinção entre o conceito de língua franca e a língua inglesa em si. Essa resposta, portanto, não se aprofunda no tema e representa confusão entre a língua inglesa e o campo de estudo de ILF.

Além disso, Rafael respondeu mais duas questões que não foram respondidas por Fernanda:

**Figura 18** – Resposta de Rafael à pergunta “How is ELF linked to some aspects that you have read, such as nativespeakerism, globalization/the spread of English, and standard English?”

---

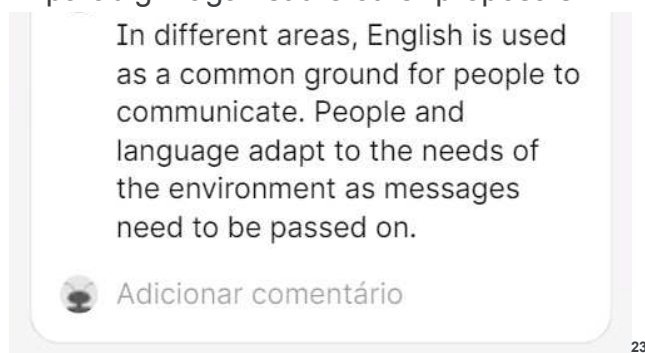
<sup>21</sup> “ILF é usado como meio de estabelecer boa comunicação entre pessoas de diferentes línguas, culturas e contextos.”



**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom.

Aqui, Rafael estabelece uma relação entre a expansão do inglês e globalização, assim como Graddol (2006), e classifica ILF como uma nova abordagem em relação ao inglês. Em seguida, ele explica que o inglês serve como meio de comunicação entre pessoas de diferentes origens linguísticas, se alinhando a Jenkins (2000), entretanto retoma a concepção de língua enquanto ferramenta, novamente avaliando o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

**Figura 19** – Resposta de Rafael à pergunta “What are the advantages of an ELF paradigm against the other proposals?”



**Fonte:** Atividade Padlet "EIL, ELF, WE" no Google Classroom.

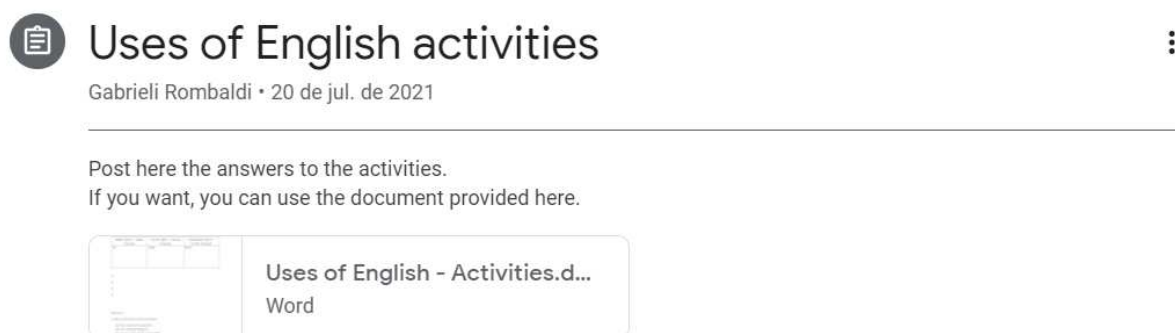
Aqui Rafael avalia o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) ao falar sobre o amplo uso do inglês pelo mundo e cita a possibilidade de adaptar o idioma de acordo com os objetivos dos falantes, mas não se aprofunda na resposta.

<sup>22</sup> “Com a intensa expansão do inglês, ILF é uma abordagem diferente em que a língua é vista como uma ferramenta para comunicação entre pessoas de diferentes contextos.”

<sup>23</sup> “Em diferentes áreas, inglês é usado como terreno comum para pessoas se comunicarem. Pessoas e línguas se adaptam para as necessidades do ambiente em que as mensagens precisam ser transmitidas.”

Na quarta aula, cujo foco era refletir sobre os usos e funções do inglês, usuários de inglês no mundo, falantes nativos e bilíngues e o círculo de Kachru (1985), os alunos receberam atividades para refletir sobre o tema. A primeira tarefa continha duas perguntas sobre os usos do inglês e a classificação dos países de acordo com a teoria dos círculos de Kachru (1985). Rafael não entregou esta atividade, mas Fernanda respondeu da seguinte forma:

**Figura 20 – Atividade “Uses of English”**



Uses of English activities

Gabrieli Rombaldi • 20 de jul. de 2021

Post here the answers to the activities.  
If you want, you can use the document provided here.

Uses of English - Activities.d...  
Word

**Fonte:** Atividade Uses of English activities no Google Classroom.

No primeiro exercício, os alunos deveriam preencher uma tabela informando países que se encaixam nas concepções de círculo interno, externo e em expansão, de acordo com a definição de Kachru (1985). Fernanda completou a tabela escrevendo novos países em negrito:

**Figura 21 – Uses of English - Atividade 1 de Fernanda**

Activity 1:

1-

INNER CIRCLE – native language	OUTER CIRCLE – second language	EXPANDING CIRCLE – foreign language
US Ireland Canada Australia New Zealand <b>Nigeria</b> <b>Malta</b> <b>Bahamas</b> <b>Jamaica</b>	India Singapore South Africa the Philippines Pakistan Hong Kong Kenya Ghana <b>Sweden</b> <b>Norway</b> <b>Denmark</b>	Brazil China Russia Germany Spain Turkey Vietnam <b>Slovakia</b> <b>Czech republic</b> <b>Hungary</b>

**Fonte:** Atividade Uses of English activities no Google Classroom.

Aqui, podemos observar que ela relaciona apropriadamente os países do círculo externo, ou seja, aqueles que utilizam a língua inglesa, porém não possuem influência de colonização pelos países do círculo interno, citando como exemplos Eslováquia, República Tcheca e Hungria. Entretanto, podemos notar uma pequena confusão em relação à classificação de países do círculo interno, aqueles considerados berços da língua inglesa, e externo, aqueles que tiveram contato com a língua ainda no início de sua expansão. Assim, considerando o histórico dos países citados, Nigéria, Malta, Bahamas e Jamaica se encaixam como países do círculo externo, pois sofreram influência de colonização por países do círculo interno.

A atividade seguinte contém exemplos de sentenças em inglês que fogem à gramática normativa. O objetivo aqui é fazer com que os alunos analisem as orações e respondam questões a respeito das características gramaticais utilizadas e como se assemelham ou diferem daquilo que eles aprenderam.

### **Figura 22 – Uses of English - Atividade 2 de Fernanda**

Activity 2:

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?

I would say these sentences are used/said by non-native speakers and most probably their first language had an impact on how they 'created' these sentences. For example "isn't it?" could be translated as "não é?" in Portuguese language. Another example is 'informations' in plural form can be found in different languages but it's considered incorrect in English. Are these sentences easy to understand? Yes! So I believe that they served their purpose.

**Fonte:** Atividade Uses of English activities no Google Classroom.

Em sua atividade, Fernanda arrisca que as frases do exercício provavelmente seriam ditas por falantes bilíngues e as divergências gramaticais possivelmente seriam fruto da interferência da língua de nascimento desses falantes. De qualquer forma, ela defende que as frases cumprem seu propósito comunicativo pois todas podem ser compreendidas, demonstrando mais uma vez sua associação ao discurso da inteligibilidade. Assim, ela se alinha a El Kadri, Gimenez (2013), Jenkins (2000) e Santos, Siqueira (2019), que defendem que, na concepção de ILF, a comunicação e compreensão entre interlocutores tem mais valor do que precisão gramatical.

Com isso, ela age expressando sua opinião (El Kadri, 2014) e fornecendo evidências (El Kadri, 2014) como “*isn’t it?*” e “*informations*” para sustentá-la, ao mesmo tempo que esclarece e elabora ideias (El Kadri, 2014).

#### 4.4 Discutindo as implicações pedagógicas de ILF

Na quinta aula do experimento, o propósito era debater as implicações pedagógicas da inclusão de ILF na BNCC. Para isso, os alunos receberam três atividades assíncronas sobre o tema que foram desenvolvidas em diferentes plataformas, como Padlet e Flipgrid. Infelizmente, Rafael não entregou essas atividades, mas as atividades de Fernanda constam nas páginas seguintes.

Para a primeira atividade assíncrona desta aula, os alunos deveriam responder a 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?”. A resposta deveria ser elaborada em formato de vídeo com até 3 minutos de duração, o qual deveria ser postado na no perfil da turma na plataforma Flipgrid.

---

<sup>24</sup> “O que você acha sobre as questões gramaticais nas orações acima? Como essas orações são diferentes das questões gramaticais do inglês que você aprendeu? Quais são essas diferenças? Você pode relacionar essas orações com o que vem estudando? Como? Eu diria que essas orações são usadas/ditas por falantes não nativos e mais provavelmente sua primeira língua teve um impacto em como eles ‘criaram’ essas sentenças. Por exemplo, ‘*isn’t it?*’ poderia ser traduzido como ‘não é?’ em português. Outro exemplo é ‘*informations*’ que pode ser encontrado no plural em outras línguas, mas é considerado errado em inglês. Essas orações são fáceis de entender? Sim! Então eu acredito que elas cumpriram seu propósito.”

## Figura 23 – Instruções para atividade ILF e BNCC

### ILF e BNCC ⋮

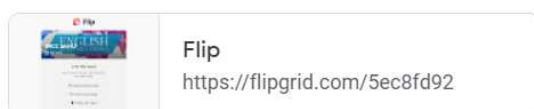
Gabrieli Rombaldi · 2 de ago. de 2021 (editado: 7 de ago. de 2021)

Data de entrega: 10 de ago. de 2021

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?

Lembrem-se de usar o email que está cadastrado aqui no classroom para acessar o tópico.



**Fonte:** Atividade ILF e BNCC no Google Classroom.

Nessa atividade, Fernanda define ILF como *“uma língua que é falada por várias pessoas, de vários países, de várias culturas, que falam idiomas diferentes, mas adotam a língua inglesa para se comunicar entre si”*, concepção bem semelhante à definição de Jenkins (2009): “o inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas” (Jenkins, 2009, p. 200), demonstrando que ela conhece a literatura de ILF. A transcrição do áudio completa encontra-se abaixo:

#### **Quadro 10 – Transcrição da atividade de vídeo sobre BNCC e ILF de Fernanda**

A Base agora considera o contexto social e político do inglês e vê o inglês como ferramenta de comunicação no mundo globalizado. Isso significa que agora a língua inglesa não seria uma língua estrangeira, mas uma língua franca. O que isso significa? Significa que não é somente a língua falada nos países onde a língua oficial, como Estados Unidos e Inglaterra, mas é uma língua que é falada por várias pessoas, de vários países, de várias culturas, que falam idiomas diferentes, mas adotam a língua inglesa para se comunicar entre si. E, por isso, as crianças, os jovens, os adolescentes aprendem inglês para atuar nesse mundo globalizado e também trazem essa visão de que não existe um língua mais correta, porque não é somente a língua de falantes nativos como língua materna, mas estão no mundo inteiro, com diferentes contextos e esses contextos refletem na língua e em como ela é falada em cada lugar.

Para mim a maior ideia dessa mudança para a língua franca significa que a gente vai tirar esse modelo ideal de falar de língua inglesa para um modelo mais real na vida, considerando todas as diferenças culturais e variações linguísticas das comunidades que falam a língua inglesa e todas essas considerações levam a diferentes jeitos de abordagem do inglês na sala de aula e um exemplo poderia ser trabalhando a pronúncia não somente dos nativos, mas trabalhando por exemplo a pronúncia, por exemplo, de um indiano ou de uma pessoa do Japão ou de qualquer lugar do mundo.

Quanto às dúvidas, a minha dúvida seria como como isso seria controlado e avaliado... Se este ensino de inglês como língua franca está dando bom resultado, se os alunos tem mais vontade e menos medo na hora de aprender inglês quando eles entendem que eles podem ser

um cidadão global, cidadão do mundo e não somente um estrangeiro falando inglês.

Fonte: Flipgrid ILF e BNCC

Ela defende que os jovens aprenderão inglês para atuar no mundo globalizado, com a consciência de que não há hierarquia entre as variedades linguísticas e sabendo que o idioma é utilizado em todo o mundo em diferentes contextos, como podemos notar em seu áudio: *“Significa que não é somente a língua falada nos países onde a língua oficial, como Estados Unidos e Inglaterra, mas é uma língua que é falada por várias pessoas, de vários países, de várias culturas, que falam idiomas diferentes, mas adotam a língua inglesa para se comunicar entre si”*.

Desse modo, Fernanda parece compreender e se alinhar aos pressupostos do conceito de ILF, como a inclusão de várias culturas “a gente vai tirar esse modelo ideal de falar de língua inglesa para um modelo mais real na vida, considerando todas as diferenças culturais e variações linguísticas das comunidades que falam a língua inglês”.

Além disso, seu posicionamento ao considerar a atualização na BNCC para a concepção de inglês como língua franca e não mais como língua estrangeira (*“Isso significa que agora a língua inglesa não seria uma língua estrangeira, mas uma língua franca”*; *“as crianças, os jovens, os adolescentes aprendem inglês para atuar nesse mundo globalizado e também trazem essa visão de que não existe um língua mais correta, porque não é somente a língua de falantes nativos como língua materna, mas estão no mundo inteiro, com diferentes contextos e esses contextos refletem na língua e em como ela é falada em cada lugar”*) se alinha às concepções de Gimenez (2015) e Jordão (2014). Segundo as autoras, assumir inglês como língua estrangeira privilegia cultura e variedades linguísticas de países do círculo interno, especialmente Estados Unidos e Inglaterra, e ignora a complexidade de situações sociolinguísticas geradas a partir de interações multilíngues (Gimenez, 2015) e atribui posição de inferioridade a falantes bilíngues ao estabelecer variedades nativas como modelo a ser alcançado (Jordão, 2014). É visível que Fernanda interage utilizando-se do repertório construído por meio da literatura sobre ILF.

Neste relato, é possível notar que ela tem noção que diferentes usos da língua trazem implicações para a sala de aula, principalmente quanto a

abordagens que podem ser utilizadas (*“todas essas considerações levam a diferentes jeitos de abordagem do inglês na sala de aula”*) e quanto à necessidade de ampliar o leque de variedades a que os alunos são expostos (*“um exemplo poderia ser trabalhando a pronúncia não somente dos nativos, mas trabalhando por exemplo a pronúncia, por exemplo, de um indiano ou de uma pessoa do Japão ou de qualquer lugar do mundo”*), se alinhando às implicações pedagógicas enumeradas por Gimenez (2009).

Por fim, ela faz uma ressalva expressando dúvida (El Kadri, 2014) sobre como avaliar alunos aprendendo inglês sob a perspectiva de ILF e demonstra interesse em aprender a identificar especialmente se o aluno está evoluindo e se sente-se mais motivado e seguro a aprender o idioma (*“Quanto às dúvidas, a minha dúvida seria como como isso seria controlado e avaliado... Se este ensino de inglês como língua franca está dando bom resultado, se os alunos tem mais mais vontade e menos medo na hora de aprender inglês quando eles entendem que eles podem ser um cidadão global, cidadão do mundo e não somente um estrangeiro falando inglês.”*). Aqui notamos que ela interage fazendo uma pergunta crítica (El Kadri, 2014), expressando dúvida (El Kadri), demonstrando confusão em relação ao tópico (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e, portanto, expressando abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

A pergunta Fernanda é pertinente pois expressa sua curiosidade e pede resultados de pesquisas, já que, embora haja muitas pesquisas sobre o uso de ILF e suas implicações pedagógicas, pouco se fala sobre como avaliar o aprendizado dos alunos dentro desta perspectiva. Portanto, a questão de avaliação em ILF continua sendo um tópico em discussão, sem uma resposta definitiva. Lima e Machado (2021) explicam que, tradicionalmente, avaliações se pautam na dicotomia entre “certo” e “errado”, mas, a partir da inclusão de ILF na BNCC (Brasil, 2018) e do enfoque dado à comunicação como objetivo final do ensino aprendizagem de línguas, surge a necessidade de redefinir práticas pedagógicas e avaliativas. Com isso, Lima e Machado (2021) chamam atenção para a necessidade de “um ensino com vistas à transformação social” (p. 89) e sugerem uma nova uma forma de avaliação capaz de mensurar não apenas o “produto tomado na forma de resposta correta, mas também o processo - o quanto o pensamento se modificou” (Lima, Machado, 2021, p. 89).

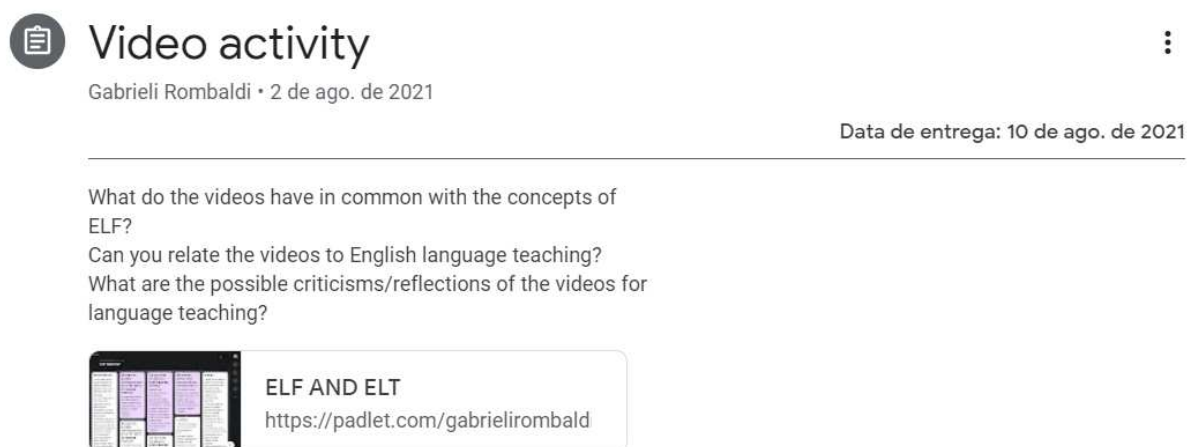
Esta questão e outras dúvidas dos alunos foram debatidas mais adiante, na aula do dia 31 de agosto com a participação da Prof<sup>a</sup> Ma. Fernanda Bordon.

#### 4.5 Analisando usos do inglês para repensar as práticas pedagógicas

Em seguida, os alunos receberam instruções para assistir os seguintes vídeos: “The Pink Panther - I Would Like to Buy a Hamburger”<sup>25</sup>; “Sofia Vergara at People's Choice Awards”<sup>26</sup> e “The Italian Man Who Went To Malta”<sup>27</sup>. Os três vídeos apresentam falantes multilíngues em comunicações interculturais ajustando o uso da língua inglesa para os contextos comunicativos em que estão inseridos.

Nesta atividade, a proposta era que os alunos estabelecessem relações entre os vídeos, seus locutores e a forma como o inglês é utilizado e conceitos de ILF e suas implicações para o ensino em um mural compartilhado no Padlet.

**Figura 24** – Instruções para atividade de vídeo 2



**Video activity**  
 Gabrieli Rombaldi • 2 de ago. de 2021  
 Data de entrega: 10 de ago. de 2021

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?

ELF AND ELT  
<https://padlet.com/gabrieliorombald>

**Fonte:** Instruções para atividade de vídeo 2 no Google Classroom.

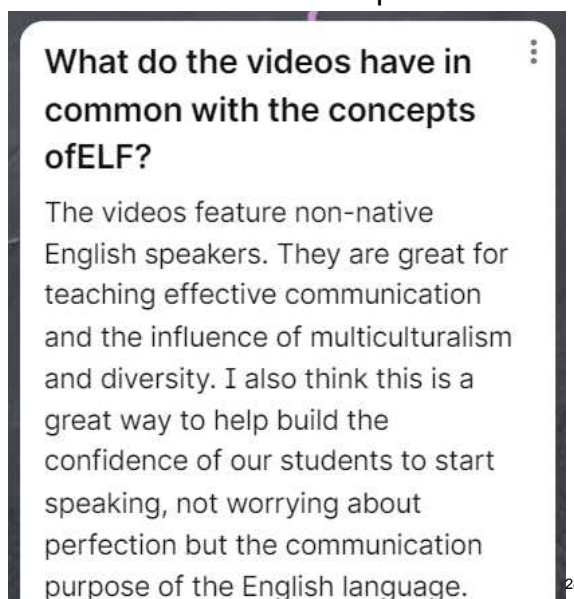
<sup>25</sup> Vídeo postado em 31 de julho de 2013 no canal Movieclips no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Z6oeAdemFZw>>

<sup>26</sup> Vídeo postado em 19 de janeiro de 2017 no canal E! Insider no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CVvSOI19td8>>

<sup>27</sup> Vídeo postado em 24 de outubro de 2007 no canal moitarock no Youtube. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=HDR\\_pZCxKh8](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=HDR_pZCxKh8)>

Infelizmente, Rafael não entregou essa atividade, o que pode ser interpretado como pouco engajamento em relação ao conteúdo, mas as respostas de Fernanda constam a seguir. Como resposta à primeira pergunta, Fernanda postou a seguinte mensagem:

**Figura 25** – Resposta de Fernanda à pergunta “What do the videos have in common with the concepts of ELF?”



**Fonte:** Padlet de atividade de vídeo 2.

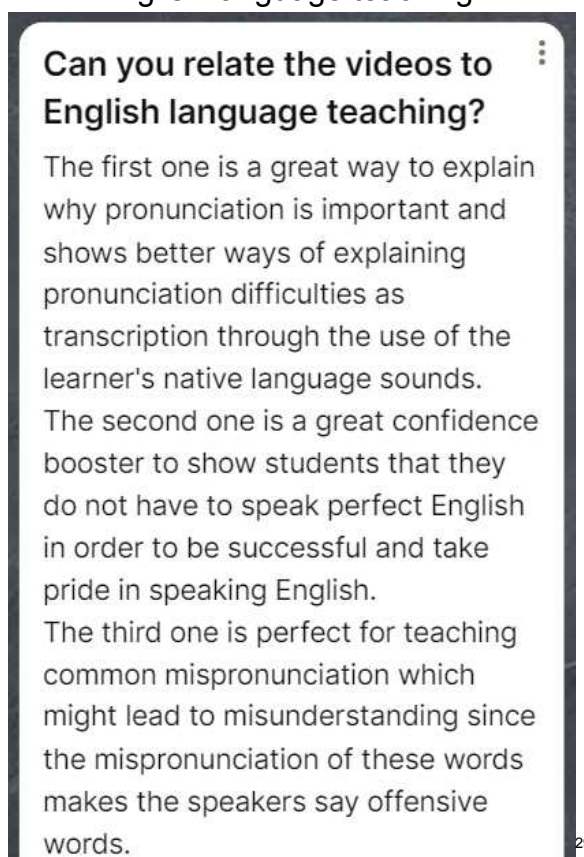
Fernanda aponta que os três vídeos trazem falantes bilíngues de inglês e os considera muito úteis para ensinar sobre comunicação efetiva, “*sem se preocupar com perfeição*”. Por isso, ela acrescenta que os vídeos podem ser utilizados para incentivar o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos para falarem inglês, sem a imposição de um modelo a ser alcançado, através da exposição a diferentes sotaques e mais variedades da língua. Com isso, nota-se que ela se alinha novamente às implicações pedagógicas estabelecidas por Gimenez (2009) e ao caráter diverso de ILF defendido por Calvo et. al. (2022), demonstrando atitude positiva em relação ao ILF.

Na próxima questão, Fernanda explica que todos os vídeos sugeridos, cada um à sua maneira, podem ser utilizados para ensinar inglês:

<sup>28</sup> “O que os vídeos têm em comum com os conceitos de ILF?

Os vídeos apresentam falantes não nativos de inglês. Eles são ótimos para ensinar comunicação efetiva e a influência de multiculturalismo e diversidade. Eu também acredito que são uma ótima maneira de ajudar a construir a confiança dos alunos para começarem a falar, sem se preocupar com perfeição, mas com o propósito comunicativo da língua inglesa.”

**Figura 26** – Resposta de Fernanda à pergunta “Can you relate the videos to English language teaching?”



**Fonte:** Padlet de atividade de vídeo 2.

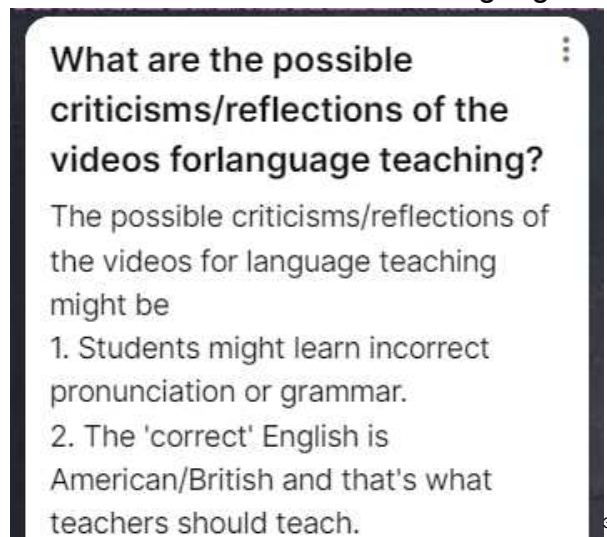
Segundo a participante, “The Pink Panther - I Would Like to Buy a Hamburger” e “The Italian Man Who Went To Malta” podem ser utilizados para ilustrar o cuidado que se deve ter com a pronúncia para evitar mal-entendidos (ao invés da interpretação de que os vídeos poderiam demonstrar e até satirizar o peso dado à questões de pronúncia) e o vídeo de “Sofia Vergara at People's Choice Awards” pode servir como encorajamento para que os alunos se sintam mais confiantes ao falar inglês. Isso significa que, apesar de Fernanda agir de maneira favorável à perspectiva, ainda demonstra crenças associadas ao ensino de inglês como língua estrangeira quando se refere a questões de pronúncia, acreditando na necessidade de se ensinar termos que possam causar mal entendidos.

<sup>29</sup> “Você pode relacionar os vídeos com o ensino de inglês?

O primeiro é uma ótima forma de explicar porquê a pronúncia é importante e mostra melhores jeitos de explicar dificuldades na pronúncia, como a transcrição dos sons da língua nativa dos falantes. O segundo é um ótimo incentivo para a confiança para mostrar aos alunos que eles não precisam falar o inglês perfeito para serem bem sucedidos e se orgulharem de falar inglês. O terceiro é perfeito para ensinar erros comuns de pronúncia que podem levar a mal-entendidos, já que a má pronúncia dessas palavras pode ser confundida com palavras ofensivas.”

Quanto à última pergunta, Fernanda responde o seguinte:

**Figura 27** – Resposta de Fernanda à pergunta “What are the possible criticisms/reflections of the videos for language teaching?”



**Fonte:** Padlet de atividade de vídeo 2.

Por fim, a aluna elenca duas possíveis críticas sobre o ensino de línguas que podem haver sobre os vídeos: 1. alunos podem aprender pronúncia ou gramática incorreta e 2. o inglês “correto” é americano ou britânico e são essas variedades que professores devem ensinar. Essas críticas representam um posicionamento contraditório da participante, pois embora ela frequentemente se alinhe ao discurso de ILF, nota-se resquícios de uma visão de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) (Jordão, 2014). Isso é perceptível quando ela afirma que os alunos podem aprender a pronúncia incorreta e quando ela usa aspas para se referir a formas consideradas corretas da língua.

Considerando a atividade como um todo, podemos perceber que ela age avaliando ideias e práticas (El Kadri, 2014), devido a sua interpretação dos vídeos e respostas às questões, e contrastando ideias (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), pois em certo momento diz que os vídeos podem ser um estímulo à confiança dos alunos ao mostrar variedades e sotaques e, em outro, diz que os alunos podem aprender pronúncia e gramática incorretas a partir dos vídeos.

<sup>30</sup> “Quais são as possíveis críticas e reflexões dos vídeos para o ensino de língua estrangeira? As possíveis críticas e reflexões dos vídeos para o ensino de línguas podem ser:  
1. Alunos podem aprender pronúncia ou gramática incorretas;  
2. O inglês ‘correto’ é americano/britânico e é isso que professores devem ensinar.”

#### 4.6 Realizando síntese oral dos conceitos estudados

A sexta aula do experimento didático formativo foi realizada de maneira síncrona. Seu objetivo era revisar os conteúdos estudados de maneira assíncrona durante o mês de julho, recesso para os alunos de graduação, mas com atividades para alunos bolsistas. Assim, as formadoras<sup>31</sup> estabeleceram como objetivos principais rever e realizar uma síntese coletiva oral dos conceitos estudados (Sforni, 2015). Rafael, mesmo estando presente, não se engajou na discussão, apontando novamente para o baixo engajamento com a questão discutida. O trecho que Fernanda participa está transcrito abaixo:

**Formadora 1:** Faz sentido pra vocês? a gente fala em falante efetivo e falante deficiente? O que reconheceu o ILF como uma perspectiva, como uma visão, como uma atitude, né? Em relação ao inglês. O que que isso pode mudar para falantes não nativos? Quando a gente pensa em falante efetivo *versus* falante deficiente. Eu não sei se vocês já passaram por isso em escolas de idiomas ou tudo mais. Quando a gente se compara ao falante, né? Há sempre essa carga nos falantes não nativos, principalmente nos professores como sendo um falante deficiente. Porque nós nunca seremos nativos. Né? E várias pesquisas têm mostrado um professor bilíngue, como é o nosso caso, né? Que falamos inglês e falamos português, bilíngue não quer dizer que estudou escola bilíngue, tá gente? Ouvi isso essa semana. Bilíngue quer dizer, eu falo duas línguas, independentemente do nível que eu falo essa língua, eu sou um tipo de bilíngue e há vários graus de bilinguismo. Então vocês todos são bilíngues, são falantes bilíngues que conseguem usar o inglês com alguns propósitos. Então, né? Quando eu falo num professor bilíngue em relação a língua franca, né? Eu posso me ver como um falante efetivo ou um falante deficiente?

**Fernanda:** Eu vou falar. Então, eu acho que o exemplo da Renata foi perfeito porque ela naquele restaurante, ela era falante efetiva porque o garçom entendeu o que ela falou, mas no olhar dele, ela era falante deficiente, porque não tinha pronúncia perfeita. Então eu acho que sempre isso vai influenciar e da opinião da pessoa. Eu vejo que quando a pessoa fala mais línguas, normalmente, ela não tem tanta expectativa superalta dos outros porque sabemos como é aprender outras línguas e então eu acho que isso não vai mudar. Alguém vai dar risada de mim, outra pessoa vai parabenizar porque você fala outra língua, mas eu acho que uma coisa que a gente pode trabalhar muito em sala de aula, como professora de inglês. Eu acho que esse conceito de falante deficiente, a gente tem que conversar muito sobre isso porque trava muito, forma uma barreira muito grande para alunos. Então, eu acho que a gente tem que ir mudando isso para os que estão aprendendo, porque a gente, eu não acho que vou mudar a opinião de um cara que é americano e trabalha num restaurante e vai corrigir Renata, que é professora de inglês. Tipo, pra que eu vou tentar fazer isso? Então, eu acho que o que podemos fazer é tentar usar esse conceito de falante efetivo na sala de aula. Então, você se comunicou, eu entendi, depois podemos melhorar, podemos corrigir erros gramaticais, podem se

<sup>31</sup> Aqui, usaremos as nomenclaturas “formadora 1”, “formadora 2” e “formadora 3” para nos referirmos à Prof<sup>a</sup>. Dra. Michele Salles El Kadri, à Prof<sup>a</sup>. Ma Gabrieli Rombaldi e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi, respectivamente.

basear no inglês britânico, americano ou o que for, mas a gente tem que ser falante efetiva primeiro para a gente destravar, para a gente começar a falar, é a minha opinião.

**Formadora 1:** Não, bem legal, Fer, acho que o fato dessa perspectiva também vir na BNCC, como vocês já discutiram lá muito bem, é uma tentativa de quebrar essa carga excessiva de vincular a língua com certos países em específico, a cultura específica de outros países, né? Trazer mesmo essa ideia de que eu posso ser um falante efetivo, que eu posso usar a língua a meu favor, pro que eu precisar, pro propósito que eu precisar né? E valorizar ser bilíngue mesmo com a minha língua materna, mesmo com algumas modificações mas que tem sido visto com uma perspectiva empoderadora por causa disso, de trazer maiores possibilidades de comunicação para aquelas pessoas que, de repente, nem usaria a língua por essa associação mesmo com o país em específico, toda aquela questão que vocês já estudaram também do imperialismo linguístico, né? De uma associação excessiva com os Estados Unidos e a Inglaterra, por exemplo. Então acho que é por aí mesmo. Quer passar, Formadora 2?

**Formadora 2:** Vamos lá, se ninguém tiver mais alguma colocação aqui, a gente passa. Alguém quer comentar?

**Fernanda:** 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 precisa e eles realmente não precisavam perfeição, eles não precisavam 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. Então, por isso tem essa mudança, mas eu realmente acho como você falou, Formadora 1, que vai tirar essa carga de perfeição não existe dos alunos.

**Formadora 1:** Então, Fer, tem um vídeo do Graddol que eu adoro, que é aquele que ele fala que vai mudar na sua fala? Nada, se você já tem um inglês que você aprendeu, que ele é um inglês mais americano ou britânico. Nada, você não vai falar os ingleses que existem, mas o que muda é na recepção. Se você quer preparar o seu aluno para esse mundo que tá aí, ele tem que ser capaz de ter habilidades receptivas de diferentes variedades, né? De se acomodar nessas conversas quando é um sotaque indiano, por exemplo, que é bem forte, né? Bem marcado. Então, eu consigo entender isso? Então, isso eu acho bem legal, né? Ele coloca isso na questão da, é lógico que a gente vai escolher falar aquela variedade, né? Ou aquela perspectiva do inglês que você aprendeu e que você tem mais conhecimento, como no nosso caso aqui o inglês americano é bem forte, né? Até por causa de todas as mídias, televisão e tudo mais. Mas trazer essa variedade, esse mundo mais real, né? Porque o ELF, gente, ele surgiu bastante da sociolinguística, que é essa pesquisa que se faz na sociedade em si, como que tá sendo usado, né? Ela não vem do dicionário pra cá, é ao contrário, é como as pessoas usam para o estudo, então aí que tá a principal questão, né? De quando a gente fala de língua franca aponta também para uma consciência intercultural, né? Que a gente quebra preconceitos linguísticos, né? Então é importante a gente se expor, né? Expor nossos alunos a diversos padrões de fala, né? Porque também existem diversos né? Então é importante a gente pensar nisso e nos expor a essa grande variedade, né? Quem mais? Acho que a Maria levantou a mão? Pode falar Maria.

**Fonte:** Episódio formativo 2.

Neste fragmento, a formadora 1 incentiva a participação dos alunos sobre os conceitos de falante efetivo *versus* falante deficiente. Então

Fernanda interage criando espaço para participar (El Kadri, 2014) através do “*Eu vou falar*”, o que demonstra abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020). A seguir, ela problematiza a situação relatada por uma colega do experimento e estabelece uma relação entre isso e os conceitos de falante efetivo e deficiente e interage avaliando o tópico e expressando sua opinião (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020): “*ela era falante efetiva porque o garçom entendeu o que ela falou, mas no olhar dele, ela era falante deficiente, porque não tinha pronúncia perfeita*”.

Logo após esse comentário, Fernanda compartilha sua experiência pessoal (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) como falante multilíngue e explica que, de acordo com sua experiência, falantes multilíngues são mais flexíveis quanto à comunicação, pois compreendem como se dá o processo de aquisição de línguas e, portanto, compreendem que pode haver alguns erros estruturais ou de pronúncia que nem sempre comprometerão o intuito comunicativo (“*Então eu acho que sempre isso vai influenciar e da opinião da pessoa. Eu vejo que quando a pessoa fala mais línguas, normalmente, ela não tem tanta expectativa superalta dos outros porque sabemos como é aprender outras línguas e então eu acho que isso não vai mudar. Alguém vai dar risada de mim, outra pessoa vai parabenizar porque você fala outra língua...*”).

A partir dessa fala, é possível inferir que Fernanda compreende o fenômeno do multilinguismo ao se referir a “*pessoa que fala mais línguas*” e, além disso, compreende que o falante multilíngue possui um repertório linguístico integrado, que pode ser associado à diferentes competências e estratégias para promover comunicação. É válido ressaltar que tal posicionamento parece se relacionar diretamente ao perfil da participante, enquanto falante multilíngue com experiências internacionais e estrangeira vivendo no Brasil, atuando como professora de inglês.

Além disso, Fernanda menciona a importância de levar a noção de falante efetivo para a sala de aula, para que o aluno compreenda que é possível se comunicar de modo efetivo e com clareza, como forma de encorajar o aluno a falar e quebrar a barreira, como ela mesma diz, do falante deficiente, ou seja, aquele incapaz de se comunicar. Fernanda diz que “*Eu acho que esse conceito de falante deficiente, a gente tem que conversar muito sobre isso porque trava muito, forma uma barreira muito grande para alunos [...] Então, eu acho que o que podemos*

*fazer é tentar usar esse conceito de falante efetivo na sala de aula .Então, você se comunicou, eu entendi, depois podemos melhorar, podemos corrigir erros gramaticais”*. Assim, Fernanda interage estabelecendo relações com a sala de aula.

Ela defende que o objetivo central é promover a comunicação (“*você se comunicou, eu entendi*”) e acrescenta que, após superado o medo de falar, é possível fazer ajustes na gramática, inclusive se embasando no inglês americano ou britânico, mas sem firmá-los como modelos a serem seguidos (“*depois podemos melhorar, podemos corrigir erros gramaticais, podem se basear no inglês britânico, americano ou o que for, mas a gente tem que ser falante efetiva primeiro para a gente destravar, para a gente começar a falar*”). Novamente, ela compartilha experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e mostra disposição para participar (El Kadri, 2014).

Dando continuidade à discussão, Fernanda interage compartilhando uma experiência pessoal (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) comentando o caso de uma aluna sua que precisava aprender inglês especialmente para passar pelo processo seletivo de uma empresa indiana (“*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 precisa e eles realmente não precisavam perfeição, eles não precisavam pronúncia, eles precisavam que ela conseguisse passar o que ela tem que falar, o que ela tem que entender.*”). Nesse caso, nas palavras da participante, o inglês americano ou britânico não seriam de muita utilidade, já que não era necessário reproduzir uma variedade com perfeição e, sim, se comunicar com clareza e eficácia.

Com isso, ela ilustra a importância de considerar o contexto comunicativo e pontua que o inglês não se restringe a atividades que ocorrem apenas em um ou outro país, mas trata-se de uma língua que pode ser apropriada e utilizada em diversos contextos, de acordo com o propósito do falante, assim como defendem Duboc e Siqueira (2020), Mardegan (2022) e Santos e Siqueira (2019).

A seguir, a formadora 1 acrescenta que “*o ELF, gente, ele surgiu bastante da sociolinguística, que é essa pesquisa que se faz na sociedade em si,*

*como que tá sendo usado, né? Ela não vem do dicionário pra cá, é ao contrário, é como as pessoas usam para o estudo, então aí que tá a principal questão, né? De quando a gente fala de língua franca aponta também para uma consciência intercultural, né? Que a gente quebra preconceitos linguísticos, né? Então é importante a gente se expor, né? Expor nossos alunos a diversos padrões de fala, né? Porque também existem diversos né? Então é importante a gente pensar nisso e nos expor a essa grande variedade, né?”.* Com isso, ela pontua que a grande vantagem da perspectiva de ILF é trazer uma perspectiva real de uso do idioma através da exposição a diferentes variedades, como defendem Calvo (2022), Campos (2019), El Kadri e Gimenez (2013) e Gimenez (2009), para que o aluno adquira conhecimento amplo do idioma e desenvolva habilidades receptivas de diferentes variedades, além de desenvolver consciência intercultural (Santos e Siqueira, 2019) e quebrar preconceitos linguísticos.

Após o debate sobre as questões de falante deficiente *versus* efetivo, a formadora 2 chama atenção para o *uso* do inglês como língua franca e propõe uma reflexão sobre a concepção de erro, de acordo com esta perspectiva. A formadora salienta que na concepção de língua franca há mais flexibilidade quanto à noção de erro, mas nem tudo pode ser considerado correto, como podemos notar no trecho abaixo:

**Formadora 1:** Isso, gente. O nosso foco aqui é enfatizar com vocês o seguinte. Existe um uso do inglês como língua franca no mundo, gostemos ou não, existe esse uso. As pessoas usam o inglês assim. Eu lembro daquela primeira conversa que a gente teve, o Rafael falou do inglês do navio ou alguma coisa assim? As pessoas usam o inglês assim por interferência da sua língua materna. Nós estamos falando de uso, não de ensino, tá? Uso. Precisamos reconhecer que existe o uso do inglês como língua franca. Vale tudo? Não, não vale. Qual é a regra? A regra impede a inteligibilidade? Sim ou não? Então veja os exemplos, por exemplo, de algumas pesquisas que mapearam a questão da língua franca. “I am not understanding you”. Vocês sabem que não, a gente fala “I don’t understand you”. Não preciso de nada disso ali, mas é uma interferência da língua materna, por exemplo em português às vezes a gente fala assim, né? “Ah, não estou te entendendo”. Então pode ver como é uma interferência da língua materna em outra língua. Como é compreensível, como é inteligível. Nesses contextos de uso, isso não é problemático. Nesses contextos de uso, tá? Então, falar de uso de língua franca é diferente de falar de ensino. Não dá pra ensinar língua franca. Por quê? Eu não tenho uma gramática, não é uma variedade, não tem regras fixas. Nós não vamos ensinar língua franca, isso está claro pra vocês? Então eu falei errado? não. Por essa perspectiva não. Muda o conceito de erro. Erro é quando não tem inteligibilidade. Se você for inteligível não é erro, é uma apropriação cultural dessa segunda língua que tem interferências na minha língua materna. Diferente de quando você estudava linguística contrastiva que você olhava pro erro para corrigir. Então o uso dessas sentenças não

são problemáticas porque elas não impedem a comunicação. Igual o Rafael falou pra gente né do ship English. Várias situações internacionais, em eventos internacionais, em que você tem pessoas de diversas nacionalidades, o inglês é usado assim. Tá? E sem as pessoas corrigirem geralmente tá. Do caso que apresentou, por exemplo, porque em contexto acadêmico se vocês verem chineses, japoneses, apresentando seus trabalhos, suas pesquisas em inglês, chinês pra mim é o mais difícil. Eu até sou acostumada com indiano, por exemplo, mas quando eu vejo um japonês ou chinês apresentando, eu tenho que prestar mais atenção. Eu tenho que me acomodar. Eu tenho que usar mais estratégias para compreender. Mas isso é uso tá? Então não é que vale tudo. Qual é o parâmetro? O parâmetro é a inteligibilidade. Não é falar errado. É um reconhecimento de que falantes bilíngues usam essa língua com apropriações locais. Tá? É toda uma perspectiva diferente. Então não devo corrigir os alunos? Já vamos chegar lá a hora que a gente vai falar do ensino. Porque isso aqui eu estou falando de uso. Isso faz sentido pra vocês ou não gente? Onde vocês estão aqui? Nisso?

**Fernanda:** Pra mim faz super sentido. Sempre nas aulas quando eu corrijo alguém, eu falo “olha esse erro, temos que corrigir porque pode dar problema”. Exatamente como comentamos. E... mas quando, por exemplo, eu tive hoje a aula com minha aluna e foi um exercício, até posso compartilhar com vocês. É muito interessante. Vem neste tópico. Posso mostrar pra vocês rapidinho?

**Formadora 2:** Claro. Acho que eu tenho que compartilhar.

**Fernanda:** Eu tô tentando, não tá indo? Abriu? Tá. Eu fiz esse exercício que é, cada uma dessas frases são super facilmente... como que você usou a palavra? Inteligível? Por exemplo, can you say the way to the bank? Todo mundo vai entender, certo? Mas podemos usar a mesma coisa aqui, turn to the left. Todo mundo vai entender. Então, eu, por exemplo, passei, foi só isso mesmo. Eu passei um tempinho com a minha aluna explicando que se você não conseguiu corrigir isso, não porque o que ela quer, ela quer ir nos Estados Unidos comprar um sorvete na Disney e é o que ela precisa. Quando ela vai fazer Academic Writing, daí o foco é diferente. Então, tem que falar sobre isso, né? E eu explico mesmo, cada erro eu falo, “olha, é ser grave, você tem que melhorar, porque pode ser mal-entendido e você pode parecer grossa, você pode parecer mal educada”. Então, eu vou por aí com meus alunos.

**Fonte:** Episódio formativo 2.

Para ilustrar, ela traz o exemplo “I am not understanding you” e explica que este é um exemplo de construção linguística com marcas de interferência da língua materna, pois se assemelha à estrutura utilizada em português (“*I am not understanding you*’. *Vocês sabem que não, a gente fala “I don’t understand you”.* *Não preciso de nada disso ali, mas é uma interferência da língua materna, por exemplo em português às vezes a gente fala assim, né? “Ah, não estou te entendendo”.* *Então pode ver como é uma interferência da língua materna em outra língua. Como é compreensível, como é inteligível.”*).

A formadora explica que, embora essa construção não siga a gramática da língua inglesa, a compreensão não é afetada, ou seja, há

inteligibilidade, assim como se vê em El Kadri e Gimenez (2013), Jenkins (2000) e Santos e Siqueira (2019). Com isso, a professora acrescenta que a perspectiva de ILF impacta novas percepções de erro, de modo que algo é considerado errado quando a comunicação é comprometida, ou seja, quando não há inteligibilidade (*“Muda o conceito de erro. Erro é quando não tem inteligibilidade. Se você for inteligível não é erro, é uma apropriação cultural dessa segunda língua que tem interferências na minha língua materna. Diferente de quando você estudava linguística contrastiva que você olhava pro erro para corrigir. Então o uso dessas sentenças não são problemáticas porque elas não impedem a comunicação.”*).

Segundo a formadora 1, estabelecer a inteligibilidade como parâmetro para identificação de erros significa reconhecer que falantes bilíngues utilizam a língua com apropriações locais e, às vezes, interferências da língua materna. Além disso, significa compreender que se há comunicação efetiva não há erro, mesmo que o falante não siga as estruturas gramaticais da língua inglesa (*“O parâmetro é a inteligibilidade. Não é falar errado. É um reconhecimento de que falantes bilíngues usam essa língua com apropriações locais.”*). Desse modo, é possível compreender que ILF move o foco de estruturas linguísticas para a inteligibilidade: o objetivo é ser compreendido.

Ela também ressalta que Inglês como Língua Franca não é uma variedade, pois não possui gramática própria nem regras fixas, portanto não se ensina ILF (*“Não dá pra ensinar língua franca. Por quê? Eu não tenho uma gramática, não é uma variedade, não tem regras fixas. Nós não vamos ensinar língua franca”*). De acordo com as formadoras, ILF representa uma questão atitudinal em relação à língua inglesa, que considera os aspectos de erro e inteligibilidade do ponto de vista de ILF, considerando a exposição a diferentes variedades linguísticas e o fenômeno do multilinguismo.

Em seguida, após essa intervenção da formadora 1, Fernanda tenta se apropriar da expressão (*“como que você usou a palavra? Inteligível?”*). Ela comenta que seu critério para corrigir seus alunos é exatamente quando a produção não é claramente entendida, ou seja, pode causar mal entendidos, carregar duplo sentido ou não deixa seu objetivo claro (*“Sempre nas aulas quando eu corrijo alguém, eu falo ‘olha esse erro, temos que corrigir porque pode dar problema’”*). Desse modo, ela interage avaliando a noção de inteligibilidade e sua própria prática docente (El Kadri, 2014).

Novamente, Fernanda interage compartilhando sua experiência pessoal (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) ao mostrar um exercício, cujo objetivo era despertar a noção de inteligibilidade, que desenvolveu com uma aluna sua: *“Eu fiz esse exercício que é, cada uma dessas frases são super facilmente... como que você usou a palavra? Inteligível? Por exemplo, can you say the way to the bank? Todo mundo vai entender, certo? Mas podemos usar a mesma coisa aqui, turn to the left. Todo mundo vai entender.”*. Através desses trechos, percebe-se que Fernanda se alinhava à noção de inteligibilidade, mesmo antes de conhecer o termo. Com isso, nota-se novamente sua visão pluricêntrica da língua (Kubota, 2015).

Ela também comenta sobre a conversa que teve com sua aluna a respeito de como o idioma pode ser manipulado de acordo com seus objetivos, afinal diferentes contextos comunicativos demandam diferentes modulações da língua, como maior ou menor grau de formalidade, mais ou menos rigidez quanto a estruturas gramaticais, etc: *“Eu passei um tempinho com a minha aluna explicando que se você não conseguiu corrigir isso, não porque o que ela quer, ela quer ir nos Estados Unidos comprar um sorvete na Disney e é o que ela precisa. Quando ela vai fazer Academic Writing, daí o foco é diferente. Então, tem que falar sobre isso, né?”*.

Através desse fragmento, é perceptível que Fernanda parece construir sentidos sobre ILF por meio da exemplificação e reflexão sobre sua prática docente, ou seja, interage ouvindo atentamente (El Kadri, 2014), criando espaço para participar (El Kadri, 2014), compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), falando livremente (El Kadri, 2014) e expressando sua opinião (El Kadri, 2014).

#### 4.7 Refletindo sobre as implicações pedagógicas

A sétima aula do experimento se deu de modo síncrono e tinha como objetivo discutir sobre as implicações pedagógicas de ILF e refletir sobre como ILF está ou não presente na BNCC. A seguir temos a transcrição das orientações da formadora 2 para uma atividade em grupo com objetivo de debater sobre como ILF está (ou não) presente na BNCC, seguida pela transcrição da fala

de outra participante do experimento, Renata, professora supervisora da Residência pedagógica, que relatou as conclusões tomadas por seu grupo:

**Formadora 2:** Eu quero que todo mundo entre nesse link, ele é um link da BNCC que vai trazer só os eixos da BNCC. Deixa eu compartilhar. Só os eixos com as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. Então o que que a gente vai fazer aqui? A gente vai pensar no que a gente viu de língua franca. Então seja o que eu a gente conversou hoje, seja o que a gente viu durante as atividades e a gente vai olhar se isso tá permeado, se a BNCC tá incorporando o inglês como língua franca. Então, o foco tá na gramática, o foco está em usar diversas variedades de inglês, tá? Então, eu quero que vocês... A gente está treze, treze comigo. Então são doze, quatro, oito, doze. Quatro pessoas, então a gente vai ter três grupos de quatro pessoas e eu quero que vocês deem uma olhada, né? Na BNCC.

[...]

**Renata:** Então, o nosso grupo discutiu bastante sobre isso, onde incluir, né, esses conceitos, né? Como que a gente está operando né? Operando isso na na prática, né? E o Rafael já tá no contexto de escola pública. E aí eu destaquei do nono ano o que seria o mais aproximado, né? Do que a gente entende por língua franca que aí já até falaram um pouco, né? De discutir a comunicação intercultural, né? Por meio da língua inglesa, como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado, isso é do nono ano, 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, Ásia. É uma coisa que a gente tinha comentado lá no começo da aula, né? Pra não ficar essa coisa meio alienada, né? O inglês é só pra específicos grupos e só e pronto, se eu não sou daquele grupo ou daquela classe social pra mim não não serve e eu acho isso bacana, né? Daí o Rafael até comentou que é um pouco utópico, né? Até, mas eu achei interessante isso que as meninas estavam falando da questão da da escrita e enfim... A BNCC está fragmentada né? Então ela está oscilando entre o tradicional né? O conteúdo tá tentando agora abrir umas portas pro que seria uma coisa mais aproximada, né? Do inglês como língua franca, de uma coisa assim mais aberta, né?

**Fonte:** Episódio formativo 3 (discussão em grupos).

Neste fragmento, Renata apresenta para a turma os resultados da discussão em grupo, que tratou especificamente da comunicação intercultural, construção de identidades no mundo globalizado e expansão do inglês pelo mundo. Durante sua fala, Renata cita que Rafael se refere ao assunto como “utópico” (“o Rafael até comentou que é um pouco utópico, né?”). Desse modo, compreendemos que Rafael interage aqui contrastando a ideia (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) de incluir a perspectiva de ILF e a comunicação intercultural no ensino básico, considerando sua experiência na escola pública, e expressa sua opinião (El Kadri, 2014) no sentido contrário à colega. Com isso, é possível notar

que Rafael parece não acreditar na possibilidade de implicação prática na sala de aula da perspectiva de ILF. Fernanda, infelizmente, não participou desta aula.

Para a aula seguinte, as formadoras convidaram a Prof<sup>a</sup> Ma. Priscila Bordon – que havia acabado de lançar a obra “Standfor Classroom Practices – English As A Lingua Franca”, sobre implicações práticas de ILF na sala de aula, para discutir aspectos relacionados ao ensino e avaliação na perspectiva de ILF. Neste encontro, Rafael e Fernanda não falaram, mas a aluna enviou as seguintes perguntas no chat:

**Formadora 1:** Tem duas perguntas no chat, Priscila, da Fer. Uma é se você discutiu ELF, né? Nos Estados Unidos ou na Inglaterra e se os ahm nativos, os falantes nativos aceitam a perspectiva de ELF. Essa pergunta já surgiu em algumas das discussões aqui, né Formadora 2? E eu até fiquei de falar, vou precisar investigar, mas a Denise lembrou que nós tivemos uma professora americana que escreveu um capítulo enquanto estava aqui no Brasil sobre a perspectiva. Mas o que você sentiu então? O que você pode responder pra Tati?

**Fernanda:** A primeira pergunta é sobre...

**Formadora 1:** Se você discutiu ELF nos Estados Unidos ou na Inglaterra e se os nativos falantes nativos aceitam a perspectiva de ELF?

**Priscila:** Uma boa pergunta. Eu sempre... Assim, nos Estados Unidos eu não sabia ainda quando eu fui pra lá, eu não sabia o que era ELF. Não sabia nada disso. Tudo que eu sabia era muito da intuição assim do que eu sentia. Eu sentia, por exemplo, esse preconceito com essas meninas negras da universidade era uma coisa que me incomodava muito, mas eu não sabia tipo nomear a perspectiva, porque as pessoas têm direito a se comunicar da melhor forma que elas entendem ser a melhor forma. Então eu meio que tinha essas ideias na cabeça, mas não discutia com ninguém. Eu achava errado a pessoa falar que eu falava melhor que uma nativa só porque ela tinha a própria variedade da língua por ela ser uma pessoa dentro de uma comunidade nos Estados Unidos que tem a sua própria forma de se comunicar. Isso claramente pra mim é claramente racismo. Mas na Inglaterra, na verdade eu acho que acho que tem um artigo da Jennifer Jenkins que ela fala que os falantes nativos de inglês precisam passar a entender que eles também seriam falantes não nativos de inglês como língua franca. Se a gente pensar em a língua franca, não como uma variedade, mas se a gente imaginar inglês como língua franca, como algo externo a esse nativo, porque ele conta com estratégias de comunicação, muito mais do que repertório de língua e saber língua, é saber se comunicar, né? É uso e não e não objeto. Inglês como língua materna, ela separa realmente como uma coisa diferente (English is a native language). Falantes não nativos precisam também aprender a se comunicar usando o inglês como língua franca. Isso é o que é dito na pesquisa. Daí é opinião né? Que que os nativos acham disso? Vivendo na Inglaterra e principalmente em Southampton onde ahm os estudos de linguística giram muito em torno de inglês como língua franca e Global English, porque é um centro muito conhecido ali, era muito comum em qualquer aula de qualquer coisa aparecer o assunto de inglês como língua franca. Então, por exemplo, eu fazia aula de Assessment, que era realmente descolado, não tinha a ver com Global English. Eu estava fazendo por curiosidade esse curso ah e era um assunto meio que tabu, falar de

inglês como língua franca ali porque se entendia como se falar de qualquer jeito, como se fosse uma variedade mais assim... só pra comunicação, uma coisa mais abaixo. Então essas crenças, elas são difundidas em muitos campos por falta de conhecimento. Então é uma coisa que realmente é uso. Inglês com língua franca é uso. Entender que esse uso envolve saber se comunicar, ou seja, revisar como você fala com os outros causa uma resistência, causa desconforto. Então é muito difícil lidar com isso, principalmente se a sua língua né? Você é dono daquela língua. Então como você vai revisar essa comunicação? Era uma coisa meio complicada. Tanto é que no grupo de pesquisa... Estou pensando aqui no Center For Global English lá de Southampton. Acho que no grupo eram uns vinte na época que eu estava lá. A minoria era de professores e pesquisadores nativos. To contando as pessoas, espera aí... Era. Eram cinco. Agora o resto era todo mundo, já assim de outros lugares do mundo. Era um lugar bem bem diverso, bem multilíngue e multicultural. Então, eu não tenho uma resposta certa pra te dar, são só impressões minhas, mas essa realmente foi minha impressão, é muito difícil lidar com algo que te faz ficar desconfortável.

[...]

**Formadora 1:** Uhum e isso tem a ver com a segunda pergunta da Fer, que era justamente isso. Como que a gente pode medir o processo de aprendizagem na perspectiva de ELF? Como que você fez essa prova Fernanda?

**Priscila:** Na verdade eu fiz assim, eu tentei fazer uma prova... [...]. A gente tem que fazer um teste de proficiência tipo um Cambridge da vida mesmo um UFC um IOT algo assim a gente tinha que pensar num teste e explicar se ele é válido se ele é *reliable* ou blá blá blá e fazer todos os os testes psicométricos. Só que uma coisa que daí os professores estão certos é: é muito difícil você fazer um teste *valid and reliable*. Se você coloca sotaques, ãhn, de algum lugar específico. Então, se eu coloco um indiano falando inglês ali eu posso na parte de *validity* né? Eu posso estar ah beneficiando pessoas que convivem mais com aquele sotaque. [...] Eu criei um teste pra professores onde eles teriam que ler textos relacionados a pesquisa de ELF e era um teste de entrada numa universidade. Eu criei todo esse contexto, né? Era um é um teste de entrada na universidade pra medir o inglês de professores ah entrando, né? *Pre service* e eles teriam que ler textos, entender palavras específicas da da pesquisa de ELF ah pra responder certas perguntas relacionadas a esse vocabulário específico, então ficou um teste meio que de *English for specific purposes*. Tentativa, foi uma tentativa. Mas falando sobre medir aprendizagem nesse contexto de uma perspectiva ELF Aware, acho que isso é uma coisa que a Formadora 1 pode até expandir mais, ela deve entender até melhor do que eu, mas é algo que ainda não se sabe muito bem como fazer assim essa medição quantitativa de como fazer uma prova pra medir quanto alguém é ELF aware ou se a pessoa é realmente ELF aware, porque como é uma é uma perspectiva e não é algo que a gente tem um certo e um errado e todos os testes são feitos pra ter uma coisa certa e uma errada, como que a gente vai pode medir isso? Então é uma medição muito mais holística né? Você tenta entender ali dentro de um de um contexto, se os alunos estão avançando em ser mais ELF aware. O que a gente mede então seriam mais as crenças e atitudes, se elas diminuem ou aumentam e se você consegue trabalhar com essas crenças com pouca resistência ou menos resistência. Essa foi a conclusão que eu cheguei assim em em estudos.

**Fonte:** Episódio formativo 4.

Neste fragmento, Fernanda pergunta sobre a experiência de Fernanda em relação à percepção de falantes estadunidenses e ingleses quanto

ao conceito de ILF. Aqui, nota-se que Fernanda interage fazendo perguntas críticas (El Kadri, 2014), reconhecendo dúvidas e desafios de desconstruir o modo que entendemos a língua (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e, portanto, mostrando disposição para participar (El Kadri, 2014).

Fernanda relata que em sua experiência nos Estados Unidos ainda não possuía arcabouço teórico para analisar essa questão, mas já tinha a noção pessoal de que não deveria haver a imposição de um modelo a ser seguido para a comunicação. A professora afirmou que *“não sabia, tipo, nomear a perspectiva, porque as pessoas têm direito a se comunicar da melhor forma que elas entendem ser a melhor forma. Então eu meio que tinha essas ideias na cabeça, mas não discutia com ninguém. Eu achava errado a pessoa falar que eu falava melhor que uma nativa só porque ela tinha a própria variedade da língua por ela ser uma pessoa dentro de uma comunidade nos Estados Unidos que tem a sua própria forma de se comunicar”*.

Em seguida, ela conta sobre sua vivência na Inglaterra, dessa vez inserida em um ambiente onde muito se debatia sobre ILF e Global English e após se apropriar dos conceitos de ILF. Ela conta que ILF era um assunto tabu e infere que isso se deve à relação de ILF com a habilidade de se comunicar e com sua aplicação direta para o uso causava desconforto nos ingleses, pois esbarrava na noção de posse do idioma (*“Inglês com língua franca é uso. Entender que esse uso envolve saber se comunicar, ou seja, revisitar como você fala com os outros causa uma resistência, causa desconforto. Então é muito difícil lidar com isso, principalmente se a sua língua né? Você é dono daquela língua. Então como você vai revisitar essa comunicação?”*).

Diante disso, a formadora 1 acrescenta que parte da complexidade do problema se deve à relação de poder intrínseca a ILF (*“é uma questão de poder, né? Quem quer abrir mão de uma propriedade?”*) e Fernanda comenta como percebeu o impacto dessa relação de poder quando decidiu elaborar uma prova na perspectiva *ELF Aware* em seu trabalho final no período que estudou em Cambridge (*“A minha professora quis me matar? Ela quis. Mas ela quis me dar nota baixa? Ela quis, mas eu fui até o fim. Mas era porque é tabu e é difícil lidar com dividir o poder.”*).

Em seguida, a formadora 1 apresentou a segunda pergunta de Fernanda, sobre avaliação na perspectiva de ILF (*“Como que a gente pode medir o*

*processo de aprendizagem na perspectiva de ELF? Como que você fez essa prova Fernanda?”). Cabe ressaltar que este foi o segundo momento ao longo do experimento em que Fernanda questionou sobre avaliação nas lentes de ILF, sendo a primeira na atividade de áudio através da plataforma Flipgrid (Quadro 10). Isso indica que há interesse da aluna sobre o assunto e que ela pede resultados de pesquisas para melhor compreender como avaliar e compreender o desenvolvimento de alunos que aprendem inglês através da perspectiva de ILF.*

Em sua resposta, Fernanda explica que a complexidade de elaborar uma avaliação na perspectiva de ELF se deve à ausência de uma noção fixa de certo e errado (*“ainda não se sabe muito bem como fazer assim essa medição quantitativa de como fazer uma prova pra medir quanto alguém é ELF aware ou se a pessoa é realmente ELF aware, porque como é uma é uma perspectiva e não é algo que a gente tem um certo e um errado e todos os testes são feitos pra ter uma coisa certa e uma errada, como que a gente vai pode medir isso?”*), visto que em ILF tem-se a noção de apropriado ou não apropriado, de acordo com o contexto.

Dito isso, Fernanda explica que a avaliação pelas lentes de ILF se ocupa de analisar um dado contexto e verificar se dentro daquele contexto há mais ou menos aceitação dos alunos em relação às crenças sobre esse conceito, sendo, portanto, uma análise atitudinal dos alunos (*“Então é uma medição muito mais holística né? Você tenta entender ali dentro de um de um contexto, se os alunos estão avançando em ser mais ELF aware. O que a gente mede então seriam mais as crenças e atitudes, se elas diminuem ou aumentam e se você consegue trabalhar com essas crenças com pouca resistência ou menos resistência.”*).

A nona aula deste experimento ocorreu de forma assíncrona através de uma atividade relacionando ILF, BNCC e cultura. Nesta atividade, os alunos tiveram acesso aos artigos “Falando Francamente” (Duboc, 2019) e “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga” (Gimenez, 2008) e, após a leitura, deveriam elucidar a crítica de Duboc (2019) sobre a BNCC e ILF e sintetizar as características de cultura citadas por Gimenez (2008).

## Figura 28 – Instruções para atividade “BNCC e cultura”



### BNCC e cultura

⋮

Gabrieli Rombaldi • 24 de ago. de 2021 (editado: 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.



**Fonte:** Atividade “BNCC e cultura” no Google Classroom.

O objetivo dessa atividade era somente extrair do texto as críticas e proposições em relação à cultura, porém não foi realizada pelos participantes aqui analisados.

Durante a décima aula, que ocorreu de modo síncrono, os alunos assistiram a um vídeo do Prof. Dr. Sávio Siqueira sobre o ensino de cultura e ILF e foram convidados a discutir sobre o tema. Durante o encontro, os alunos foram divididos em três grupos para analisar um dos materiais didáticos sugeridos pela formadora, anexados à atividade no Google Classroom, observando aspectos culturais e estabelecendo relações entre interculturalidade e BNCC. Infelizmente, Fernanda e Rafael não participaram desta aula.

### 4.8 Analisando materiais didáticos

A décima primeira aula ocorreu de modo síncrono e foi dedicada à análise de materiais didáticos. Aqui, a formadora organizou os participantes em grupos para que cada grupo analisasse um material de sua escolha, dentro do escopo de opções oferecidas.

**Formadora 2:** Deixa eu ver, eu não sei se vocês querem discutir, se a gente tem tempo de abrir nos grupos, eu acho que sim, eu acho que a gente pode voltar naqueles grupos que a gente tava antes e dar uma olhada nesse plano de aula aqui. Eu acho que uns cinco, oito minutinhos vocês conseguem olhar pra esse plano. Esse plano de aula é um plano que a Fernanda Bordon disponibilizou pra gente e ele traz a questão do ensino

pela perspectiva de língua franca e também ele está alinhado com a BNCC. Então, acho que dá pra gente fazer uns cinco, oito minutinhos, discutir um pouco esse plano de aula e depois se der voltar pra cá ou se não der eu eu olho as discussões de vocês nos grupos daí, mas eu acredito que a gente tem um tempinho ainda.

[discussão no grupo]

**Sabrina:** Beleza. Algum princípio pra gente?

**Lais:** É, a gente quer, não consegue por em palavras como tipo que a gente tem que promover essa desconstrução das dos estereótipos tal, só que também respeitando cada aluno, sabe? Porque cada individualidade..

**Sabrina:** ah é uma boa, respeitar a individualidade de cada indivíduo.

**Rafael:** Nossa, mas é complicado, né? Que quando você quer propor alguma coisa, você tem que saber cada aluno, é difícil saber a cabeça de cada aluno, né

**Sabrina:** É foi o que eu, é o que a gente está acabando de discutir.

**Rafael:** Ah tá entendi. é um desafio dentro da sala de aula, meu Deus. Às vezes você vai falar um negócio para um e não bate com nada que ele vem, que ele traz de casa, entendeu? Meio tenso, então é interessante tentar respeitar a individualidade, mas às vezes é difícil, né? Você tem que tentar propor coisas que abranjam assim...como é que eu posso dizer? Bem abrangentes mesmo né? Coisas que assim... É complicado. A Laís acabou de falar de desconstruir as coisas né? E tal faz as pessoas aceitarem mais.

[Sabrina relata experiência negativa que teve ao propor uma atividade relacionando diversas religiões na escola em que trabalhava]

**Rafael:** Entendi. Pouco foi bem pesado assim sabe a situação? É essa questão de você dividir o grupo e falar cada um sobre o que que eles vão falar é difícil de fazer em sala de aula hein? Eu já tive experiência também. A minha experiência foi quando a gente ia falar um pouco sobre um país que falasse a língua inglesa, né? E aí o pessoal queria falar só de Estados Unidos ou Inglaterra, né? Os caras esqueceram Canadá, Nova Zelândia, Austrália, África do Sul, então assim é complicado mesmo, tem que deixar aberto pra eles. Mas como é que a gente vai colocar isso aqui nessa resposta da quatro?

**Sabrina:** É o que a gente acabou de escrever aqui ó, “tentar respeitar a individualidade de cada um”.

**Rafael:** Sei. Entendi. A gente tem que achar mais princípios então, né? Vamos lá. Deixa eu pensar Então, como a gente falou, né? Na outra aula lá, é complicado você falar sobre uma coisa que você não conhece, né? Então talvez a gente também tentando se preparar o máximo possível pra falar sobre aquela cultura, pra falar sobre os assuntos que a gente tá abordando, né? Talvez você seja um princípio interessante da gente colocar no em palavras aqui.

**Lais:** Ou tipo tentar trazer alguém que seja daquela cultura pra falar como é.

**Rafael:** Isso é bem interessante, apesar de ser um pouco difícil às vezes, mas com certeza no caso das religiões era mais fácil até, né? No caso de trazer pessoas de outras culturas no sentido de de outros países, de outras línguas é mais complicado, mas realmente.

**Sabrina:** Mas nesse caso eu acho que era muita exposição fazer uma coisa assim

porque por exemplo se eu levo uma pessoa da umbanda ali os alunos iam escorraçar a pessoa sabe?

**Lais:** Quantos anos eles tinham?

**Sabrina:** Eram do nono ano.

**Lais:** É bem novinho mesmo. Não tem muita noção, né? Ainda.

**Rafael:** Nossa, meu nono ano comigo é super sossegado. Se eu trazer pra eles, eles ficam olhando. É muito diferente uma turma pra outra também, né?

**Sabrina:** Eu acho que é a mais diferente questão de contexto principalmente, contexto social também tem bastante diferença porque eu fiz a mesma proposta numa escola diferente que deu certo.

**Rafael:** Não, com certeza, com certeza. Talvez então a gente pudesse tentar colocar ali por exemplo avaliar o contexto no qual a gente tá eh eh tentando repassar né? Eh tentando ensinar essa essas culturas diferentes né antes da gente, antes da gente eh partir, né? Já com os materiais, com as ações, né? Quem sabe? O que cês acham Ai gente eu acho que é isso, está bom já.

**Fonte:** Episódio formativo 6 (interação em grupo).

No início da discussão, os alunos discorrem sobre a importância de respeitar a individualidade de cada aluno ao tratar temas sensíveis, como é o caso da cultura. Quanto a isso, Rafael interage avaliando o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e comenta sobre a complexidade de considerar a individualidade de cada aluno (*“Nossa, mas é complicado, né? Que quando você quer propor alguma coisa, você tem que saber cada aluno o o é difícil saber a cabeça de cada aluno, né”*) devido a grande variedade de pontos de vista e concepções que pode encontrar e sabendo da dificuldade de administrar e valorizar todas essas contribuições em aula. Ao mesmo tempo, demonstra consciência sobre a importância de considerar o perfil de cada turma e contexto de atuação para propor atividades, comparando uma turma de 9º para a qual leciona com uma turma de 9º mencionada na experiência negativa relatada por Sabrina.

Motivado pela história de Sabrina, Rafael compartilha uma experiência pessoal (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e conta sobre uma atividade que propôs com seus alunos da rede pública, em que cada grupo deveria organizar uma apresentação sobre um país falante de inglês e o resultado foi que a turma toda escolheu Estados Unidos e Inglaterra (*“E aí o pessoal queria falar só de Estados Unidos ou Inglaterra, né? Os caras esqueceram Canadá, Nova Zelândia, Austrália, África do Sul”*). Com este relato é possível perceber que os alunos de

Rafael ainda associam apenas países do círculo interno à língua inglesa e, com isso, percebemos a necessidade de trabalhar para expandir os horizontes destes alunos para que tenham uma visão de mundo mais ampla.

No entanto, ao mesmo tempo que Rafael critica a postura dos alunos, ele mesmo relaciona cultura com países majoritariamente do círculo interno. De acordo com Siqueira (2018), Inglês como Língua Franca não é zona neutra, pelo contrário, é zona transcultural de poder, que dá espaço para problematizar conceitos, práticas e atitudes, e segundo Rombaldi (2023), “as comunicações em ILF acontecem em espaços onde diferentes crenças e valores são legitimados e diferenças aceitas” (Rombaldi, 2023, p. 42-43). Nesse sentido, podemos compreender que ILF dá oportunidade para questionar e problematizar questões culturais, de posse, entre outras, e neste comentário, percebemos que Rafael limita a questão cultural a países do círculo interno, e não a associa a ILF. Assim, o modo de interagir de Rafael parece ser pouco afetado pelas discussões teóricas sobre a perspectiva, pois apesar dele interagir compartilhando experiências, há poucas reflexões em relação ao “novo” apresentando durante os encontros.

De volta à sala com as mediadoras, os participantes começam uma discussão sobre o plano de aula elaborado pela Prof<sup>a</sup> Ma. Fernanda Bordon e as mediadoras fazem sugestões de como o plano poderia ser adaptado para tornar sua aplicação mais fácil em sala de aula.

**Formadora 3:** [...]Aí tem um outro ponto mas é mais assim do do próprio tipo de pergunta que ela coloca de discussão ali, por exemplo “Which professions do you think sounds most challenging?”. O fato de ser uma pergunta aberta desse jeito, eu acho que dificulta pro aluno responder em inglês. Se ela desse duas opções, por exemplo, “Which professions do you think sounds most challenging? Engineer or teacher?”. Aí eles já poderiam usar o inglês pra responder, entende? Tem impressão que esse tipo de pergunta é muito aberta. Ou então sugerir que eles usem o que foi apresentado antes pra continuar a conversa em inglês, né? Pra não esbarrar e cair pro português, né?

**Formadora 2:** Sim, uhum. Eu concordo, vai do professor também olhar o material e adaptar, né? De acordo com a realidade que ele tem. Por um oitavo ano eu acho que seria difícil eles abordarem isso, talvez o ensino médio conseguisse trazer essas discussões, mas o oitavo ano acho que fica difícil.

**Formadora 3:** Ou então *provide the samples*. Então alguns começos de frase, coisas assim pra, ajudá-los a usar o inglês pra fazer essa parte também, né?

**Formadora 2:** O professor pode também começar com exemplo, né? Acho que a gente pode dar um exemplo de algo pros nossos alunos se encorajarem a falar alguma coisa.

“Nem terceiro ano consegue responder perguntas abertas, utopia total” (Resposta de Rafael no chat). No meu contexto de estágio, ano passado, eu tive um segundo ano que a gente começou, a gente trouxe questões fechadas, a gente tentou trazer questões abertas e os alunos eles interagiam em inglês mesmo. Elas abriam o microfone e falavam em inglês mesmo. Então eu acho que varia bastante de contexto. Eles foram no meu na minha turma de segundo ano ensino público eles conseguiram né? Então varia realmente de contexto do professor ali.

**Fonte:** Episódio formativo 6.

Aqui, Rafael participa apenas pelo chat e não se engaja a fundo na discussão. Ele interage avaliando o tópico (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e expressando uma opinião contrária (El Kadri, 2014) às formadoras. Ele comenta, compartilhando sua experiência pessoal (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), que seus alunos do terceiro ano do ensino médio não conseguiriam realizar a atividade analisada e, devido a isso, se refere à proposta como utópica. Por outro lado, a formadora 2 justifica que o contexto interfere muito no sucesso de uma proposta pedagógica e cita como exemplo uma experiência bem sucedida sua. Depois disso, não houve mais comentários do aluno.

As atitudes de se manter majoritariamente em silêncio, participar apenas pelo chat, geralmente com comentários negativos (“utopia total”), são exemplos de modos de interagir do aluno que, mesmo ao final do curso, se manteve cético quanto ao uso dos conceitos de ILF na sala de aula. Assim, podemos entender esses comportamentos como ações contrárias ao princípio de expressar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), pois nesse caso, o aluno se fecha para a proposta do experimento.

A décima segunda aula do experimento, também assíncrona, trouxe o artigo *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition* (Canagarajah, 2007) e 11 questões a serem respondidas, relacionando aquisição de línguas, ILF e multilinguismo. As questões podem ser vistas nas figuras abaixo:

**Figura 29** – Instruções para atividade “ELF and language acquisition” - perguntas de 1 a 5

- 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?

**Fonte:** Atividade ELF and language acquisition no Google Classroom

**Figura 30** – Instruções para atividade “ELF and language acquisition” - perguntas de 6 a

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?

**Fonte:** Atividade ELF and language acquisition no Google Classroom

O propósito desta atividade era compreender o texto e localizar informações contidas nele. Por conta disso, nossa análise se restringe às respostas das questões 7 e 8, pois estas se referem à aplicação prática da perspectiva de ILF e à concepção de língua como prática social.

As respostas de Fernanda constam nas figuras a seguir:

**Figura 31** – Resposta de Fernanda à pergunta 7 - Atividade ELF and language acquisition

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 that having a common language is a great resource to explain, construct and compare many different aspects of language. I would say that one of the strategies is saying even incomplete sentences and not staying quiet because one doesn't know the correct word. Also, they can use a word in a different (probably the first) language. For example, "I want to go to 'escola'".**

32

**Fonte:** Atividade ELF and language acquisition

A questão número 7 pergunta sobre como se pode empregar estratégias de comunicação no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. As estratégias mencionadas foram retiradas do texto de Canagarajah (2007) e se referem a atividades de acomodação a diferentes variedades e segmentação (ou seja, remodelar uma frase em partes menores), por exemplo.

Fernanda se posiciona de maneira favorável à possibilidade de haver uma língua em comum entre professores e alunos que se dispõem a aprender e ensinar um novo idioma, pois vê a língua em comum como um recurso para explicar e explorar aspectos do idioma estudado. Ela interage dando um exemplo prático (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) quando cita uma frase contendo elementos em inglês e português ("I want to go to 'escola'") e argumenta que a língua materna pode funcionar como recurso para que os alunos participem das interações da melhor forma que conseguirem, sem se sentirem intimidados por não conhecer uma ou outra palavra na língua alvo. Desse modo, este excerto reitera o

---

<sup>32</sup> "Considerando nosso contexto de ensino aprendizagem (professores e alunos brasileiros), como podemos empregar essas estratégias em nossas aulas? O fato de dividirmos uma língua comum pode facilitar as interações na sala de aula? E quanto ao ensino delas? Eu acredito que uma língua comum é um ótimo recurso para explicar, contrastar e comparar vários aspectos diferentes da língua. Eu diria que uma dessas estratégias é dizer até mesmo frases incompletas e não ficar quieto porque não conhece a palavra correta. Além disso, os alunos podem usar palavras em uma língua diferente (provavelmente sua primeira). Por exemplo 'I want to go to escola'."

posicionamento pluralista de Fernanda, que se alinha a Kubota (2015), e mostra também uma tendência *pró-translanguaging*<sup>33</sup>.

**Figura 32** – Resposta de Fernanda à pergunta 8 - Atividade ELF and language acquisition  
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?

**As mentioned before, usage and learning of LFE goes hand in hand therefore social interaction is essential to understand how the English language is used as a social practice in the community. For example, the person, let's say a Brazilian woman, who works for an Indian company and studies English might better understand and implement what she has learned in English classes when using English within the context of an Indian company.” This is important because ELF can differ depending on the context.**

34

**Fonte:** Atividade ELF and language acquisition

A questão número 8 traz uma citação do texto de Canagarajah (2007) que afirma que ILF é uma forma de ação social e questiona sobre o significado dessa definição para o ensino de inglês. Quanto a isto, Fernanda afirma que a interação social é parte fundamental para compreender como a língua

<sup>33</sup> Conteh (2018) cita Becker (1988) para explicar que, neste conceito, a língua é vista como verbo, ou seja, como ação e processo contínuo, ao invés de algo estático. Partindo disso, Conteh (2018) explica que *translanguaging* significa reconhecer e acolher que um indivíduo pode utilizar diferentes línguas a seu dispor para se comunicar. Isso significa que *translanguaging* se refere a interações multilíngues de natureza fluida, em que os falantes se utilizam dos recursos linguísticos que possuem para se comunicar através de diferentes línguas, segundo Gimenez (2022).

<sup>34</sup> “O que Canagarajah (2007, p. 928) quer dizer quando ele diz que ‘LFE não é um produto localizado na mente do falante; é uma forma de ação social’? O que isso significa para o ensino de inglês?”

Como mencionado anteriormente, uso e aprendizagem de LFE caminham lado a lado, portanto a interação social é essencial para entender como o inglês é usado como prática social na comunidade. Por exemplo, uma pessoa, vamos supor que seja uma mulher brasileira que trabalha para uma empresa indiana e estuda inglês pode entender e implementar melhor o que ela aprendeu nas aulas de inglês quando usar a língua no contexto da empresa indiana. Isso é importante porque ILF pode diferir dependendo do contexto.”

inglesa é compreendida como prática social e conclui que o contexto é essencial para compreender como se dá a comunicação, uma vez que ILF está relacionado à adaptação da língua para diferentes contextos. Para ilustrar seu ponto de vista, ela exemplifica que uma mulher brasileira trabalhando em uma empresa indiana tem a possibilidade de compreender melhor aquilo que aprendeu da língua quando inserida no dia a dia da empresa, pois assim pode ajustar seus conhecimentos ao contexto em que está inserida. Nos comentários desta atividade, Fernanda explicou que este é o caso de uma aluna particular sua (a mesma que foi citada no encontro formativo 2), portanto aqui ela interage novamente através de exemplos práticos e de compartilhamento de suas experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Nesta resposta, Fernanda reconhece a importância do contexto para a comunicação e reconhece a relação entre interações sociais e uso da língua inglesa. Desse modo, ela parece se alinhar à concepção de língua como prática social apontada por Gee (2011) *apud* Diniz De Figueiredo e Siqueira, (2021), que concebe a língua como forma de se expressar e se posicionar no mundo.

A seguir, vemos as respostas de Rafael:

**Figura 33** – Respostas de Rafael às perguntas 7 e 8 - Atividade ELF and language acquisition

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?  
 We do, by exposing the students to the language, and by having a common mothertongue, one could say that we naturally use ELF without knowing.

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's a regular action, we use the language as a tool or a facilitator to communicate, so it's a natural movement of the language.

35

<sup>35</sup> “7. Considerando nosso contexto de ensino aprendizagem (professores e alunos brasileiros), como podemos empregar essas estratégias em nossas aulas? O fato de dividirmos uma língua comum pode facilitar as interações na sala de aula? E quanto ao ensino delas? Nós empregamos, expondo os alunos à língua e por ter a mesma língua materna, nós podemos dizer que naturalmente usamos ILF sem saber.

**Fonte:** Atividade ELF and language acquisition no Google Classroom

Em sua resposta à questão 7, Rafael não se aprofunda na reflexão sobre o uso de estratégias para o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro. Na questão 8, ele interage discordando (El Kadri, 2014) de Canagarajah quando o autor afirma que ILF é uma forma de ação social, pois para Rafael, a língua funciona como uma ferramenta. De modo geral, suas respostas foram sucintas, sem aprofundamento nos tópicos e reforçam seu posicionamento inicial de “*língua como ferramenta*”, como é possível ver em sua resposta à pergunta 8. Novamente, suas atitudes indicam postura resistente a ILF.

A aula seguinte, aplicada de modo assíncrono, consistiu na elaboração da segunda versão do plano de aula dos alunos. Desta vez, eles deveriam elaborar um plano de aula através da perspectiva de ILF, que fosse adequado a seu contexto de estágio e que se encaixasse em uma das categorias da BNCC, além de explicitar as implicações pedagógicas que permeiam seu plano.

**Figura 34 – Instruções para segunda versão do plano de aula**

---

8. O que Canagarajah (2007, p. 928) quer dizer quando ele diz que ‘LFE não é um produto localizado na mente do falante; é uma forma de ação social’? O que isso significa para o ensino de inglês?

É uma ação normal. Nós usamos a língua como uma ferramenta ou facilitador para comunicação, então é um movimento natural da língua.”

- 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)

**Fonte:** Aula do dia 21 de setembro.

Rafael não entregou sua proposta de plano de aula, mas a segunda versão do plano de aula de Fernanda consta abaixo:

**Figura 35 – Plano de aula 2 de Fernanda: Introdução**

<b>Lesson 1+2+3</b>	
<b>Tolerance and tourism</b>	
Objective	1) Expand vocabulary for discussing tolerance and tourism 2) Improve listening and comprehension skills by listening to a TED Talk and answering various activities 3) Research information online in English 4) Learn about English speakers: native and non-native 5) Create poster in English
ELF extension:	Reflect on different cultures, different languages and especially different accents in English
Specific Competence	Identify the possibility of how traveling can help everybody to become more tolerant. Reflect on the way the speaker speaks English and his nationality. Identify yourself and others as part of a multilingual and multicultural world by reflecting on how different accents within the English language in positioning learners as part of a globalized world.
Ability	Investigate the reach and the use of the English language in the globalized world.
Grade / Level	14-16/ 2nd Grade/ (Brazilian System) - most probably private schools
Content	Travel, Tourism, Tolerance
Assumed knowledge	Background Knowledge for intermediate level
Assessment	Students should be able to use the vocabulary and information they learn about in their poster.
Resources	TED Talk <a href="https://www.ted.com/talks/aziz_abu_sarah_for_more_tolerance_we_need_more_tourism/up-next">https://www.ted.com/talks/aziz_abu_sarah_for_more_tolerance_we_need_more_tourism/up-next</a> Worksheet (below)

**Fonte:** Planos de aula.

Nesta versão do plano, Fernanda mantém o Ted Talk “For more tolerance, we need more...tourism?”<sup>36</sup>, apresentado por Aziz Abu Sarah, um ativista da paz palestino e falante bilíngue de inglês e nota-se que ela inseriu algumas mudanças estruturais. Aqui ela ajustou a faixa etária dos alunos (originalmente adolescentes com mais de 15 anos, adultos e idosos) e focou em alunos entre 14 e 16 anos, provavelmente em escolas privadas; designou

<sup>36</sup> Vídeo postado em 7 de janeiro de 2015 no canal do Ted Talks no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TVtgb153S6I>>.

claramente objetivos gerais e competências específicas a serem alcançadas, bem como conhecimento prévio necessário e resultado esperado e conta com uma extensão de ILF, que pode ser vista na imagem abaixo:

**Figura 36** – Plano de aula 2 de Fernanda: Extensão de ILF

ELF extension/adaptation	Explore and find out more about the TED Talk speaker through google research in order to understand there are many non-native English speakers. Discuss the role of language and how language variations are seen by the learners. Use of authentic materials produced by non-native speakers to make learners more comfortable speaking English and encourage them to use the English language since they belong to the biggest group of English speakers, which is a group of non-native speakers.
-----------------------------	--

**Fonte:** Planos de aula.

As extensões de ILF listadas por Fernanda têm como objetivo principal conscientizar sobre o uso da língua inglesa por falantes bilíngues, tomando por base o palestrante do vídeo selecionado para o desenvolvimento da aula. Com isso, ela se alinha à implicação de ampliação do leque de variedades a serem ensinadas mencionada por Gimenez (2009) e espera encorajar os alunos a se apropriarem do idioma e a usá-lo de acordo com suas necessidades com mais confiança.

Na segunda versão do plano de aula, Fernanda adaptou o Warm up, incluindo uma atividade de *brainstorming*, preservou a atividades de “Before watching: Vocabulary development” e inseriu uma pequena discussão sobre tolerância na etapa “Before watching”, antes do exercício de vocabulário, como consta na figura a seguir:

**Figura 37** – Plano de aula 2 de Fernanda: Warm-up, Before watching e Before watching: Vocabulary

<p>Warm - up <b>5 min</b></p>	<p>Word cloud</p> <p>Use 3 word to describe an English language learners</p> <p><b>Teacher's note: This can be used later on when students will understand they are part of the big group of non-native English speakers.</b></p>																								
<p>Before watching <b>8 min</b></p>	<p>Discussing the title "<b>For more tolerance, we need more ... tourism?</b>" and predicting the content of the lecture.</p> <p>Have you ever traveled? <b>Teacher's note: Encourage a short discussion</b></p>																								
<p>Before watching: Vocabulary development <b>10 min</b></p>	<p>Match the words to their definitions</p> <table border="0"> <tr> <td>1. peace builder</td> <td>a, angry, hurt, resentful</td> </tr> <tr> <td>2. to throw or someone</td> <td>b, throwing stones at something</td> </tr> <tr> <td>3. stoning to one's country</td> <td>c, the quality of being devoted</td> </tr> <tr> <td>4. patriotism</td> <td>d, to admit crime</td> </tr> <tr> <td>5. to arrest for harm that the</td> <td>e, the action of hurting someone</td> </tr> <tr> <td>6. to confess bottom</td> <td>person has done to you f, top part turned to be at the</td> </tr> <tr> <td>7. bitter peace</td> <td>g, a person who encourages</td> </tr> <tr> <td>8. revenge</td> <td>h, to cause to fall/collapse</td> </tr> <tr> <td>9. hatred of hips and stomach</td> <td>i, a dance featuring movements</td> </tr> <tr> <td>10. to bring down authority</td> <td>j, to capture someone by legal</td> </tr> <tr> <td>11. upside down through the air</td> <td>k, to make something move</td> </tr> <tr> <td>12. belly dancing</td> <td>l, a strong feeling of dislike</td> </tr> </table> <p><b>Teacher's note: Students can do this alone or in pairs</b></p>	1. peace builder	a, angry, hurt, resentful	2. to throw or someone	b, throwing stones at something	3. stoning to one's country	c, the quality of being devoted	4. patriotism	d, to admit crime	5. to arrest for harm that the	e, the action of hurting someone	6. to confess bottom	person has done to you f, top part turned to be at the	7. bitter peace	g, a person who encourages	8. revenge	h, to cause to fall/collapse	9. hatred of hips and stomach	i, a dance featuring movements	10. to bring down authority	j, to capture someone by legal	11. upside down through the air	k, to make something move	12. belly dancing	l, a strong feeling of dislike
1. peace builder	a, angry, hurt, resentful																								
2. to throw or someone	b, throwing stones at something																								
3. stoning to one's country	c, the quality of being devoted																								
4. patriotism	d, to admit crime																								
5. to arrest for harm that the	e, the action of hurting someone																								
6. to confess bottom	person has done to you f, top part turned to be at the																								
7. bitter peace	g, a person who encourages																								
8. revenge	h, to cause to fall/collapse																								
9. hatred of hips and stomach	i, a dance featuring movements																								
10. to bring down authority	j, to capture someone by legal																								
11. upside down through the air	k, to make something move																								
12. belly dancing	l, a strong feeling of dislike																								

Fonte: Planos de aula.

Na atividade de *Warm up*, Fernanda propõe que os alunos pensem em três palavras para descrever aprendizes de inglês e, em seguida, na etapa *Before Watching*, convida os alunos a discutirem sobre o título do vídeo ("*For more tolerance, we need more ... tourism?*") e sobre suas experiências com viagens.

A partir disso, é possível inferir que ela objetiva estimular o pensamento crítico dos alunos a respeito das identidades de aprendizes da língua inglesa e também estimular a reflexão sobre como as viagens impactam nossa visão de mundo e estabelecer uma relação entre conhecimento de mundo e tolerância. As atividades da sessão “*Before watching: Vocabulary development*” se ocupam exatamente do desenvolvimento de vocabulário que será utilizado no vídeo, como uma preparação para os alunos.

A seguir, as atividades “*While watching*” do plano de aula 1 foram mantidas nessa versão e a etapa “*After watching*” sofreu alterações em comparação com a primeira versão, como pode ser visto na figura abaixo:

**Figura 38** – Plano de aula 2 de Fernanda: *While watching* e *After watching*

<p><b>While watching</b> <b>15 min</b></p>	<p>Watching for general understanding Watch the video 2 or 3 times and answer these questions.</p> <p>Example:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. The speaker says that he             <ol style="list-style-type: none"> <li>A.</li> <li>B. threw rocks at neighbour's car</li> <li>C.</li> </ol> </li> <li>2. The speaker has             <ol style="list-style-type: none"> <li>A. an older brother</li> <li>B. an older sister</li> <li>C. an younger brother</li> </ol> </li> <li>3. What was the turning point for the speaker             <ol style="list-style-type: none"> <li>A. when he became an adult</li> <li>B. th</li> <li>C. when he was arrested</li> </ol> </li> <li>4. The speaker found out that what really matters when it comes to difficulties is             <ol style="list-style-type: none"> <li>A. what we focus on</li> <li>B. how we deal with them</li> </ol> </li> <li>5. After that, the speaker decided to dedicate his life to             <ol style="list-style-type: none"> <li>A.</li> <li>B. travelling</li> <li>C. fighting against intolerance</li> </ol> </li> </ol>
<p><b>After watching</b> <b>7 min</b></p>	<p>Find the words or phrases with the same meaning in the transcript of the video.</p> <p>Example</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. a person who lived their country to escape something (for example was) (answer key: refugee)</li> </ol> <p><b>Teacher's note: Encourage students to look for meanings without the use of Portuguese language.</b></p>

Fonte: Planos de aula.

Nesta versão, o item “*After watching*” é composto de apenas uma atividade relacionada a vocabulário, em que o objetivo é que os alunos encontrem frases ou palavras no vídeo ou em sua transcrição que possuam o mesmo significado. Apesar de ser uma atividade válida para ampliar o vocabulário dos alunos, não há conexão direta com os princípios de ILF.

Após esse item, uma etapa de *Homework* foi adicionada:

**Figura 39** – Plano de aula 2 de Fernanda: Homework (parte 1)

<b>Homework</b>	Use the collocations and new vocabulary from the previous exercises (at least 5) in sentences and send them as an audio file to the teacher.
<b>5 min</b>	<p>Word cloud</p> <p>Write 3 words that describe traveling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Why do we want to travel?</li> <li>- What do you think is better abroad?</li> </ul> <p><b>Teacher’s note: Read out loud all the words students post and ask them to explain some of them to encourage discussion</b></p>
<b>15 min</b>	<p>Find out who the speaker is. Find the following information and add them to the jamboard</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● name</li> <li>● nationality</li> <li>● mother tongue</li> <li>● profession</li> <li>● experience</li> <li>● published books</li> </ul> <p><b>Teacher’s note: Students should use Jamboard and do this activity in pairs/trios.</b></p>


**Fonte:** Planos de aula.

A primeira atividade desta etapa consiste em um exercício de fixação de vocabulário, em que os alunos deveriam escrever frases utilizando o vocabulário adquirido na atividade anterior (“*After watching*”). Além de escrever, os alunos deveriam gravar áudios dizendo as frases e enviá-los à professora.

A próxima atividade retoma o assunto de viagens. Aqui, Fernanda propõe que cada aluno utilize três palavras para descrever viagens, criando uma nuvem de palavras, e traz duas questões para estimular a reflexão dos alunos: “Por que queremos viajar?” e “O que você acha que é melhor no

exterior?”. A seguir, os alunos são estimulados a pesquisar sobre o palestrante para descobrir seu nome, nacionalidade, língua materna, profissão, experiência e livros publicados. Esta atividade servirá como base para instigar uma discussão sobre sotaques e falantes bilíngues nas próximas atividades, que constam abaixo:

**Figura 40** – Plano de aula 2 de Fernanda: *Homework* (parte 2)

<p><b>10 min</b></p>	<p>Discussion on what his accent sounds like.</p> <p>How do you feel when you listen to him? Do you like it?</p> <p>Discuss the following picture</p>  <p style="text-align: center;">No. of native and non-native English speakers</p> <p style="text-align: center;">Source: Ethnologue, 21st Edition</p>
<p><b>15 min</b></p>	<p>Discuss the questions below</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do you believe we could be more tolerant if we understood how others lived?</li> <li>2. Can you think of other ways how tourism can help us become better people?</li> <li>3. Have you ever had a traveling experience which made you reconsider your opinions?</li> </ol>
<p><b>30 min - 45 min</b></p>	<p>Group work (pairs or trios)</p> <p>Create a poster about tolerance and language. Free to use any grammar/vocabulary students feel most comfortable with.</p>

**Fonte:** Planos de aula.

A primeira atividade da Figura 40 estimula uma discussão sobre o sotaque do palestrante e questiona os alunos sobre como se sentem ao ouvi-lo falar e se gostam do sotaque. Em seguida, é apresentada uma imagem com

informações sobre a quantidade de falantes nativos e bilíngues de inglês no mundo para que os alunos discutam. Essas atividades podem servir como base para que Fernanda explore conceitos relevantes para o conceito de ILF, como a dicotomia falante nativo *versus* bilíngues, *nativespeakerism*, tolerância em relação a diferentes sotaques e interferências da língua materna no uso do inglês, por exemplo, e, mais especificamente os dados sobre a quantidade de falantes nativos e bilíngues pode ser um fator encorajador para que os alunos se apropriem da língua com mais confiança e para que se desprendem da ideologia de uma variedade superior no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ao comparar as duas versões do plano de aula de Fernanda, nota-se que a segunda versão tem objetivos, competências e habilidades bem definidas (Figura 35), é mais extensa, conta com mais exercícios e tem uma seção dedicada exclusivamente à ILF (Figura 36).

Neste plano, ao apresentar um falante bilíngue de inglês originário de um país do círculo externo (Kachru, 1985), Fernanda consegue promover a inclusão de perspectivas críticas (Gimenez, 2009) ao discutir falantes nativos X não nativos, traz ampliação do leque de variedades a serem ensinadas (Gimenez, 2009) e diminui a ênfase no falante nativo para o ensino de pronúncia (Gimenez, 2009) ao mesmo passo que promove articulação entre os âmbitos local e global (Gimenez, 2009), já que o tema turismo pode ser compreendido em ambas as esferas. Com isso, percebemos que Fernanda produziu um plano de aula alinhado a às implicações pedagógicas da perspectiva de ILF elencadas por Gimenez (2009), com exceção de “explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas; desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem; conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização; ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês” (Gimenez, 2009, p. 7).

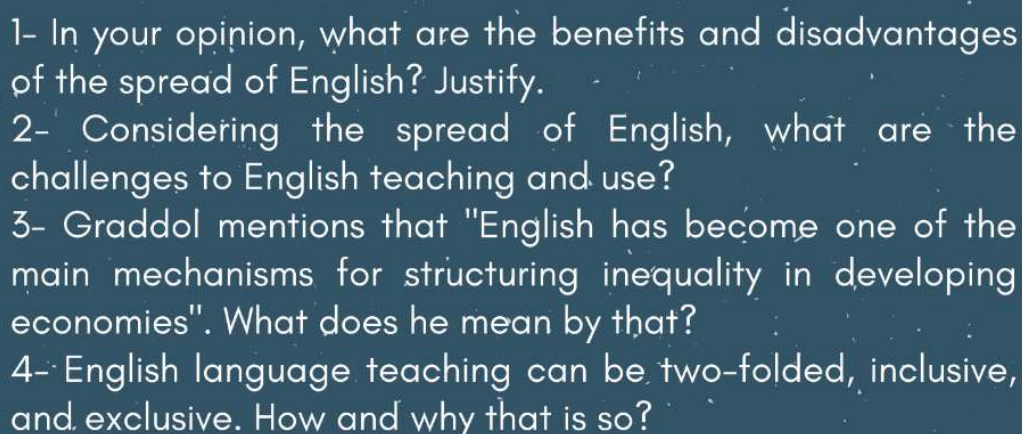
A atividade seguinte retoma a questão da tolerância através de perguntas para que os alunos reflitam sobre viagens, tolerância e sobre sua experiência pessoal com turismo. Por fim, Fernanda propõe que os alunos criem cartazes sobre tolerância e idiomas, mas não elabora sobre os objetivos desta atividade.

Quando entregou este plano de aula, uma das formadoras questionou sobre a aplicabilidade de suas ideias, considerando que Fernanda fazia

parte do programa Residência Pedagógica em uma escola pública e, nesse contexto, talvez os alunos não tivessem tantas possibilidades de viajar e sugeriu outras formas de abordar cultura, como através de filmes e programas de TV a que os alunos têm acesso. Quanto a isso, Fernanda respondeu que, mesmo sabendo das limitações de seu contexto de atuação, achava válido discutir sobre viagens com os alunos, pois isso poderia contribuir para abrir seus horizontes e argumentou que viagens locais também oferecem possibilidades de discutir sobre tolerância.

A décima terceira aula do experimento tratou da relação entre a língua inglesa e economia, perpassando temas como a mercantilização do inglês e a indústria do ensino de idiomas. Novamente os alunos receberam acesso a um Padlet para responder questões propostas pela formadora, como vemos na figura a seguir:

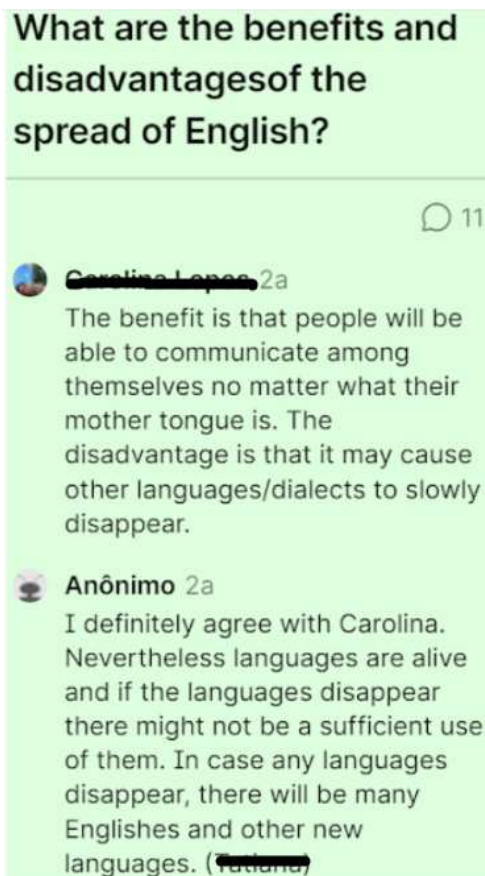
**Figura 41** – Questões da atividade The link between English and economics no Google Classroom

- 
- 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?

**Fonte:** Atividade The link between English and economics no Google Classroom.

Rafael não respondeu às perguntas propostas no Padlet, porém as respostas de Fernanda seguem nas figuras abaixo:

**Figura 42** – Resposta de Fernanda à pergunta "What are the benefits and disadvantages of the spread of English?"



**Fonte:** Padlet The link between English and economics

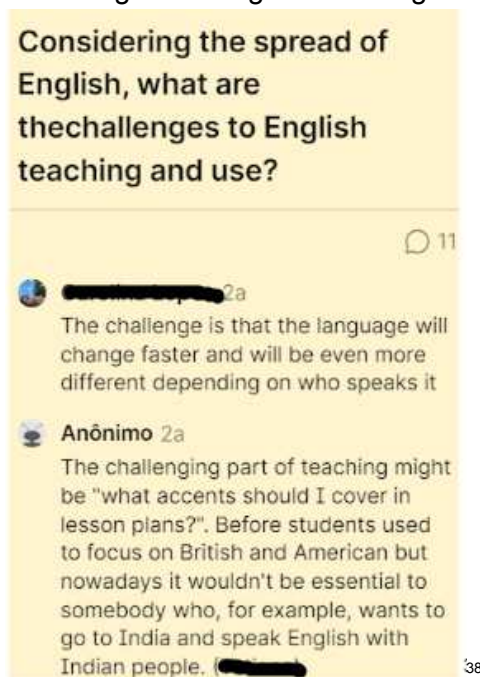
Para tecer seu comentário, Fernanda se apoia na resposta de uma colega que diz que o grande benefício da expansão do inglês é possibilitar a comunicação entre pessoas pelo mundo, independente de sua língua materna. Por outro lado, a maior desvantagem seria a possibilidade de outras línguas caírem em desuso ao longo do tempo. Fernanda afirma que concorda com a afirmação da colega e acrescenta que línguas são vivas e, caso desapareçam, várias outras línguas, inclusive outros ingleses, podem surgir. Desse modo, ela interage contrastando com a ideia da colega (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020). Aqui, ela se alinha ao discurso de línguas como sistemas vivos e em constante movimento, conforme defendido por Gee (2011) e Souza (2021) quando conceituam língua como prática social.

<sup>37</sup> “Quais são os benefícios e desvantagens da expansão da língua inglesa?

Carolina: O benefício é que as pessoas serão capazes de se comunicar, independente de sua língua materna. A desvantagem é que isso pode fazer com que outras línguas/dialetos desapareçam lentamente.

Fernanda: Eu definitivamente concordo com a Carolina. Entretanto as línguas são vivas e se uma língua desaparecer, provavelmente não houve uso suficiente dela. Caso alguma língua desapareça, haverá vários tipos de inglês e outras línguas também.”

**Figura 43** – Resposta de Fernanda à pergunta “Considering the spread of English, what are the challenges for English teaching and use?”



**Fonte:** Padlet The link between English and economics

Fernanda cita a escolha de *inputs* linguísticos como maior desafio para o ensino de inglês sob a perspectiva de ILF. Ou seja, neste caso, a “ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas” (Gimenez, 2009, p. 7) se apresenta como um desafio do ponto de vista pedagógico de Fernanda. Ela exemplifica que variedades tradicionalmente ensinadas, no caso norte-americana e britânica, não seriam essenciais para uma pessoa que fosse para a Índia, por exemplo. Aqui, Fernanda retoma o exemplo sobre o uso da língua inglesa no contexto indiano, possivelmente partindo de sua experiência com uma aluna que precisava se preparar para o processo seletivo de uma empresa indiana, o que foi mencionado no episódio formativo 2. Com isso, podemos compreender que ela age compartilhando experiências pessoais novamente (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e, além disso, age reconhecendo dúvidas e desafios de desconstruir o modo que entendemos a língua (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), nesse caso, em relação à inclusão de *inputs* linguísticos mais diversos.

<sup>38</sup> “Considerando a expansão do inglês, quais são os desafios para o ensino e uso da língua? Fernanda: A parte difícil de ensinar pode ser ‘quais sotaques devo cobrir nos meus planos de aula?’. Antes, os alunos costumavam focar nos sotaques britânico e americano, mas hoje em dia isso não seria essencial para alguém que, por exemplo, quer ir para a Índia e falar inglês com indianos.”

**Figura 44** – Resposta de Fernanda à pergunta “Graddol mentions that ‘English has become one of the main mechanisms for structuring inequality in developing economies’. What does he mean by that?”

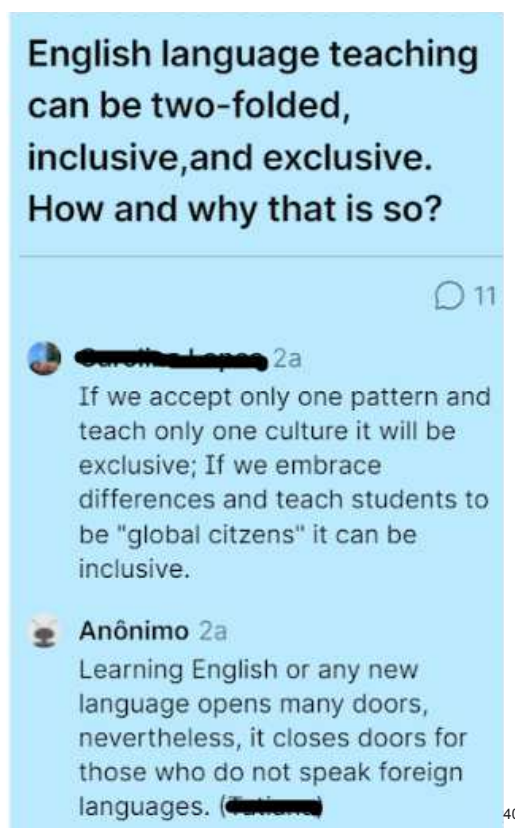


**Fonte:** Padlet The link between English and economics

Aqui, Fernanda estabelece uma relação entre a citação de Graddol e o mercado de trabalho brasileiro e explica que, neste contexto, muitos cargos exigem fluência em inglês embora muitos brasileiros não tenham acesso a aulas e cursos de qualidade. A partir disso, podemos inferir que Fernanda compreende como a língua inglesa está relacionada ao fortalecimento da economia de um país e indica que há uma deficiência de falantes fluentes em inglês no mercado de trabalho brasileiro. Desse modo, ela age aqui avaliando o tópico proposto (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

<sup>39</sup> “Graddol menciona que ‘o inglês tem se tornado um dos principais mecanismos estruturadores de desigualdades em economias em desenvolvimento’. O que ele quer dizer com isso? Fernanda: Analisando o mercado de trabalho brasileiro, podemos ver que há vários cargos que exigem fluência em inglês, no entanto muitos brasileiros não têm acesso a bons cursos/aulas de inglês.”

**Figura 45** – Resposta de Fernanda à pergunta “English language teaching can be two-folded, inclusive, and exclusive. How and why is that so?”



**Fonte:** Padlet The link between English and economics

Nesta resposta, Fernanda apresenta consciência sobre as funções que a língua inglesa pode ter, de acordo com a relação que cada indivíduo cultiva com ela. Isto significa que, para aqueles que a dominam, a língua representa portas abertas, como possibilidades de viagens, de prestígio social, de crescimento acadêmico e profissional, por exemplo, enquanto que, para aqueles que não sabem como manipulá-la, a língua torna-se um obstáculo para as possibilidades elencadas anteriormente. █

Por fim, a última aula do experimento se deu de forma assíncrona e teve como objetivo promover a autoavaliação dos alunos através de três atividades: um formulário de autoavaliação, uma investigação narrativa e um relato de aplicação do plano de aula. Porém, infelizmente, Fernanda e Rafael não entregaram essas atividades.

<sup>40</sup> “O ensino de inglês pode ser bifurcado: inclusivo e exclusivo. Como e por que isso ocorre? Fernanda: Aprender inglês ou qualquer nova língua abre muitas portas, entretanto, línguas também fecham portas para aqueles que não falam línguas estrangeiras.”

#### 4.9 Resumo Do Capítulo

Analisando a trajetória de Fernanda, percebe-se que ela tem um discurso favorável e atitude pró-ativa (Gimenez *et. al.*, 2015) em relação à teoria de Inglês como Língua Franca, ou seja, ela interage expressando abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e mostra disposição para participar (El Kadri, 2014). Ela age dessa forma principalmente no sentido de valorizar diferentes culturas e variedades da língua, assim como defendem Calvo *et. al.* (2022), El Kadri (2010), Gimenez (2015), Gimenez (2009), e também se alinha à visão pluralista, reconhecendo o caráter dinâmico e diversificado da língua, tal como postulado por Kubota (2015). Estes fatos podem estar relacionados à sua identidade, como falante multilíngue, imigrante no Brasil e com diversas experiências no contexto internacional.

É possível notar que, em alguns momentos, ela oscila entre a concepção de inglês como língua franca e como língua estrangeira, como ocorre no Padlet da atividade de vídeo 2 (Figura 26), sobre os vídeos de falantes bilíngues, quando diz que os alunos podem aprender pronúncia incorreta a partir dos vídeos. Com isso, ela age reconhecendo dúvidas e desafios de desconstruir o modo que entendemos a língua (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Entretanto, também é perceptível que ela se mantém aberta para expor seu ponto de vista, principalmente nas atividades assíncronas, novamente agindo no sentido de expressar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), e frequentemente expressa uma visão pluralista da língua (Kubota, 2015), celebrando o caráter multilíngue e fluido de ILF (Calvo *et. al.*, 2022), valorizando a noção de inteligibilidade (El Kadri, Gimenez, 2013; Jenkins, 2000; Santos, Siqueira, 2019) e a flexibilidade inerente à perspectiva de ILF, que permite que pessoas se comuniquem utilizando estratégias de compreensão e acomodação (Gimenez, 2015), ao mesmo tempo que deixa de estabelecer o falante nativo como modelo a ser seguido (El Kadri, 2010; Jordão, 2014; Rosa, Duboc, 2022).

Além disso, ela também interage reconhecendo dúvidas (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e fazendo perguntas críticas (El Kadri, 2014). Isso ocorre em duas ocasiões: na atividade de vídeo do Flipgrid (Quadro 10) e no encontro síncrono com a participação da Profa. Ma. Fernanda Bordon (Episódio formativo 4), ela manifestou sua dúvida em relação a como avaliar na perspectiva de ILF, o que demonstra sua curiosidade e pró-atividade para entender mais sobre o conceito.

Aqui vale salientar que essa questão foi respondida por Fernanda, que admitiu que ainda não há uma forma exata de avaliação na perspectiva de ILF (*“ainda não se sabe muito bem como fazer assim essa medição quantitativa de como fazer uma prova pra medir quanto alguém é ELF aware ou se a pessoa é realmente ELF aware, porque como é uma é uma perspectiva e não é algo que a gente tem um certo e um errado”*) e sugeriu avaliar como as crenças e atitudes dos alunos em um contexto em relação à língua (*“Você tenta entender ali dentro de um de um contexto, se os alunos estão avançando em ser mais ELF aware. O que a gente mede então seriam mais as crenças e atitudes, se elas diminuem ou aumentam e se você consegue trabalhar com essas crenças com pouca resistência ou menos resistência”*).

Também nota-se que ela age compartilhando experiências pessoais e dando exemplos práticos (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e, com isso, se apropria de novos conceitos através de interlocuções com sua experiência pessoal e profissional, sempre buscando estabelecer relações com suas vivências e relacionando conceitos com exemplos de sua trajetória docente, como aconteceu no episódio formativo 2, em que ela citou uma aluna que precisava se preparar para o processo seletivo de uma empresa indiana (*“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*).

Apesar do posicionamento favorável a ILF, é possível constatar que há poucas transformações práticas nas duas versões de seu plano de aula, pois as maiores adaptações referentes a ILF tratam de reconhecer e valorizar a diversidade de falantes (Calvo *et. al.*, 2022; El Kadri, 2010; Gimenez, 2015; Gimenez, 2009). Então, embora haja uma iniciativa atitudinal em relação a ILF, no sentido de aplicar a noção de inteligibilidade (El Kadri, Gimenez, 2013; Jenkins, 2000; Santos, Siqueira, 2019) em suas aulas e valorizar a diversidade de sotaques e possibilidades de uso da língua, faltam ajustes práticos em suas abordagens.

Portanto, embora Fernanda oscile entre as concepções de ILF e ILE em alguns momentos, nota-se, de modo geral, uma inclinação pró-ILF da participante, marcada por interações de disposição para participar (El Kadri, 2014), abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), reconhecimento de dúvidas (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), elaboração de perguntas críticas (El

Kadri, 2014), compartilhamento de experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e fornecimento de exemplos práticos (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Em se tratando da trajetória de Rafael, é possível notar ações e interações um pouco diferentes das de Fernanda.

No episódio formativo 1, ele interage compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e demonstra entusiasmo ao contar sobre sua experiência trabalhando num navio no exterior, em que teve contato com pessoas de diferentes nacionalidades através da língua inglesa. Neste momento ele comenta também que aprendeu pouco inglês na escola e só aprendeu o idioma no período que morou fora do Brasil. Embora esse seja um comentário favorável à diversidade e multilinguismo, as próximas interações do participante apresentam um ponto de vista resistente à aplicação prática da perspectiva para o ensino da língua inglesa.

No episódio formativo 3, Rafael comenta que seria utópico abordar em sala de aula temas como comunicação intercultural e a importância da língua inglesa na construção identitária e seu papel no mundo, conforme proposto pela BNCC com a adoção do conceito de Inglês como Língua Franca para orientar o ensino do idioma. Similarmente, no episódio formativo 6, durante uma discussão sobre adaptação de planos de aula, Rafael comenta no chat da reunião que, em seu contexto de professor de inglês na escola pública, é utópico esperar que seus alunos respondam questões abertas em inglês. Assim, ele reitera o discurso de que não se aprende inglês na escola, que manifestou no episódio formativo 1.

Com isso, nota-se que ele interage compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e expressando suas opiniões (El Kadri, 2014). Entretanto, é possível perceber que Rafael manteve algumas concepções intactas ao longo do experimento.

Isso ocorre com a concepção instrumental de língua, perceptível nas respostas de Rafael às seguintes atividades: no mapa mental, na primeira aula, nos Padtlets "The ownership of English" (Figura 10) e "EIL, ELF, WE" (Figuras 18 e 19) e na resposta à questão 8 da atividade ELF and language acquisition (Figura 49) no Google Classroom, em que refere-se à língua como ferramenta para comunicação.

Outro exemplo é a confusão entre ILF e a língua inglesa em si, como nota-se em suas respostas à pergunta “Explain EIL, WE, ELF in your own words”, da Atividade Padlet “EIL, ELF, WE” (Figura 13). Rafael às vezes parece confundir a língua inglesa em si com o conceito de ILF, por exemplo quando afirma que ILF pode ser apropriado através da exposição à língua inglesa e da necessidade de se comunicar.

Embora compreenda a expansão da língua inglesa como algo positivo e simpatize com a ideia de estabelecer a língua inglesa como língua comum para a comunicação internacional (Figura 13), Rafael se manteve resistente ao conceito de ILF e a possibilidade de aplicações práticas da perspectiva de ILF na sala de aula. Desse modo, Rafael não se mostrou tão receptivo às contribuições de ILF como Fernanda. De modo geral, Rafael interage compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e expressando suas opiniões (El Kadri, 2014), mas pouco discute e reflete sobre suas práticas à luz das teorias discutidas.

Assim, é possível perceber que as atividades entregues por ele reiteram a posição resistente assumida também durante os encontros síncronos. Tal posicionamento é perceptível através das poucas atividades entregues e pelas respostas sucintas e majoritariamente superficiais às atividades propostas.

Analisando ambas as trajetórias, nota-se também que estes professores em formação participaram ativamente de poucas discussões nos encontros síncronos e ambos deixaram de entregar algumas atividades, embora Rafael tenha entregue menos que Fernanda. Para nós, a ausência dessas atividades e o pouco engajamento nos encontros síncronos representa uma ação contrária à abertura para aprender citada por Calvo, El Kadri e Gimenez (2020). Porém, de modo geral, percebemos que os participantes aqui analisados possuem pontos de vista bem distintos, sendo que Fernanda age de modo mais favorável à ILF, enquanto Rafael age de modo resistente.

Para sistematizar nossa análise, apresento o quadro 11, que elenca os modos de agir e interagir identificados em cada tópico deste capítulo, bem como exemplos:

#### **Quadro 11 – Modos de agir e interagir de Fernanda e Rafael**

Tópicos de acordo com funções do experimento didático formativo	Modos de agir/interagir	Exemplos
Identificando crenças sobre ILF	Compartilhar experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	<i>“É, na minha experiência eu acabei não aprendendo quase nada na escola, né? Infelizmente o professor não era tão bom. Uma professora até incentivou bastante, mas eu fui aprender quando desisti da química e fui e fui viajar pra fora. Aí eu aprendi mais na porrada.”</i> (Rafael)
	Demonstrar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	Fernanda age realizando a atividade, mobilizando seus conhecimentos e demonstrando sua abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)
Investigando a compreensão das implicações pedagógicas de ILF	Demonstrar pouca abertura para aprender	Rafael não entregou o plano de aula, agindo de maneira que demonstra pouca disposição para participar.
	Fornecer evidências (El Kadri, 2014)	Fernanda fornece evidências (El Kadri, 2014) de como interpreta as implicações pedagógicas de ILF: trazendo variedades de uso da língua para as aulas e propondo discussões sobre o tema.
Compreendendo conceitos	Expressar opiniões (El Kadri, 2014)	<i>“Eu acredito que não há donos porque a língua inglesa tem se expandido mais e mais para mais países pelo mundo. Como a língua é algo vivo, sempre vai estar mudando e sua posse pode ser mudada ou compartilhada.”</i> (Fernanda)
	Avaliar o tópico discutido	<i>“Com a intensa expansão do inglês, ILF é uma abordagem</i>

	(Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	diferente em que a língua é vista como uma ferramenta para comunicação entre pessoas de diferentes contextos.” (Rafael)
Discutindo as implicações pedagógicas de ILF	Fazer perguntas críticas (El Kadri, 2014)	“Quanto às dúvidas, a minha dúvida seria como como isso seria controlado e avaliado... Se este ensino de inglês como língua franca está dando bom resultado, se os alunos tem mais mais vontade e menos medo na hora de aprender inglês quando eles entendem que eles podem ser um cidadão global, cidadão do mundo e não somente um estrangeiro falando inglês.” (Fernanda)
	Demonstrar pouca abertura para aprender	Novamente, Rafael não entregou a atividade, agindo de maneira que demonstra pouca disposição para participar.
Analisando usos do inglês para repensar as práticas pedagógicas	Contrastar ideias (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	“Quais são as possíveis críticas e reflexões dos vídeos para o ensino de língua estrangeira? As possíveis críticas e reflexões dos vídeos para o ensino de línguas podem ser: 1. Alunos podem aprender pronúncia ou gramática incorretas; 2. O inglês ‘correto’ é americano/britânico e é isso que professores devem ensinar.” (Fernanda)
	Demonstrar pouca abertura para aprender	Infelizmente, Rafael não entregou essa atividade, o que pode ser interpretado como pouco engajamento em relação ao conteúdo.

Realizando síntese oral dos conceitos estudados	Demonstrar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	<i>“Eu vou falar”</i> (Fernanda)
	Demonstrar pouca abertura para aprender	Rafael, mesmo estando presente, não se engajou na discussão, apontando novamente para o baixo engajamento com a questão discutida.
Refletindo sobre as implicações pedagógicas	Contrastar ideias (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e expressar opinião (El Kadri, 2014)	Rafael interage aqui contrastando a ideia (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) de incluir a perspectiva de ILF e a comunicação intercultural no ensino básico, considerando sua experiência na escola pública, e expressa sua opinião (El Kadri, 2014).
Analisando materiais didáticos	Avaliar o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	<i>“Nossa, mas é complicado, né? Que quando você quer propor alguma coisa, você tem que saber cada aluno o o é difícil saber a cabeça de cada aluno, né”</i> (Rafael)
	Dar um exemplo prático (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020)	<i>“Eu acredito que uma língua comum é um ótimo recurso para explicar, contrastar e comparar vários aspectos diferentes da língua. Eu diria que uma dessas estratégias é dizer até mesmo frases incompletas e não ficar quieto porque não conhece a palavra correta. Além disso, os alunos podem usar palavras em uma língua diferente (provavelmente sua primeira). Por exemplo ‘I want to go to escola’.”</i> (Fernanda)

Fonte: a autora.

Quanto a isso, Rombaldi (2023) explica que, ao longo do experimento, os participantes se apropriaram de diferentes conceitos relacionados a ILF, mas não todos. Ela afirma que “cada participante apropriou-se do conceito de ILF de sua maneira, assim como sua aplicação prática residiu no que os professores em formação julgavam coerente e factível para seu contexto” (Rombaldi, 2023, p. 190).

Olhar especificamente para a trajetória de professores durante o processo de exposição ao ILF tem potencial de colaborar para a nossa compreensão em relação ao fato de alguns alunos se mostrarem mais favoráveis à perspectiva e outros não: a comparação dos modos de agir e interagir nas trajetórias de Fernanda e Rafael apontam para o fato de que agir de modo a expressar abertura para aprender (Calvo, El Kadri e Gimenez, 2020), dar exemplos práticos (Calvo, El Kadri e Gimenez, 2020) e mostrar disposição para participar (El Kadri, 2014) colabora para o entendimento, reflexão e incorporação de ILF nas propostas práticas enquanto modos de interagir pautados na direção oposta, ou seja, na pouca abertura para aprender e indisposição para participar, aqui verificadas através do percentual de atividades entregues e participações nos encontros síncronos, colaboram para o baixo engajamento com a literatura de ILF e consequentemente, em menos mudanças nas práticas docentes.

No próximo capítulo, concluo esta dissertação com as considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomo meus objetivos, o escopo de pesquisa, os resultados alcançados, limitações encontradas e as contribuições desta pesquisa para a área de formação de professores.

Esta pesquisa de caráter qualitativa-interpretativista, se baseia na abordagem sócio-histórica e está fundamentada nas pesquisas de André (2013), Bortoni-Ricardo (2008), Cohen; Manion; Morrison (2007), Denzin (2018), Fairclough (2003), Freitas (2002) e Gil (2002). Além disso, para compor a fundamentação teórica desta pesquisa, nos apoiamos nas contribuições de pesquisadores da área da linguística aplicada que se dedicam ao estudo da formação de professores e do Inglês como Língua Franca, como Duboc (2019), El Kadri (2010a, 2010b, 2013), Gimenez (2015) e Jordão (2014), além de estudiosas do conceito de língua franca no cenário internacional, como Jenkins (2005, 2006, 2009) e Seidlhofer (2001, 2004, 2005, 2011), entre outros.

Este estudo se propôs a analisar as trajetórias de dois alunos do 4º ano de Letras/Inglês da Universidade Estadual de Londrina em um experimento didático formativo proposto por Rombaldi (2023), com foco em seus modos de agir e interagir, com o objetivo geral de compreender quais foram os posicionamentos e atitudes de dois professores em formação inicial em relação à perspectiva de Inglês como Língua Franca durante suas trajetórias em um experimento didático formativo. Mais especificamente, visamos analisar os modos de agir e interagir desses professores no processo de construção e negociação de significados sobre ILF ao longo deste experimento.

Respondendo a pergunta de pesquisa, quais são os modos de agir, interagir e ser de dois alunos do 4º ano de Letras Inglês e participantes do programa Residência Pedagógica em relação ao conceito de ILF ao longo de um experimento didático formativo?, podemos notar que há oscilação entre posicionamentos e atitudes favoráveis ou não ao ILF que são marcados pelos modos de agir e interagir mais frequentes: compartilhar experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), expressar opiniões (El Kadri, 2014), avaliar o tópico discutido (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), demonstrar abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e, contraditoriamente, demonstrar pouca abertura para aprender.

Através da análise, percebemos que modos de agir no sentido de expressar abertura para aprender (Calvo, El Kadri e Gimenez, 2020), dar exemplos práticos (Calvo, El Kadri e Gimenez, 2020) e mostrar disposição para participar (El Kadri, 2014) contribuem para a compreensão e aceitação de ILF nas propostas práticas enquanto modos de interagir que expressam pouca abertura para aprender e indisposição para participar, aqui verificadas através do percentual de atividades entregues e participações nos encontros síncronos, apontam para a direção oposta, ou seja, corroboram para o baixo engajamento com a perspectiva de ILF e consequentemente, em menos transformações nas práticas docentes.

Concluimos que Fernanda tem um discurso favorável e atitude pró-ativa (Gimenez *et. al.*, 2015) e frequentemente interage expressando abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e mostra disposição para participar (El Kadri, 2014). Seu posicionamento favorável a ILF é perceptível através de sua valorização de diferentes culturas e variedades da língua, assim como defendem Calvo *et. al.* (2022), El Kadri (2010), Gimenez (2015), Gimenez (2009), e também por meio de sua visão pluralista da língua, que reconhece o caráter dinâmico e diversificado da língua, tal como postulado por Kubota (2015). Essas atitudes podem estar ligadas a seu perfil enquanto falante multilíngue, imigrante no Brasil e a suas experiências no contexto internacional.

Notamos também que, às embora Fernanda oscile entre as concepções de ILF e ILE em alguns momentos, nota-se, de modo geral, uma inclinação pró-ILF da participante, marcada por interações de disposição para participar (El Kadri, 2014), abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), reconhecimento de dúvidas (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), elaboração de perguntas críticas (El Kadri, 2014), compartilhamento de experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020) e fornecimento de exemplos práticos (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020).

Entretanto, analisando a trajetória de Rafael percebemos um posicionamento mais resistente a ILF que se materializa em suas interações marcadas pela visão instrumental da língua e pela resistência à aplicação prática da perspectiva para o ensino da língua. De modo geral, Rafael interage compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), comentando principalmente sobre sua experiência em sala de aula e sobre sua

vivência no exterior quando trabalhou em um navio, e expressando suas opiniões (El Kadri, 2014).

Assim, é possível perceber que as atividades entregues por ele reiteram a posição resistente assumida também durante os encontros síncronos. Tal posicionamento é perceptível através das respostas sucintas e majoritariamente superficiais às atividades propostas e, principalmente, pelas poucas atividades entregues. Percebemos que o modo de interagir de Rafael parece ser pouco afetado pelas discussões teóricas sobre a perspectiva, pois apesar de interagir compartilhando experiências pessoais (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), há poucas reflexões em relação ao “novo” apresentando durante os encontros.

Comparando as trajetórias de Fernanda e Rafael, percebemos que os participantes aqui analisados possuem pontos de vista bem distintos, sendo que Fernanda age de modo mais favorável à ILF, enquanto Rafael age de modo resistente. Além disso, notamos que ambos participaram pouco das discussões nos encontros síncronos e, embora nenhum deles tenha entregado todas as atividades propostas, Rafael entregou um volume substancialmente menor do que Fernanda. Acreditamos que o engajamento nos encontros síncronos e a entrega de atividades configuram abertura para aprender (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2020), o que, para nós, é essencial no processo de aprendizagem e construção de sentidos. Dessa forma, a ausência de atividades e o pouco engajamento nos encontros síncronos representam uma ação contrária a esta forma de interação citada por Calvo, El Kadri e Gimenez (2020) e, na nossa visão, possuem impacto direto no aproveitamento das ações didáticas proporcionadas pelo experimento e, conseqüentemente, na apropriação do conceito de Inglês como Língua Franca.

Como limitações deste estudo, podemos citar o contexto remoto em que se deu o experimento, devido ao contexto de pandemia de Covid-19 no ano em que foi desenvolvido. O contexto remoto impossibilitou a observação desses participantes em sala de aula e como poderiam implementar as contribuições de ILF em sua prática pedagógica.

Esta pesquisa contribui para explorar o conceito de ILF e também para debater como a perspectiva é explorada na formação inicial de professores. Acreditamos que esta pesquisa apresenta uma sugestão de como ILF pode ser abordado durante a licenciatura em Letras - Inglês e, conseqüentemente, pode

servir para ampliar os horizontes do ensino aprendizagem da língua inglesa, através da perspectiva de inglês como Língua Franca e suas implicações pedagógicas elencadas por Gimenez (2009) e Calvo *et. al.* (2022).

Como pesquisadora, reconheço o caráter empoderador de ILF, devido à valorização do multilinguismo e da competência comunicativa inerentes a este conceito, e percebo a contribuição destes fatores e desta pesquisa no fortalecimento da minha identidade de falante multilíngue e professora de inglês. Acredito que o conhecimento da perspectiva de ILF me permitiu avaliar minha prática pedagógica sob um novo ponto de vista, agora ciente do meu compromisso de incluir em minha prática aspectos políticos sobre a língua inglesa, incentivar reflexões sobre seu processo de expansão e sobre sua importância no cenário global e, principalmente, estimular a autoconfiança de falantes multilíngues, assim como eu.

Além disso, como encaminhamentos futuros a esta pesquisa podemos sugerir a análise das trajetórias de outros alunos para compor um panorama das percepções de todos os alunos envolvidos no experimento e até mesmo analisar o desenvolvimento do experimento de Rombaldi (2023), com foco na disposição dos conteúdos, nos temas dos encontros síncronos, seleção de materiais de leitura e organização das atividades propostas e até na análise das intervenções das professoras formadoras na condução das interações síncronas.

Por fim, reitero a necessidade de conscientizar professores formadores e em formação sobre as complexidades que permeiam o ensino de língua inglesa na ótica da língua franca. Tal atitude configura o primeiro passo para o fortalecimento da formação inicial de professores nesse sentido. Assim, espero que esta pesquisa possa contribuir para a discussão sobre ILF, para a maior representatividade deste tópico ao longo da formação inicial de professores e também para auxiliar na problematização e quebra de paradigmas a respeito do ensino de língua inglesa.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BLOCK, D. Language education and globalization. **Encyclopedia of language and education**, v. 1, p. 31-43, 2008. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35512257/LEG\\_2008-libre.pdf?1415685645=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLanguage+Education+and+Globalization+200.pdf&Expires=1680288703&Signature=YQgTZR51wY07uF~w2pU4js3nX6~nGzHW NQAXu~e5IUotO~eHpBwMc7S-Fj0b-vr2mPYSBELBs8y6qJCPgd6cWcMDf-DwbqjhHqyUlyRaetUzw7cYmgfxznfX~zs37mlxiBEMhhX-gADkZGfVMpeTzNodUMNuNXGy6FXe1BtDYu~78YsOddS25Zd2mCiSWguwFik9537M9YTa93fLUKnEbTMWw6I1bZ8lnZ8YZkB-ZoJt5ZZOvmAoMW8OiSR~JWiZ7xTA0HJS8TeWVVTaBH7C8O-RQQeEwaLZVhnk9PcHJZufn9f-TXIVu7XWWXUdpLpMswVK-SQRxzIh-nzJavZgUPA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35512257/LEG_2008-libre.pdf?1415685645=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLanguage+Education+and+Globalization+200.pdf&Expires=1680288703&Signature=YQgTZR51wY07uF~w2pU4js3nX6~nGzHW NQAXu~e5IUotO~eHpBwMc7S-Fj0b-vr2mPYSBELBs8y6qJCPgd6cWcMDf-DwbqjhHqyUlyRaetUzw7cYmgfxznfX~zs37mlxiBEMhhX-gADkZGfVMpeTzNodUMNuNXGy6FXe1BtDYu~78YsOddS25Zd2mCiSWguwFik9537M9YTa93fLUKnEbTMWw6I1bZ8lnZ8YZkB-ZoJt5ZZOvmAoMW8OiSR~JWiZ7xTA0HJS8TeWVVTaBH7C8O-RQQeEwaLZVhnk9PcHJZufn9f-TXIVu7XWWXUdpLpMswVK-SQRxzIh-nzJavZgUPA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- BLOMMAERT, J., RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities** Vol. 13, No. 2, p. 71-83, 2011.
- BORDINI, M. **Estudos sobre Inglês como Língua Franca no contexto brasileiro (2005-2012)**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1GaSdmySoRtMzcoC2bUkvmbFhrv2vU3xP/view>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018b. 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: 31 mar. 2022 Versão Final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. Teachers learning about English as a lingua franca on Facebook: insights from a community of practice. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 65, p. 147-168, 2020.

CALVO, L. C. S. et al. "English gradually" and multilingual support in EMI: insights from lecturers in two Brazilian universities. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 11, n. 2, p. 147-170, 2022.

CAMARGO, Cintia Cristina. Os multiletramentos e o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio: um estudo de caso. 2021.

CAMPOS, A. R. F. F. **O ensino de inglês como língua franca: perspectivas docentes em contexto**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CANAGARAJAH, S. Challenges in decolonizing linguistics: the politics of enregisterment and the divergent uptakes of translanguaging. **Educational Linguistics**, 2022. Disponível em <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/eduling-2021-0005/html&gt;>. Acesso em 30 de jun. de 2022.

COGO, A. English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*. 66/1: 97-105. 2012.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. Routledge, 2007. Disponível em: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

CONTEH, J. Translanguaging. **ELT Journal**, 72/4 October 2018; p. 445-447.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, N. K. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 13, n. 1, jan/abr 2018.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; SIQUEIRA, S. How can we teach English as a lingua franca locally? In: Silveira, R., Gonçalves, A. (orgs) **Applied Linguistics: Questions & Answers**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 26-53. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/18kFugSsVw7BssbaG\\_P56IXszMOJFYWN1/view](https://drive.google.com/file/d/18kFugSsVw7BssbaG_P56IXszMOJFYWN1/view). Acesso em 30 de jun. de 2022.

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, n. 48. p. 10–22. Florianópolis, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em 30 de jun. de 2022.

DUBOC, A. P. M., SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v.20, 2020.

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, 2010a.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010b. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1vKsustGxtW8OjvsbqkG2hR\\_B3Q1DEKxN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1vKsustGxtW8OjvsbqkG2hR_B3Q1DEKxN/view?usp=sharing)>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum - Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3074/307428856005.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

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.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 2, n. 3, p. 75-88, 2015.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. Psychology Press, 2003.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, p. 21-39, julho de 2002.

FREITAS, R. A.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; JENKINS, J. Implementing an international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. **Tesol Quarterly**: Columbia, v. 39, n. 3, p. 535-543, 2005. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588493>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

GIMENEZ, Telma. Antes de Babel: Inglês como Língua Franca Global. In: **anais 7º Encontro de Letras Linguagem e Ensino - ELLE**, n. 7, p. 1-10, 2009.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

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

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

GIMENEZ, T. **Comunicação transnacional e ensino aprendizagem de língua estrangeira**. 2022. Notas de aula. Não paginado.

GOMES DE LIMA, J. H.; SILVA MACHADO, P. **Avaliação No Ensino De Língua Inglesa**: Problematizações à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do Inglês como Língua Franca. *Revista De Letras - Juçara*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 79–94, 2021. DOI: 10.18817/rlj.v5i2.2698. Disponível em: <<https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2698>>. Acesso em: 28 set. 2023.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council. 2006.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

JENKINS, J. Implementing an international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. **Tesol Quarterly**: Columbia, v. 39, n. 3, p. 535-543, 2005. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588493>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**: Columbia, v. 40, n. 1, p.157-181, 2006. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/40264515>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

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

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching: Surveys and studies**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 281-315, 2011. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/review-of-developments-in-research-into-english-as-a-linguafranca/47A99C70A696371F7F9F06351D0963F1>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. **English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher Education**: Shaking off some 'good old' habits. In: T. GIMENEZ, M. S. EL KADRI, L. C. S. CALVO. (Org.). *English as a lingua franca in teacher education: a brazilian perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter, v. 10, p. 53-

68, 2018.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry. **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/english-in-the-world-teaching-and-learning-the-language-and-literatures-quirkrandolph-and-widdowsonh-g-eds-cambridge-cambridge-university-press-1985-pp-xi-275/03D6259AACC3D60C4AF71F2EA1568BE5>>. Acesso em: 11 de jul. 2022.

KAHANE, Henry. A typology of the prestige language. **Language**, v. 62, n. 3, p. 495-508, 1986.

KUBOTA, Ryuko. Inequalities of Englishes, English speakers, and languages: A critical perspective on pluralist approaches to English. *In*: **Unequal Englishes: The politics of Englishes today**. London: Palgrave Macmillan UK, p. 21-41, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, [S.l.],v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Especialist**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/37053>>. Acesso em: 24 de out. 2022.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990

MARDEGAN, B. S. S. **Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

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

Montoya, A. M., Busso, Hugo, & Grosfoguel, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. **Polis: Revista Latinoamericana**. 2007.

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.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

ROMBALDI, G. **Formação de conceito 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

ROSA, G. C. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROSA, G.; DUBOC, A. P. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022.

SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013)

SANTOS, J. N.; SIQUEIRA, S. Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 65-86 / Eng. 64-84, set. 2019. ISSN 2317-2347.

SCHMICHECK, J. V. **Weaving elf feito no Brasil and autobiographical narratives in teacher education**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1473-4192.00011>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/10-research-perspectives-on-teaching-english-as-a-lingua-franca/708BFBA9B2DA9C86F631A257E8C935ED>>. Acesso em: 11 de jul. de 2022.

SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca. **ELT Journal**, v.59, n.4, 2005. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1OqN0nEBK\\_SkHJgDHiRYMkHRBlqsw4UuE/view?usp=drive\\_web&authuser=0](https://drive.google.com/file/d/1OqN0nEBK_SkHJgDHiRYMkHRBlqsw4UuE/view?usp=drive_web&authuser=0)>. Acesso em: 11 de jul. de 2022.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ufSdBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT25&dq=SEIDLHOFER,+Barbara.+Understanding+English+as+a+Lingua+Franca&ots=On1buLeHyx&sig=exJ7ML\\_8fqxNRp\\_vbjpJzKpYRbuY](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ufSdBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT25&dq=SEIDLHOFER,+Barbara.+Understanding+English+as+a+Lingua+Franca&ots=On1buLeHyx&sig=exJ7ML_8fqxNRp_vbjpJzKpYRbuY)>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e**

**Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2. 2015. p. 375-397.

SHOHAMY, E. **Reinterpreting globalization in multilingual contexts**. International Multilingual Research Journal. v.1 , n.2, 127-133, 2017.

SIFAKIS, Nicos; BAYYURT, Yasemin. ELF-aware teaching, learning and teacher development. In: **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Routledge, 2017. p. 456-467. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315717173-37/elf-aware-teaching-learning-teacher-development-nicos-sifakis-yasemin-bayyurt>

SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

SOUZA, J. A. **Questionando o falante nativo: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SOUZA, S. M. **Dissolvendo fronteiras, abrindo novos horizontes**: por um ensino intercultural de inglês como língua franca, do curso de licenciatura em letras à educação básica. 128 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **UEL**. Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa: Ementas. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo\\_2021/ementas/letras\\_lingua\\_inglesa\\_noturno.pdf](http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2021/ementas/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf). Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **UEL**. Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa: Matriz curricular. Disponível em: [https://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo\\_2019/organizacao\\_curricular/letras\\_lingua\\_inglesa\\_noturno.pdf](https://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2019/organizacao_curricular/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf). Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **UEM**. Departamento de Letras: Grade curricular. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **UEPG**. Curso de licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/MATRIZ-CURRICULAR-SITE.pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. **UNICENTRO**. Campus de Guarapuava. Currículo pleno: Letras Inglês e Literaturas de Língua

Inglesa. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2021/04/Letras-G-ILLI.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. **UNICENTRO**. Campus de Guarapuava. Ementário das disciplinas do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2021/04/LETRAS-ILLI-G-2020.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. **UNICENTRO**. Campus de Irati. Currículo pleno: Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2021/04/Letras-I-Ing..pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. **UNICENTRO**. Campus de Irati. Ementário das disciplinas do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2021/04/LETRAS-INGLES-I-2020.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **UENP**. Campus de Cornélio Procopio. Ementas das disciplinas do curso de graduação em Letras - Habilitação Português/Inglês - Licenciatura. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/letras-ementas>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **UENP**. Campus de Cornélio Procopio. Matriz curricular: Letras - Licenciatura: Português/Inglês 2020. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/letras-matriz>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **UENP**. Campus de Jacarezinho. Ementas das disciplinas do curso de graduação em Letras: Habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas - Licenciatura. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/letras-ingles-ementas>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **UENP**. Campus de Jacarezinho. Matriz curricular - Graduação em Letras: Habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas - Licenciatura. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/letras-ingles-matriz>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **UNIOESTE**. Campus de Cascavel: Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Disponível em: <<https://unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavelcursos?campi=0&curso=CSC0064>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **UNIOESTE**. Campus de Foz do Iguaçu: Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Disponível em: <<https://unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/fozcampus?campi=0&curso=FOZ0038>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **UNIOESTE**. Campus de Marechal Rondon: Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Disponível em: <<https://unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mcrcampus?campi=0&curso=MCR0036>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Campus de Paranaguá. Ementário das disciplinas. Disponível em: <<https://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/letras-ingles/ementario-das-disciplinas>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Campus de Paranaguá. Matriz curricular de Letras Inglês. Disponível em: <<https://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/letras-ingles/matriz-curricular>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Matrizes curriculares Letras Português e Inglês - Licenciatura - Paranavaí. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/resolveuid/a09f50d7e2ee4245bd0f62aa8feb9e86>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Matrizes curriculares Letras Português e Inglês - União da Vitória. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/resolveuid/2d57f590044d4396b5c8f3b9564fd007>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Matriz de Letras - Inglês Licenciatura - Apucarana. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/apucarana/matrizes/matrizes-curriculares-letras-ingles-licenciatura-apucarana.xlsx/view>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Pró-reitoria de ensino de graduação - PROGRAD. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Projeto pedagógico do curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas de Campo Mourão. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/campo-mourao/letras-portugues-e-ingles.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **UNESPAR**. Projeto pedagógico do curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas de União da Vitória. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-portugues-e-ingles-uv.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.