



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: DE IMPLICAÇÕES A APLICAÇÕES**

SALVADOR
2024

POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: DE IMPLICAÇÕES A APLICAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, UFBA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

SALVADOR
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alves, Polyanna Castro Rocha

Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de
Professores: de Implicações a Aplicações / Polyanna
Castro Rocha Alves. -- Salvador, 2024.
281 f.

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2024.

1. Inglês como Língua Franca. 2. Formação Inicial de
Professores de Inglês. 3. Ensino de Língua Inglesa. I.
Siqueira, Domingos Sávio Pimentel. II. Título.

POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DE IMPLICAÇÕES A APLICAÇÕES

Tese defendida em 20 de junho de 2024 e APROVADA pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 DOMINGOS SAVIO PIMENTEL SIQUEIRA
Data: 13/07/2024 15:11:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
Orientador



Prof. Dr. Luís Guerra
Universidade de Évora - Portugal
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA MOTA PEREIRA
Data: 12/07/2024 11:40:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 KANAVILLIL RAJAGOPALAN
Data: 19/07/2024 16:33:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan
Universidade Estadual de Campinas
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO
Data: 16/07/2024 08:46:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá
Examinadora Externa

Dedico esta tese aos meus tesouros preciosos:
Thiago, meu parceiro de vida; e minha filha
Ísis, princesa que encanta todos os meus dias.

MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS

Ao TODO PODEROSO que sempre me munuiu de sabedoria, força e coragem. Que foi abrindo os caminhos, iluminando e abençoando cada passo. Sou profundamente grata, Senhor, por todas as graças que eu tenho recebido em minha vida e por todo zelo e amor que tens dedicado a essa sua filha aqui!

Sou muitíssimo grata ao meu orientador, prof. Dr. Sávio Siqueira, quem primeiro me apresentou ao mundo do Inglês como Língua Franca, quem me guiou ao longo da caminhada do Mestrado e quem me fez acreditar no meu potencial acadêmico para iniciar a jornada desafiadora do Doutorado. Faltam palavras para agradecer, professor, e sobra o sentimento de afeto, admiração e consideração pela amizade, pelo compromisso ético com o qual conduziu a minha orientação e por ter me ajudado a chegar à culminância desta etapa tão importante para a minha vida acadêmica e profissional. Seu profissionalismo, sabedoria e simplicidade sempre me inspiraram.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior realizado junto ao Departamento de Linguística e Literaturas da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, em Portugal. Experiência que me proporcionou um crescimento e ganhos interculturais inimagináveis.

Muita gratidão ao prof. Dr. Luís Guerra, meu supervisor e anfitrião na Universidade de Évora, em Portugal. Sua paciência e tolerância (perante as dificuldades decorrentes da pandemia da COVID-19 no período de implementação da bolsa da CAPES), bem como as valiosas conversas e orientações durante o período de Estágio Doutoral, tornaram essa jornada não apenas possível, mas também enriquecedora e repleta de desafios acadêmicos. Não consigo lhe agradecer suficientemente, prof. Luís, por todo o apoio desde o primeiríssimo dia de contato. Estendo os meus agradecimentos a Lili Cavalheiro, grande referência no campo de estudos do ILF, que me concedeu a oportunidade de enriquecer ainda mais essa experiência com atividades desenvolvidas na Universidade Nova de Lisboa.

Ainda ao prof. Dr. Luís Guerra e à profa. Dra. Fernanda Mota Pereira agradeço pelas preciosíssimas contribuições e saberes compartilhados durante o Exame de Qualificação e pelo aceite de ambos em continuar o diálogo na banca de defesa, também composta pelo prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan e pela profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo. Sou muito grata

a todos os membros da banca avaliadora pelo tempo e energia tão generosamente dispensados a este trabalho e por ter me beneficiado de suas mentes perspicazes e analíticas, poupando a versão final deste trabalho de vários lapsos e lacunas. Aqui, eu externo a minha felicidade e satisfação por ter contado com uma banca tão potente para a avaliação desta tese.

À Universidade Federal da Bahia, em especial ao Instituto de Letras, agradeço pelo acolhimento e pelos anos de formação. É grande o orgulho que tenho por ter feito parte desta instituição. Sou uma professora/pesquisadora e pessoa muito melhor depois de ter passado por aqui!

Do mesmo modo, agradeço à Universidade do Estado da Bahia pela concessão de licença integral remunerada para me dedicar ao Doutorado, e pela bolsa de estudo concedida através do Programa de Apoio à Capacitação Docente (PAC). Agradeço, de maneira específica, ao Departamento de Ciências Humanas da UNEB/Campus VI por ter autorizado prontamente a realização desta pesquisa nesta instituição.

Sou gratíssima aos colegas do Colegiado do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI pela compreensão e colaboração ao longo de todo o período em que fui liberada das minhas atividades. Sei que não é tarefa fácil suprir a ausência de um docente em um Colegiado que já tem o seu número de professores reduzido. Um agradecimento especial à professora substituta, que concedeu a carga horária das aulas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II para a realização da pesquisa nesses componentes curriculares.

Aos queridos Estudantes/Participantes do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, grandes aliados, que aceitaram se imbricar nessa pesquisa-ação de mãos dadas comigo e cuja contribuição foi imprescindível para a consecução dos objetivos traçados e para o êxito dos resultados alcançados. Sou tão grata a vocês!

Agradeço também à equipe gestora do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão de Guanambi/BA que tão humanamente entendeu e tolerou as minhas limitações com relação a determinadas atividades e demandas da instituição, haja vista que só consegui a liberação das minhas atividades de regência pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia na etapa final do desenvolvimento desta tese.

Sou muito grata à companheira de estrada, colega e amiga Sigrid Rochele G. P. Magalhães. Vivemos as mais diversas experiências e aventuras acadêmicas juntas. Sou muito feliz por ter compartilhado todos esses momentos na sua companhia, amiga. Nas pessoas das queridas Ivanete da Hora Sampaio, Jacyara Nô dos Santos, Lílian Latties (*in memoriam*) e Luciana

Censi, agradeço aos demais colegas da turma 2018.1 por caminharmos juntos ao longo de todo esse tempo. Muito obrigada pelo afeto, pelo suporte e pelo grupo sempre caloroso e tão amoroso que construímos. Sigamos sendo as vozes do Sul!

Aos meus amados pais, Jaldir e Francisco, por sempre darem o melhor de si na construção de quem sou e por sempre me encorajarem a ir em busca dos meus ideais; aos queridíssimos irmãos Priscila, Plínio e Paloma, pelo companheirismo constante; o meu muito obrigada por sempre rezarem, torcerem e vibrarem por mim. O amor puro e a energia positiva emanada por vocês foram imprescindíveis para o alcance desta conquista!

Ainda não sei como agradecer ao meu esposo, Thiago, e à minha filha, Ísis, que tão pacientemente esperaram a conclusão deste trabalho para que eu pudesse voltar a ser plenamente deles. Sem a compreensão, a colaboração, o cuidado e o amor inesgotável desses dois esta tese simplesmente não existiria. Preciso repetir aqui que amo vocês infinitamente!!

Enfim, sou muito grata a todos(as) e a cada um(a) de forma muito especial.

The growing significance of ELF is such that it is becoming increasingly untenable for language teachers not to consider its particular relevance for their own teaching contexts (Dewey, 2012, p. 143).

An ELF-aware/ELF-informed pedagogic perspective on ELT can provide learners and teachers with invaluable information regarding the language resources and strategies speakers use to achieve effective communication. ELF research findings can shed light on the nature of English in many varied domains of use, in which language is 'authentic' when it is communicatively effective. Adopting an ELF perspective on pedagogic practice can enable researchers and teachers to facilitate learners' language development by emphasizing effectiveness over accuracy so they can become more confident and successful users of English (Bayyurt; Dewey, 2020, p. 371).

RESUMO

A importância do Inglês como Língua Franca (ILF) no panorama sociolinguístico atual traz uma série de implicações pedagógicas que ainda não lograram a repercussão desejada na agenda do Ensino de Língua Inglesa (ELI). Posto que a formação inicial constitui momento e espaço oportunos para que os futuros professores de inglês passem por um processo de reavaliação de suas crenças e convicções sobre o uso, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI), o presente trabalho de tese busca investigar, de maneira intervencionista, como a abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF impacta a percepção e as ações pedagógicas de alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI em componentes curriculares de estágio supervisionado. Com o intuito de diminuir a lacuna existente entre as descobertas das pesquisas acadêmicas e as aplicações práticas em sala de aula, o estudo em pauta apresenta-se metodologicamente fundamentado na pesquisa-ação e foi realizado com a participação cooperativa de 15 (quinze) estagiários ao longo do período em que cursaram os componentes Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II. Os dados foram gerados por meio de variados instrumentos de pesquisa e foram analisados qualitativamente sob múltiplas nuances com vistas a capturar a amplitude possível dentro do espaço/tempo da investigação. Este trabalho, alinhado às teorizações do ILF *made in Brazil* (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020), fundamentou-se em autores internacionais e nacionais afiliados ao campo de estudos do ILF, a exemplo de Jenkins (2015), Sifakis (2007, 2009, 2017), Bayyurt e Dewey (2020) Cavalheiro; Guerra e Pereira (2021); Siqueira (2020a, 2020b); e Gimenez; El Kadri e Calvo (2018). Por possibilitar a investigação das origens dos processos dominantes que causam opressão e marginalização no ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a literatura relacionada aos estudos e perspectivas decoloniais também foi considerada, com contribuições de autores como Sousa Santos (2007), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Mignolo (2008, 2011); Walsh; Oliveira e Candau (2018), Kumaravadivelu (2016), Menezes de Souza e Duboc (2021), Mota-Pereira (2022a, 2022b), entre outros de relevância similar. Os resultados evidenciaram que a partir da imersão em um processo de conscientização sobre o ILF, os alunos-professores construíram, gradualmente, uma compreensão mais abrangente e aprofundada do significado desse fenômeno e suas idiosincrasias, das formas de como aplicá-lo em contextos de ensino locais, bem como das vantagens e desafios associados à sua integração em sala de aula. Para mais, os participantes apresentaram sinais de reorientação crítica de suas identidades como futuros professores não-nativos de inglês e se mostraram motivados e dispostos a fazer prosperar o diálogo entre o ILF e o ILE em suas práticas de ensino futuras.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca; Conscientização sobre o ILF; Formação inicial de professores de inglês; Ensino de Língua Inglesa; ILF *made in Brazil*.

ABSTRACT

The significance of English as a Lingua Franca (ELF) in today's sociolinguistic landscape brings forth several pedagogical implications that have not yet achieved the desired impact in the English Language Teaching (ELT) agenda. Recognizing that pre-service teacher education offers a timely opportunity for prospective English teachers to reassess their beliefs and convictions regarding the use, teaching, and learning of English, this thesis aims to investigate, through an interventionist approach, how an ELF-aware pre-service teacher education transformative model impacts the perception and pedagogical actions of student-teachers enrolled in the English Language and Literature program at UNEB/DCH-VI in Supervised Practicum courses. To bridge the gap between academic research findings and practical classroom applications, the study at hand is methodologically grounded in action research and was conducted with the cooperative participation of 15 pre-service teachers throughout their enrollment in Supervised Practicum I and Supervised Practicum II courses. Data were generated through various research instruments and qualitatively analyzed under multiple nuances to capture the widest possible scope within the space/time constraints of the investigation. This work, aligned with the theorizations of ELF *feito no Brasil* (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020), draws on both international and national authors affiliated with the field of ELF studies, including Jenkins (2015), Sifakis (2007, 2009, 2017), Bayyurt and Dewey (2020), Cavalheiro; Guerra and Pereira (2021); Siqueira (2020a, 2020b); and Gimenez; El Kadri and Calvo (2018). Additionally, literature related to decolonial studies and perspectives was also considered, enabling the investigation of the origins of dominant processes that cause oppression and marginalization in the teaching of English as a Foreign Language (EFL). This included contributions from authors such as Sousa Santos (2007), Castro-Gómez and Grosfoguel (2007), Mignolo (2008, 2011); Walsh; Oliveira and Candau (2018), Kumaravadivelu (2016), Menezes de Souza and Duboc (2021), Mota-Pereira (2022a, 2022b), among others of similar relevance. The results revealed that through immersion in a process of raising ELF-awareness, student-teachers gradually developed a broader and deeper understanding of the significance of this phenomenon and its idiosyncrasies, as well as how to apply it in local teaching contexts, along with the advantages and challenges associated with its integration in the classroom. Furthermore, participants showed signs of critical reorientation of their identities as future non-native English teachers and demonstrated motivation and willingness to foster an ELF-EFL dialogue in their future teaching practices.

Keywords: English as a Lingua Franca; ELF-awareness; Pre-service English teacher education; English Language Teaching; ELF *feito no brasil*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Ciclo básico da investigação-ação	93
-----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Recomendações para o desenvolvimento da consciência intercultural em sala de aula.....	73
Quadro 2.	Estratégias Comunicativas.....	75
Quadro 3.	Perfil identitário e acadêmico-profissional dos estudantes/participantes...	99
Quadro 4.	Atividades desenvolvidas ao longo dos encontros da primeira etapa da pesquisa	106
Quadro 5.	Atividades desenvolvidas ao longo dos encontros do primeiro momento da segunda etapa da pesquisa	110
Quadro 6.	Atividades desenvolvidas ao longo dos encontros do segundo momento da segunda etapa da pesquisa.....	111
Quadro 7.	As seis fases da análise temática	122
Quadro 8.	Percepções prévias dos EP sobre os termos ‘Bom Inglês’, ‘Inglês Padrão’ e ‘Inglês como Língua Franca’.....	139
Quadro 9.	Configuração do primeiro encontro presencial	143
Quadro 10.	Configuração do segundo encontro presencial	144
Quadro 11.	Configuração do terceiro encontro presencial	147
Quadro 12.	Perguntas orientadoras da dinâmica <i>World Café</i>	148
Quadro 13.	Configuração do quarto encontro presencial	151
Quadro 14.	Configuração do quinto encontro presencial	152
Quadro 15.	Configuração do sexto encontro presencial	155
Quadro 16.	Configuração do sétimo encontro presencial	157
Quadro 17.	Configuração do oitavo encontro presencial	159
Quadro 18.	Percepções dos EP sobre o termo ‘Inglês como Língua Franca’	161
Quadro 19.	Percepção dos EP sobre as vantagens e limitações da perspectiva de ensino do ILF.....	167
Quadro 20.	Percepção dos EP sobre o uso, ensino e aprendizagem de LI	168
Quadro 21.	Configuração do primeiro encontro virtual	172
Quadro 22.	Configuração do segundo encontro virtual	175
Quadro 23.	Exemplos de falantes multilíngues do inglês reconhecidos internacionalmente	176
Quadro 24.	Recursos <i>online</i> que possibilitam a exposição da diversidade linguístico-cultural da LI em sala de aula	177
Quadro 25.	Configuração do terceiro encontro virtual	179

Quadro 26.	Principais dificuldades para integrar o ILF ao ILE na visão dos EP	184
Quadro 27.	Resumo das estratégias metodológicas das microaulas	187
Quadro 28.	Macro/microestratégias empregadas nas oficinas	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Competência Comunicativa
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
DCH	Departamento de Ciências Humanas
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
ELI	Ensino de Língua Inglesa
ELT	<i>English Language Teaching</i>
EMF	<i>English as a Multilingua Franca</i>
EP	Estudante(s)/Participante(s)
ESOL	<i>English to Speakers of Other Languages</i>
GA	<i>General American</i>
ID	Iniciação à Docência
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
IMF	Inglês como Multilíngua Franca
L1	Língua Materna
LI	Língua Inglesa
LFC	<i>Língua Franca Core</i>
PP	Professora/Pesquisadora
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RP	<i>Received Pronunciation</i>
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>

UFBA Universidade Federal da Bahia
UNEB Universidade do Estado da Bahia
VOICE *Vienna-Oxford International Corpus of English*

SUMÁRIO

1 DO PROJETO À PESQUISA	09
2 O ILF COMO ESPAÇO PARA A DECOLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DE ELI.....	20
2.1 A emergência de um novo paradigma ontoepistemológico.....	21
2.2 Os pilares coloniais do ILE	27
2.2.1 A ideologia do falante nativo.....	28
2.2.2 A ideologia da língua padrão.....	32
2.3 O construto do ILF.....	35
2.4 Os pilares decoloniais do ILF.....	41
2.4.1 O inglês como propriedade global.....	42
2.4.2 Inteligibilidade para além de conformidade.....	43
2.4.3 Legitimação das variedades do inglês.....	44
2.4.4 Interculturalidade.....	46
3. CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DO ILF ÀS PRÁTICAS DE ELI.....	50
3.1 O construto do ILF no domínio do ELI.....	50
3.2 A conscientização sobre o ILF.....	52
3.2.1 A conscientização sobre o ILF na formação de professores.....	54
3.3 Macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE.....	62
3.3.1 Conscientização dos alunos sobre o ILF.....	63
3.3.2 Enfoque na agência do falante-aprendiz.....	64
3.3.3 Exposição de diferentes variedades do inglês.....	65
3.3.4 Ênfase na inteligibilidade.....	68
3.3.5 Desenvolvimento da consciência intercultural.....	71
3.3.6 Ensino das estratégias comunicativas.....	74

3.3.7 Integração do ILF aos livros e materiais didáticos de ELI.....	77
3.3.8 Redefinição das práticas avaliativas.....	81
3.4 A BNCC como sustentáculo do ILF nas escolas brasileiras.....	84
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	89
4.1 A pesquisa-ação como opção metodológica.....	89
4.1.1 Especificidades da pesquisa-ação.....	91
4.2 O contexto da pesquisa.....	94
4.3 Os atores sociais da pesquisa.....	97
4.3.1 A professora/pesquisadora.....	97
4.3.2 Os estudantes/participantes.....	99
4.4 As etapas da pesquisa.....	102
4.4.1 A configuração da primeira etapa.....	103
4.4.2 A configuração da segunda etapa.....	107
4.4.2.1 <i>Primeiro momento da segunda etapa.....</i>	<i>108</i>
4.4.2.2 <i>Segundo momento da segunda etapa.....</i>	<i>110</i>
4.5 Os instrumentos da pesquisa.....	113
4.5.1 Questionários.....	114
4.5.2 Planos de aula e (mini)planos de ação	115
4.5.3 Observação das microaulas e das oficinas.....	116
4.5.4 Diário da professora/pesquisadora.....	117
4.5.5 Notas reflexivas dos estudantes/participantes.....	118
4.5.6 Entrevista.....	118
4.5.7 Relatórios de estágio.....	119
4.6 A conduta ética.....	121
4.7 Tratamento do material empírico.....	121

5. O ILF E A (TRANS)FORM(AÇÃO) DOS FUTUROS PROFESSORES NO DECURSO DOS CICLOS DA PESQUISA	124
5.1 A (trans)formação dos EP na etapa teórica da pesquisa.....	125
5.1.1 Reflexões preliminares sobre as práticas de ELI.....	126
5.1.2 Conscientização dos EP sobre as questões relativas ao ILF.....	137
5.1.2.1 <i>O ciclo dos encontros presenciais.....</i>	<i>142</i>
5.1.3 Percepções dos EP ao final da primeira etapa da pesquisa.....	160
5.2 A form(ação) dos EP na etapa prática da pesquisa.....	170
5.2.1 Explorando caminhos para a integração do ILF ao ILE.....	170
5.2.1.1 <i>O ciclo dos encontros virtuais.....</i>	<i>171</i>
5.2.2 Ações pedagógicas dos EP.....	187
5.2.2.1 <i>O ciclo das microaulas.....</i>	<i>187</i>
5.2.2.2 <i>O ciclo das Oficinas Pedagógicas Curriculares.....</i>	<i>191</i>
5.3 O impacto da pesquisa na (trans)form(ação) dos futuros professores.....	205
5.3.1 Reflexões dos EP à luz do conhecimento teórico-prático adquirido	205
5.3.2 A visão dos EP sobre as contribuições da pesquisa para as práticas futuras.....	217
6. DA CONCLUSÃO DA TESE AOS NOVOS CICLOS.....	221
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICES	246
ANEXOS	261

CAPÍTULO 1

DO PROJETO À PESQUISA

No cenário sociolinguístico mundial dos dias atuais, a Língua Inglesa (LI) tem exercido o importante papel de língua franca internacional e encontrado sua amplitude funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que serve. Em face dessa realidade, o uso¹ do Inglês como Língua Franca (ILF) revela-se chave porque ocorre “[...] em situações interculturais onde falantes com diferentes *backgrounds* linguístico-culturais compartilham o inglês como língua comum de comunicação e como um recurso linguístico dinâmico e coconstruído” (Gimenez et al., 2015, p. 597). A natureza fluida do ILF deixa patente que a diversidade no uso da LI é esperada e que nenhum modelo monolítico é capaz de suprir adequadamente as múltiplas funções de uma língua que coexiste diariamente com muitas outras em um domínio de alcance global.

Dado que o inglês se apresenta linguística e culturalmente diverso, os falantes, inevitavelmente, precisam se tornar mais flexíveis e criativos para alcançarem a inteligibilidade mútua e se comunicarem de forma bem-sucedida (Cavalheiro, 2016). Ao levar em consideração a multiplicidade de falantes, o ILF prioriza “as características de valor funcional máximo” (Seidlhofer, 2011, p. 156) para as diferentes interações interculturais, o que, por consequência, traz inúmeras implicações que impulsionam a reavaliação de várias decisões pedagógicas e a reconceitualização de várias bases da tradição do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a qual, de modo geral, toma o falante nativo como interlocutor privilegiado.

Visto que os aprendizes do ILE, seguramente, irão se deparar com contextos multilíngues e multiculturais fora da sala de aula, pesquisadores afiliados aos recentes estudos sobre o ILF (Sifakis et al., 2018; Kohn, 2019; Guerra; Cavalheiro, 2019; Siqueira, 2020a, 2020b; Bayyurt; Dewey, 2020, só para citar alguns) têm apontado para o diálogo entre o ILE e o ILF na prática de Ensino de Língua Inglesa (ELI)². Ao advogar em favor dessas duas perspectivas em sala de aula, Vettorel (2018b, p. 180) afirma que tal interrelação “[...] deve ser considerada como uma mudança que se afasta de uma perspectiva exclusivamente

¹ Os termos “uso” e “usuário” são empregados ao longo do texto sem nenhuma intenção de objetificar a língua, tampouco tratá-la como algo que está fora para ser usada. Pelo contrário, reconheço que a linguagem nos constitui e através dela agimos no e com o mundo.

² ELT – *English Language Teaching*

anglófona em direção a uma visão sociolinguística (bem como cultural) mais atual e realista, em resposta às transformações que têm ocorrido no inglês”. Contudo, conforme atesta Siqueira (2020a), mesmo diante das pesquisas que estão em pleno desenvolvimento nesse campo, os professores ainda se sentem inseguros de como devem proceder para que essa integração seja promovida de forma mais sistemática e regular nas salas de aulas.

O fato de que a pesquisa sobre o ILF tenha começado a influenciar a política educacional em todo o mundo (Bordon, 2020), tal como se observa na BNCC³, representa um grande desafio para os professores que reconhecem a limitação de suas ações pedagógicas, no que tange à preparação de seus alunos para as situações futuras de uso da língua em um cenário global. No entanto, em contrapartida, não são/foram devidamente orientados a reconsiderar as práticas que já estão consolidadas e implementar as mudanças necessárias de forma localizada.

Somado a isso, é importante levar em conta a resistência à mudança por parte dos *stakeholders*⁴ que, em princípio, defendem o ensino e aprendizagem de LI centrado em uma das duas principais variedades padrão (inglês britânico e inglês estadunidense) e, de tal forma, apresentam visões e atitudes negativas ou conflitantes em relação ao ILF. No contexto brasileiro, de modo específico, também é necessário considerar as limitações de tempo para abordar essas questões em sala de aula, principalmente nas escolas que têm testemunhado a redução da carga horária de LI no Ensino Médio, em atendimento à orientação (contraditória) da própria BNCC. Para além disso, é válido ressaltar as limitações de uma educação voltada para a formação de falantes da LI, sobretudo em instituições públicas de ensino. Nesse pormenor, observa Matsuda (2012), muitos professores ficam sem alternativa, a não ser continuar fazendo o que já vêm fazendo, mas sentindo menos confiança com a maneira em que vêm desenvolvendo suas práticas.

Apesar de existirem questões que estão além do que professores e professoras podem fazer em sala de aula, o atual cenário de ensino de línguas tem exigido uma formação docente orientada por concepções, estratégias e ferramentas muito diversas daquelas que têm sido utilizadas até o momento e, por isso mesmo, “não faz sentido insistir em manter a velha tradição de formar professores de inglês, para continuarem planejando e ministrando suas aulas fundadas em paradigmas, práticas e procedimentos notoriamente anacrônicos e

³ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o documento oficial que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas instituições de ensino da Educação Básica no Brasil.

⁴ As partes direta ou indiretamente interessadas no processo de ensino e aprendizagem de LI (alunos, pais, professores em exercício, professores formadores, desenvolvedores de livros didáticos, responsáveis pelas orientações de ensino, avaliadores/examinadores etc.)

distanciados da realidade atual”⁵ (Siqueira, 2017, p. 7). Em suas elaborações, Guerra (2020) realça a necessidade de os professores de inglês compreenderem quais são as consequências do uso do ILF para o ensino e como a propriedade da língua, normas, modelos, variedades, posição do falante nativo e do professor nativo e o papel da cultura devem ser abordados no exercício de suas práticas.

Para adensar essa discussão, Cavalheiro (2015, 2017) é enfática ao dizer que a formação inicial de professores constitui o momento e o espaço oportunos para que, desde logo, os futuros professores passem por uma mudança reflexiva e transformadora e se tornem plenamente conscientes do ILF. Essa conscientização sobre o ILF⁶, segundo Sifakis e Bayyurt (2018), implica tornar-se consciente das questões engendradas pelas pesquisas em torno do construto e, a partir disso, desenvolver a própria compreensão de como o ILF pode ser integrado ao contexto da sala de aula, por meio de um processo contínuo que envolve reflexão, implementação e avaliação.

À vista disso, a ‘abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF’⁷, proposta por Sifakis (2007, 2009, 2014), embora originalmente pensada para promover a reflexão crítica por parte de professores em serviço, figura como uma alternativa para a formação de futuros professores ativamente conscientes das implicações desse novo enquadramento da LI para os processos de ensino e aprendizagem de inglês nas mais diferentes realidades educacionais (Cavalheiro, 2015). Como bem argumenta Sifakis (2014), a abordagem transformadora é adequada às demandas e desafios dos professores interessados em explorar o ILF, porque, a princípio, desencadeia mudanças em suas próprias convicções sobre aspectos essenciais da língua para, em seguida, gerar mudanças em suas práticas pedagógicas. Em outras palavras,

[...] trata-se de uma proposta na qual os professores se familiarizam com as questões relacionadas ao ILF e conectam o que entendem sobre a temática com suas próprias experiências como usuários e educadores, engajando-se, finalmente, em uma reorientação crítica de suas crenças e convicções sobre o ensino, integrando o que aprenderam sobre ILF em seu contexto de ensino de inglês como língua estrangeira (Gimenez et al., 2015, p. 607).

Nesse viés, a abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF auxilia os futuros professores a reformularem concepções enraizadas sobre o ensino e aprendizagem de

⁵ Todas as traduções de citações provenientes de textos em língua inglesa são de minha inteira responsabilidade.

⁶ *ELF-awareness*

⁷ *ELF-aware transformative framework*.

LI que se encontram fundadas em princípios da homogeneidade, universalidade, estabilidade, normatividade e pureza inerentes ao paradigma da Modernidade; e os habilita a projetar e implementar planos de ensino coerentes com a heterogeneidade, localidade, hibridez e diversidade da condição pós-moderna.

Aqui vale lembrar que a teoria pós-moderna emergiu com a intenção de questionar as narrativas dominantes da Modernidade, mas falhou ao transitar da esfera teórica para o campo da prática. O pensamento decolonial surge, então, para suprir essa lacuna, buscando confrontar em profundidade as bases ontológicas e epistemológicas do pensamento moderno ocidental fundado em concepções que remontam aos tempos coloniais (Duboc, 2023).

Siqueira (2020a) argumenta que o inglês, por ser um idioma ligado a grandes impérios, tornou-se a língua moderna que mais se beneficiou das estruturas de poder estabelecidas em função do colonialismo. Essa influência colonial se espalhou e transformou o ensino e aprendizagem do inglês em uma indústria global altamente lucrativa, controlada por métodos e materiais produzidos pelos centros hegemônicos, que, em última instância, perpetuam as assimetrias e exclusões em sala de aula. Dessa maneira, o pensamento decolonial, como explica Duboc (2023), possibilita a investigação das origens dos processos dominantes que causam opressão e marginalização no ensino de ILE como um passo fundamental para visualizar um futuro para além dessas questões.

Nesse contexto, Siqueira (2020a) defende que as iniciativas voltadas para a integração da perspectiva de ensino do ILF nas aulas de LI podem colaborar com o processo de decolonização das práticas de ELI. Isso se torna possível devido ao potencial do ILF em desafiar os efeitos duradouros da Modernidade/Colonialidade no ensino de ILE, os quais se manifestam por meio de práticas discriminatórias e hierárquicas que geram preconceito linguístico, síndrome do impostor, nativismo e normativismo. Mota-Pereira (2022a, p. 198), ao fazer menção à concepção de língua adotada pela BNCC, reforça esse pensamento, dizendo que a perspectiva do ILF

[...] representa um grande avanço para decolonizar a concepção de inglês em relação à dicotomia que o situa, de forma simplista, em dois países específicos, Inglaterra e Estados Unidos, desconsiderando todos os demais onde essa língua é falada. [...] Essa concepção afina-se com a decolonialidade ao subverter hierarquizações que, por muito tempo, destinaram ao falante nativo, leia-se, aqueles pertencentes a países hegemônicos, um status privilegiado.

Por certo, a natureza emancipatória do ILF pode fomentar a ação decolonial nas práticas de ELI porque busca desafiar a suposta universalidade do conhecimento hegemônico, desnaturalizar os efeitos das diferentes formas de dominação e, ainda, por se subscrever a uma percepção de mundo mais igualitária e humanística. Assim, em vez de propagar e perpetuar o imperialismo linguístico característico da colonialidade, e, conseqüentemente, reforçar concepções assimétricas, excludentes e opressivas, a perspectiva do ILF prioriza alternativas de ensino mais democráticas, justas e libertadoras que estejam centradas nos aprendizes⁸, libertando-os de um confinamento rigoroso às normas de falantes nativos dominantes⁹ e os empoderando a se apropriarem da língua que estão aprendendo.

Tendo em conta que “[...] os traços da colonialidade ainda estão fortemente presentes nas políticas e práticas linguísticas brasileiras” (Duboc; Siqueira, 2020, p. 302), no campo teórico nacional, autores alinhados ao pensamento decolonial, como Jordão (2019, 2023), Duboc (2019), Duboc e Siqueira (2020), Rosa (2021), Rosa e Duboc (2022), dentre outras vozes do Sul Global¹⁰, têm se apropriado do conceito de ILF como ato político e de resistência e articulado o conceito a aspectos não considerados pelos seus pesquisadores tidos como precursores do Norte Global¹¹, o que, por consequência, promove a resignificação do construto. A produção brasileira que demarca o lócus de enunciação (Menezes de Souza, 2019), isto é, o espaço específico de fala, e que cria um conhecimento localizado da noção de ILF, com ênfase na natureza crítica e política do inglês e do processo de ensino e aprendizagem desse idioma, é referida por Duboc (2019) como *ILF made in Brazil*.

As ponderações acima apresentadas somadas às experiências adquiridas no decurso da minha trajetória, tanto acadêmica quanto profissional, moveram-me a formular e perseguir os propósitos desta investigação, que ecoa as teorizações do *ILF made in Brazil*. Posto que o meu lócus de enunciação foi preponderante para o processo de concepção, planejamento e desenvolvimento deste trabalho de tese, apresento ligeiramente os caminhos que trilhei e que foram decisivos para que eu começasse a acreditar nas possibilidades de desestabilização e de

⁸ O ensino *student-centered* configura-se como uma premissa importante da perspectiva do ILF, embora não seja um aspecto exclusivo dessa abordagem.

⁹ Aqui vale mencionar que a perspectiva de ensino do ILF propõe uma orientação mais aberta em vez de uma orientação rigorosa das normas linguísticas, nunca o descarte delas. O que se tem defendido entre os estudiosos no campo do ILF, ao qual eu me afilio, é a integração da perspectiva do ILF às práticas de ILE e não a substituição de uma perspectiva por outra.

¹⁰ O Sul Global não se refere à posição geográfica, embora a grande maioria de suas populações viva em países do hemisfério sul, mas a epistemologias ou visões de mundo que questionam o sofrimento humano causado pelo capitalismo e pelo colonialismo em nível global (Sousa Santos, 2016b), o que implica dizer que pode haver epistemologias do Sul Global no norte geográfico e vice-versa (Jordão, 2019).

¹¹ O Norte Global compreende locais pertencentes a centros hegemônicos ou a eles alinhados que operam na construção de hierarquias calcadas na colonialidade. De novo, não se trata de posicionamento geográfico, mas de uma configuração geopolítica (Mota-Pereira, 2022).

mudança e a pensar o ensino de inglês a partir de outras óticas para além da visão colonial a que temos estado, por tanto tempo, assujeitados.

Em 2001, ingressei no curso de Letras com habilitação em Português/Inglês e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI, em Caetitê/BA, motivada pela minha atuação como professora de inglês em um curso de idiomas da minha cidade – Guanambi/BA – desde o ano de 2000. Permaneci ensinando o idioma nos níveis básico, intermediário e avançado nessa esfera durante oito anos. Em 2005, concluí a graduação, e, em seguida, me especializei nas duas áreas de minha formação.

No ano de 2007, assumi o cargo de professora de inglês em um regime de 20h semanais, junto à Secretaria de Educação da Bahia, vínculo que mantenho até os dias atuais. Em 2008, tendo sido aprovada em uma seleção para professor substituto de Língua Inglesa do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI, retornei como docente ao mesmo curso e instituição em que me formei. Passei a fazer parte integrante do quadro de professores efetivos desse curso, em um regime de 40h semanais, no ano de 2010. A partir de então, tenho lecionado, principalmente, os componentes de Estágio Supervisionado, o que tem me oportunizado acompanhar de perto os problemas teóricos e práticos que envolvem as ações pedagógicas dos professores em formação.

A minha avidez por continuar aprimorando o meu conhecimento e por buscar novas perspectivas para o ensino de LI que me desafiassem a reinventar e ressignificar as minhas práticas, e, por extensão, para estar apta a inspirar os futuros professores de inglês a seguirem em direção a práticas mais significativas para o cenário contemporâneo, levou-me a iniciar o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador/BA. Em 2015, defendi minha dissertação intitulada *O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores*. O processo de investigação e amadurecimento ao longo do Mestrado ensejou um mergulho gradual nas questões relativas ao ILF¹² e me levou a reavaliar o tipo de conhecimento e habilidades a serem priorizados nas aulas de inglês. Dessa experiência surgiram novas inquietações que me remeteram a novas possibilidades de pesquisa e, de modo consequente, fizeram-me seguir em busca do Doutorado.

A minha pesquisa de Mestrado (Alves, 2015), realizada com professores formadores, objetivou investigar de que forma a posição do inglês como língua franca global e as questões

¹² *ELF-related issues*

concernentes à adoção de uma abordagem intercultural de ensino são compreendidas e materializadas pelos professores formadores do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, em Caetité/BA. Com base nos resultados, foi possível constatar que, embora os docentes pesquisados já demonstrassem uma compreensão sobre o importante papel do ILF para a sala de aula, a literatura e discussões a que eles tiveram acesso não se tornaram práticas o suficiente – e úteis o suficiente – para que pudessem ter a clareza de quais critérios e caminhos deveriam ser seguidos para a integração dessa perspectiva em seus contextos de atuação. Constata-se esta que coaduna com a opinião de Wen (2012 apud Pereira, 2018) quando ele diz que um dos motivos para a falta de entusiasmo dos professores que apoiam conceitualmente o ILF é que eles não sabem o que fazer em suas salas de aula.

De fato, como afirmam Bayyurt e Dewey (2020, p. 373), “ainda que tenhamos visto discussões extensas e aprofundadas sobre as implicações do ILF para o ELI, até o momento houve relativamente pouco entendimento em termos de aplicação”. Assim, por estar diretamente envolvida com a formação de professores e por reconhecer o estágio supervisionado como momento de reflexão teórica, de diálogo sobre as novas demandas para o ensino e aprendizagem de LI e, ainda, como momento de intervenção, que se pretende inovador, na realidade da sala de aula, elaborei o meu projeto de tese alicerçado no seguinte problema: de que maneira os estagiários do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI, em Caetité/BA, podem fechar a lacuna existente entre as discussões teórico-conceituais no campo do ILF e a prática de sala de aula?

De posse dessas considerações e com o fito de melhor conduzir os rumos desta jornada investigativa, formulei as perguntas de pesquisa, apresentadas a seguir, que sintetizam parte dos questionamentos que surgiram, especificamente, da minha posição de professora formadora/pesquisadora empenhada em contribuir com a formação de futuros professores de inglês conscientes do ILF e aptos a desafiar as práticas que reproduzem o pensamento moderno ocidental.

1. O que os alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI pensam acerca das práticas pedagógicas que prevalecem no âmbito do Ensino de Língua Inglesa (ELI)?
2. Como os alunos-professores percebem as questões relativas ao ILF nas diferentes etapas da pesquisa desenvolvidas nos componentes de estágio curricular supervisionado I e II?

3. De que forma e em que medida as implicações pedagógicas da perspectiva do ILF são aplicadas pelos alunos-professores em suas experiências práticas de estágio?
4. Quais são as vantagens e desafios da integração do ILF às práticas de ELI na visão dos futuros professores, participantes cooperativos da pesquisa?
5. Até que ponto os alunos-professores estão dispostos a integrar a perspectiva do ILF às suas práticas pedagógicas futuras?

Com tais questionamentos em mente, o presente estudo tem como objetivo geral investigar, de maneira intervencionista, como a abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF impacta a percepção e as ações pedagógicas de alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI em componentes curriculares de estágio supervisionado. Para o alcance desse objetivo mais amplo, foram configurados os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar uma pesquisa-ação com alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI, incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas tradicionais de ELI que reforçam o pensamento colonial e fomentam uma visão monolítica e simplificada da língua;
- b) identificar padrões, mudanças e/ou aprofundamentos na compreensão dos alunos-professores acerca das questões relativas ao ILF nas diferentes etapas da pesquisa desenvolvidas nos componentes de estágio curricular supervisionado I e II;
- c) verificar como/se os alunos-professores integram a perspectiva do ILF em suas ações pedagógicas durante o estágio curricular supervisionado II;
- d) analisar a percepção dos futuros professores de inglês, participantes cooperativos da pesquisa, sobre as vantagens, desafios, limitações e dificuldades do ensino de língua inglesa sob a perspectiva do ILF;
- e) identificar se os alunos-professores participantes pretendem considerar a perspectiva de ensino do ILF em suas práticas futuras.

Na esteira desse escopo, a pesquisa em tela, situada no campo da Linguística Aplicada, justifica-se por pretender contribuir com a formação inicial de uma nova geração de professores devidamente consciente do ILF e, de tal maneira, segura frente às oportunidades que a diversidade linguística e cultural associada ao inglês pode trazer para a sala de aula.

Nessa ótica, os desdobramentos deste estudo têm uma relevância singular para o despertar de uma ação crítica, transformadora e proativa por parte dos professores em formação, auxiliando-os a transcender o nível abstrato das discussões teóricas acerca do ILF e decidir, com confiança e autonomia, em que medida e de que forma as questões relativas à tal perspectiva podem ser integradas às suas práticas.

Esta pesquisa se justifica também por contribuir com a formação de futuros professores de inglês sintonizados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é o documento em vigor que direciona a elaboração dos currículos escolares para a Educação Básica de escolas públicas e privadas no Brasil. Diferentemente das orientações convencionais baseadas em princípios do ILE, que até então eram seguidas pelo sistema de ensino brasileiro, a BNCC inova ao adotar a perspectiva do ILF como proposta para o Componente Curricular Língua Inglesa. Na parte da Base em que são definidos os contornos para o ensino da LI, lê-se que

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca** (Brasil, 2018, p. 241, destaques no original).

Diante dessa mudança na priorização de paradigmas, e considerando que são os professores os encarregados de transformar as narrativas documentais em prática pedagógica efetiva, ressalta-se, uma vez mais, a importância dos programas de formação de professores no sentido de elucidar o que o conceito do ILF abrange e como essa perspectiva de ensino pode ser integrada aos diferentes contextos de ELI.

Haja vista o exposto, este trabalho, que se move na complexidade da interação entre formação de professores e pesquisa, entre alienação e emancipação, entre teoria e prática, apresenta-se metodologicamente fundamentado na pesquisa-ação, buscando aproximar-se, na medida do possível, dos elementos principais desse método. Assim, por se distanciar das pesquisas mais tradicionais de cunho positivista e por visar a diminuição da lacuna existente entre as descobertas das pesquisas acadêmicas e as aplicações práticas em sala de aula (Burns,

2009), a pesquisa-ação veio a colaborar de forma eficaz com os propósitos delineados e com a minha intenção de transcender a perspectiva da pesquisa meramente diagnóstica.

Para o desenvolvimento da proposta aqui preludiada, contei com a participação cooperativa de 15 estagiários do curso de Letras/Língua Inglesa da UNEB/DCH-VI ao longo do período em que cursaram os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Os dados foram gerados por meio de variados instrumentos de pesquisa, quais sejam, questionários, observação de oficinas, entrevista, relatórios de estágio, dentre outros, e foram analisados qualitativamente sob múltiplas nuances com vistas a capturar a amplitude possível dentro do espaço/tempo da investigação.

Para fins de organização do trabalho, esta tese se encontra dividida em seis capítulos, a começar por este texto introdutório, intitulado *Do Projeto à Pesquisa*, em que exponho com concisão a motivação para a pesquisa, o problema, as perguntas de pesquisa, os objetivos almejados, a justificativa de sua realização e a metodologia utilizada. Logo, é aqui neste capítulo primeiro que exponho as bases que deram forma à pesquisa e é também onde reservo espaço para explicitar a estrutura geral do trabalho.

Em atenção à necessidade de apresentar uma fundamentação prévia a todas as ações empreendidas para a obtenção dos resultados deste estudo, optei por dissertar, primeiramente, sobre o aporte teórico que informa esta pesquisa, para a partir de então discorrer sobre o referencial e os procedimentos metodológicos.

Assim sendo, no Capítulo 2, que se intitula *O ILF como Espaço para a Decolonialidade nas Práticas de ELI*, apresento, em primeira instância, uma revisão de literatura relacionada às proposições centrais da decolonialidade, um paradigma ontoepistemológico que põe em xeque a visão dominante da ciência moderna. Logo em seguida, as ideologias etnocentristas, elitistas e, visivelmente, excludentes, sustentadas pela perspectiva do ILE, são postas em discussão. Na parte final do capítulo, o ILF é retratado como um construto cujas especificidades têm o potencial de contribuir com a ação decolonial nas práticas de ELI.

É no Capítulo 3, intitulado *Caminhos para a Integração do ILF às Práticas de ELI*, que discuto a importância da conscientização sobre o ILF, principalmente nos programas de formação inicial, como um primeiro passo para que os (futuros) professores de inglês possam se perceber imersos em uma lógica imposta e naturalizada que precisa e pode ser ressignificada. Como extensão, apresento macroestratégias com potencial para auxiliar os professores a integrarem o ILF em seus contextos específicos de atuação. Os caminhos

apontados contribuem, em especial, para que a proposta da BNCC para o ensino de LI no Brasil, apresentada ao final do capítulo, não seja vista apenas como uma idealização, mas avance do nível conceitual para a aplicação prática eficaz em sala de aula.

No Capítulo 4, *Aspectos Metodológicos da Pesquisa*, evidencio a natureza da pesquisa-ação, que se encontra enquadrada nos princípios da pesquisa qualitativa; descrevo o contexto da investigação, os participantes que nela se envolveram, os instrumentos utilizados para geração do material empírico; apresento a constituição das etapas da investigação; abordo os cuidados éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa; e, por fim, esclareço quais foram os procedimentos de análise de dados empregados.

O Capítulo 5, cujo título é *O ILF e a (Trans)formação dos Futuros Professores no Decurso dos Ciclos da Pesquisa*, centraliza-se na análise e discussão do material empírico produzido no decorrer dos ciclos da pesquisa-ação, bem como na apresentação dos resultados. Os dados que se fizeram mais proeminentes são apresentados em diferentes categorias de análise, pensadas em estreita sintonia com os diferentes propósitos e pressupostos deste estudo.

Da Conclusão da Tese aos Novos Ciclos é o título do sexto e último capítulo deste trabalho, momento em que deixo registradas as minhas conclusões com base na retomada dos objetivos traçados e das perguntas de pesquisa formuladas, elucidando as respostas que a análise dos dados provenientes da sucessão recursiva dos ciclos da pesquisa-ação me permitiu revelar. Trago também as minhas reflexões voltadas às possíveis contribuições deste trabalho de tese no sentido de lançar novas luzes sobre o tema e de desencadear novos ciclos cada vez mais transformadores e emancipadores não apenas na minha prática e na dos futuros professores participantes da pesquisa, mas também nas práticas de todos aqueles (futuros) professores que possam se beneficiar das discussões e descobertas apresentadas.

Após a seção em que apresento o rol de *Referências* utilizadas, encerro este trabalho com a exposição dos *Anexos* e *Apêndices* que foram reunidos para validar as diferentes etapas do processo investigativo. Dito isso, neste ponto, sigo em direção ao segundo capítulo, que, conforme explicitado, integra parte das discussões teóricas que deram sustentação ao desenvolvimento desta tese de doutoramento.

CAPÍTULO 2

O ILF COMO ESPAÇO PARA A DECOLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DE ELI

Mesmo em face da mundialidade do inglês, em que as interações em Língua Inglesa (LI) ocorrem local e transnacionalmente, sobretudo, entre falantes em contextos multilíngues e multiculturais, a prática diária de muitos professores desse idioma, notadamente dos países pertencentes ao ‘círculo em expansão’¹³, continua objetivando levar os aprendizes a se aproximarem o máximo possível da proficiência dos falantes nativos de países dominantes do ‘círculo interno’¹⁴, em especial, Estados Unidos e Inglaterra.

Por meio de um conjunto de relações políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais, o Ensino de Língua Inglesa (ELI) tem seguido a lógica da colonialidade que, conforme Kumaravadivelu (2016), consiste em produzir, organizar e distribuir conhecimento sob os termos e condições estabelecidos pelas forças hegemônicas. A preocupação com o fato de que, mesmo com o fim dos processos de colonização, as relações coloniais de poder ainda se fazem presentes nas práticas de ELI, leva-nos ao encontro dos estudos decoloniais, que se contrapõem à racionalidade ocidental como única perspectiva possível de existência, análise e pensamento, tornando visíveis outras formas de pensar, fazer, conhecer, sentir e ser.

À vista disso, neste capítulo, destaco a perspectiva de ensino do Inglês como Língua Franca (ILF) como espaço para a decolonialidade nas práticas de ensino do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), uma vez que o ILF se funda em pressupostos que, dentre outras questões, tencionam a centralidade das práticas de ELI baseadas na supremacia dos falantes nativos, e direcionam o ensino e aprendizagem de inglês para as práticas e necessidades locais dos aprendizes.

Assim como Haus e Albuquerque (2020), que também enxergam a perspectiva do ILF como um caminho possível para a decolonialidade nas práticas de ELI, reconheço que nem todos os aspectos ligados ao ILF podem ser considerados decoloniais, já que as teorias são passíveis de interpretações variadas, podendo, inclusive, ser assimiladas por uma lógica

¹³ Segundo o modelo proposto por Kachru (1985), que consiste em dividir em três categorias as várias funções da LI no mundo, o ‘círculo em expansão’ refere-se aos países que aprendem o inglês como língua estrangeira, a exemplo do Brasil, Japão, China, Turquia, Polônia, etc. Essas comunidades são classificadas como dependentes da norma, pois por serem consideradas aprendizes da língua, não lhes é dado o direito de desenvolver sua própria variedade.

¹⁴ O ‘círculo interno’ refere-se aos países que possuem o inglês como língua nativa ou materna, a exemplo dos EUA, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, etc., cujos falantes utilizam o inglês em todos os domínios e para todos os propósitos comunicativos. Tais comunidades são tidas como provedoras da norma.

capitalista neoliberal. Dessa forma, ainda que existam colonialidades no conceito do ILF e que algumas questões não sejam abordadas de forma decolonial, partindo da minha perspectiva particular e situada, entendo que as contribuições da perspectiva do ILF apontam para um caminho em direção à desobediência epistêmica das diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem de LI que estejam pautadas, de alguma maneira, em vestígios de uma matriz dada e herdada da época colonial.

Reconhecidamente, “uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”, conforme enfatiza Oliveira (2016, p. 38). Neste texto, vale frisar, eu não me atenho à racialização do debate, apesar de assumir a pertinência dessa discussão no âmbito dos estudos do ILF. Aqui, focalizo na análise crítica da decolonialidade em relação à comunidade de falantes/aprendizes não-nativos e professores não-nativos que tem estado subordinada aos ditames das forças hegemônicas.

Em linhas gerais, na primeira parte desta seção, apresento as proposições centrais dos estudos decoloniais, que se assentam na problematização dos pressupostos ontológicos e epistemológicos da colonialidade e que, por conseguinte, defendem a construção de ontoepistemologias¹⁵ outras. Na sequência, as ideologias etnocentristas, elitistas e visivelmente excludentes, sustentadas pela perspectiva do ILE, tomarão espaço na discussão para demonstrar que as condições de relevância e adequação advindas de concepções ideológicas hierárquicas e autoritárias, fruto de práticas coloniais violentas no campo do ELI, não mais se aplicam aos modelos pedagógicos que satisfaçam às tendências da pós-modernidade. Como continuação do capítulo, exponho as concepções e fases do ILF para, finalmente, destacar as especificidades desse construto que tendem a contribuir com o enfrentamento das forças coloniais que continuam reverberando nas práticas de ELI.

2.1 A emergência de um novo paradigma ontoepistemológico

O paradigma ontoepistemológico moderno, que se constituiu a partir da Revolução Científica do século XVI, vem sendo questionado em favor de um novo paradigma que reconheça os saberes e o modo de vida daqueles que foram radicalmente silenciados,

¹⁵ Em consonância com a argumentação de Jordão (2023), adoto o termo ontoepistemologia neste texto por reconhecer a intrincada relação entre a ontologia, que versa sobre a natureza da existência, e a epistemologia, que aborda a natureza, origem, escopo e validade do conhecimento. Dito de outra forma, a adoção do termo reflete o reconhecimento da inseparabilidade do ser e do saber.

marginalizados e invisibilizados pela colonialidade (Sousa Santos, 2016a). Esse novo paradigma, “[...] para a periferia e a partir da periferia” (Kleiman, 2013, p. 43), demanda um posicionamento crítico e a busca de novas propostas como alternativa aos padrões hegemônicos de produção de conhecimento que, por sua parte, tomam os sujeitos como homogêneos e os discursos como globalizados.

A esse respeito, Sousa Santos (2007, 2016a, 2016b, 2019) postula que as epistemologias coloniais modernas promovem o que ele chama de ‘pensamento abissal’ que consiste em uma divisão que polariza o mundo em Norte e Sul Globais, através de linhas imaginárias. Em coerência com esse pensamento, a realidade social está dividida em dois universos, aquele que se encontra ‘deste lado da linha’, onde se concentram as sociedades metropolitanas, e o universo ‘do outro lado da linha’ que engloba as sociedades coloniais. Por meio dessa divisão, fica evidenciado que o universalismo tem sido exclusivamente baseado e desenvolvido nas experiências ‘deste lado da linha’. Essa distinção é excludente de tal maneira que o ‘outro lado da linha’ se torna invisível e, por isso mesmo, desaparece enquanto realidade “[...] porque as pessoas que vivem lá não são consideradas humanas na compreensão moderna da humanidade” (Sousa Santos, 2016b, p. 21). Disso decorre que ‘o outro lado da linha’ seja composto por seres sub-humanos e, como tal, não possuem o direito à inclusão social.

Nesse alinhamento, a proposta das epistemologias do Sul (cf. Sousa Santos, 2016a, 2016b) surge com a intenção de resgatar e validar os modelos de saberes diversos produzidos por diferentes povos e culturas ‘do outro lado da linha’ que, ao longo de séculos, sofreram injustiças e opressões e foram desconsiderados propositalmente pela histórica tradição do capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Em suas argumentações, Sousa Santos (2008, p. 18) explica que “[...] o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória”. Assim, observa-se uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, que, em vez de transformar a estrutura das relações centro-periferia, tem transformado as formas de dominação instauradas pela modernidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007).

Por esse prisma, a decolonialidade, nos termos apontados por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), refere-se a uma segunda descolonização, já que, como visto, a primeira, levada a cabo nos séculos XIX e XX, foi incompleta, limitando-se à independência territorial

dos países colonizados. Para ampliar nossa compreensão, os autores acrescentam que a decolonialidade é “um processo de resignificação a longo prazo que não se pode reduzir a um acontecimento jurídico-político” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17), pois visa a romper os paradigmas cristalizados nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactos.

As relações de colonialidade continuam existindo e condicionando muitas pessoas, pensamentos e ações, manifestando-se por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser. Embora essas formas de colonialidade estejam interligadas, é possível compreendê-las separadamente: a ‘colonialidade do poder’ (Quijano, 2005) refere-se à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação, colocando o homem branco europeu em uma posição superior; a ‘colonialidade do saber’ (Lander, 2005) está relacionada ao papel da epistemologia e sua influência no estabelecimento de uma lógica que exclui formas não hegemônicas de conhecimento, priorizando o pensamento, a razão e o conhecimento do Norte Global; e, por fim, a ‘colonialidade do ser’ (Maldonado-Torres, 2007), que envolve a invisibilidade e a desumanização como suas expressões primárias, diz respeito ao nível ontológico da diferença colonial¹⁶, em que se julgam menos capazes as pessoas que não têm as suas práticas e saberes legitimados.

Pesquisadores¹⁷ do pensamento decolonial, em sua maioria oriundos da América Latina, enfatizam que a modernidade e a colonialidade estão íntima, intrínseca e explicitamente entrelaçadas, ou, como posto por Mignolo (2007, p. 176), “são as duas faces da mesma moeda”. Levando em conta esse entendimento, Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3) comentam que,

“[...] de um lado, [o pensamento moderno] afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade”.

¹⁶ “A diferença colonial opera convertendo diferenças em valores e estabelecendo uma hierarquia de seres humanos ontologicamente e epistemicamente. Ontologicamente, parte-se do pressuposto de que existem seres humanos inferiores. Epistemicamente, parte-se do pressuposto de que os seres humanos inferiores são deficientes tanto em termos racionais quanto estéticos” (Mignolo, 2009, p. 46 apud Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880).

¹⁷ Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos e Zulma Palermo.

Valho-me da compreensão de Sousa Santos (2007, p. 10) para reforçar que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”. Nesse sentido, o universal é apresentado como incondicionalmente válido, independentemente do contexto, tornando-se um dispositivo no qual o poder capitalista moderno procura se manter protagonista do sistema mundial contemporâneo, o que, consoante o exposto, ocasiona o sacrifício de grupos sociais, de valores como a igualdade e a solidariedade (Sousa Santos, 2016a). À luz desse raciocínio, fica evidente a violência por trás da ilusão da universalidade do conhecimento (Menezes de Souza; Duboc, 2021).

Essa pretensão da ciência moderna de produzir um conhecimento universal, neutro e objetivo, um ponto de vista acima de todos os outros, é chamada de ‘Hybris do ponto zero’¹⁸ (Castro-Gómez, 2007). Em contrapartida, com base na crítica decolonial, o conhecimento está sempre situado e incorporado, porque sempre se origina com base em um ponto de observação específico de um indivíduo concreto marcado por suas condições sociais e históricas específicas, sem neutralidade ou objetividade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Com isso em mente, os estudiosos da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade defendem uma perspectiva decolonial que favorece a construção de um projeto pluriversal (não uni-versal), conforme acentua Mignolo (2011).

Assim, para a implementação de um projeto decolonial, Mignolo (2011) propõe o *de-linking*, que diz respeito à desnaturalização dos efeitos da colonialidade. Em outras palavras, é preciso desvincular-se da teia do conhecimento imperial e moderno e da matriz colonial do poder a partir de atos de ‘desobediência epistêmica’ (Mignolo, 2006b, 2008, 2011), em prol de uma reconstituição epistemológica que prevê a abertura e liberdade de pensamento e modos de vida. A partir desse enquadramento, Mignolo (2009, 2021) nos apresenta o que ele chama de ‘corpo-política’, um componente fundamental do pensamento decolonial que “[...] descreve as tecnologias decoloniais praticadas por corpos que perceberam que eram considerados menos humanos, no momento em que se deram conta que o próprio ato de os descrever como menos humanos era uma reflexão radicalmente desumana” (Mignolo, 2021, p. 44). Diante disso, a tarefa decolonial consiste em pensar a corpo-política, na ação de trazer o corpo de volta, e o *de-linking* como a desnaturalização dos efeitos dos discursos que constituem o corpo.

¹⁸ Hybris del punto cero

Importante salientar que do ponto de vista das epistemologias do Sul, as epistemologias modernas são extremamente úteis, desde que não venham a descredibilizar outras formas de conhecimento (Sousa Santos, 2016a). Em consonância com esse entendimento, surge o ‘pensamento pós-abissal’ (Sousa Santos, 2007) que busca partir do conhecimento já existente para a conquista e validação de uma outra realidade que favoreça a emancipação e a libertação dos oprimidos. Para avançar em direção ao pensamento pós-abissal, é necessário criar uma nova forma de se pensar a sociedade atual, com o intento de demonstrar que não existem princípios universais do conhecimento. Ainda de acordo com Sousa Santos (2007, p. 21),

[...] quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o fato de que muitas outras continuam por identificar e que as compreensões híbridas, que misturam componentes ocidentais e não-ocidentais, são virtualmente infinitas. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.

Nessa direção, emergem as iniciativas, lutas e movimentos contra-hegemônicos baseados nos princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença, como alternativa construída pelo Sul que se pretende anticapitalista, anticolonialista, antipatriarcal e anti-imperialista, que Sousa Santos (2007) vem a chamar de ‘cosmopolitismo subalterno’. Ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos que contribuem para ampliar a experiência humana no mundo e a incompletude de cada forma de conhecer, o pensamento pós-abissal toma a forma de uma ‘ecologia de saberes’, uma vez que propõe o intercruzamento dos saberes.

É válido ressaltar ainda que, segundo Sousa Santos (2007, p. 23), “a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários”. Nesse aspecto, a co-presença radical de ontoepistemologias hegemônicas e subalternas requer uma atitude humilde que reconheça a incompletude dos saberes. Fica claro, então, que não se trata da substituição de um paradigma por outro, mas do reconhecimento da coexistência de diversos paradigmas (Borelli, 2018) que se comprometem com a justiça cognitiva, como resposta ao epistemicídio historicamente perpetrado pela Europa Moderna. Entretanto, não se pode perder de vista que

O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, *a conditio sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele. Sem este reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame (Sousa Santos, 2007, p. 22).

Dessa forma, a ecologia de saberes requer um estado contínuo de alerta dos próprios preconceitos e quadros de referência, ou como prefere Sousa Santos (2007, p. 34), requer uma ‘vigilância epistemológica’ que “[...] transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade”.

Na crista dessa discussão, Menezes de Souza (2019) propõe três passos necessários para o exercício decolonial: identificar, interrogar e interromper a colonialidade. Essa tríade decolonial, assinala Duboc (2023, p. 138), envolve principalmente a autodescolonização, de modo que “para denunciar a colonialidade é preciso ser capaz de identificá-la e interrogá-la de dentro para fora”. Menezes de Souza e Duboc (2021) explicam que mesmo que os saberes hegemônicos da colonialidade não possam ser simplesmente apagados, já que constituem o pensamento dos sujeitos formados e implicados na colonialidade, os efeitos de sua violência histórica podem, pelo menos, ser reduzidos quando confrontados com outros saberes previamente excluídos.

O Brasil, por ter sofrido séculos de colonização, situa-se na periferia da produção do saber e, em função disso, muitas vezes é constituído a partir dos conhecimentos *euro-eua-cêntricos* (Kleiman, 2013). Isso posto, com o objetivo de interromper essa condição de subalternidade com relação ao Norte Global, nos últimos anos, o debate sobre o pensamento decolonial vem se qualificando no país, especialmente no campo da educação (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Para Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 22),

o tempo atual da educação nos países do Sul é o da decolonialidade, é o tempo de construção de uma educação a partir da e com a diversidade cultural e linguística que define a identidade dos povos, desse modo buscando superar as pretensões colonizantes do monoculturalismo ocidental.

Decolonizar¹⁹ a educação, portanto, significa enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm a lógica educacional hegemônica como orientadora de suas práticas,

¹⁹ A escolha pelo termo “decolonizar”, em vez de descolonizar, encontra apoio em Walsh (2009, p. 14-15) quando ela explica a supressão do “s” ao nomear “decolonial”: “Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; isto é, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixem de existir. A intenção, ao invés disso, é apontar e provocar um posicionamento - uma postura e atitude contínua - de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota,

propondo, assim, “desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”, como nos ensinam Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6). Os autores seguem afirmando que a decolonialidade contribui “[...] para a construção de uma educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 10).

Lançadas essas considerações e buscando estabelecer o diálogo com a educação linguística, em particular, com o ensino de inglês, entendo que as bases ontoepistemológicas fundadas no pensamento pós-abissal, que defendem outra forma de pensar a sociedade e seus padrões e se contrapõem à ciência como conhecimento monopolista, podem colaborar com o cenário de ELI que, até então, tem corroborado sobremaneira com a disseminação das dicotomias de poder (superior x inferior, falante nativo x falante não-nativo; centro x periferia; Norte x Sul). Nesse ponto, com vistas a desafiar a narrativa da ‘diferença colonial’, marcada por relações de poder assimétricas, e em prol de um exercício decolonial nas práticas de ELI, sigo em direção à problematização dos pilares sustentadores das antigas formas de colonialismo que ainda se firmam no contexto de ensino e aprendizagem do ILE.

2.2 Os pilares coloniais do ILE

Com efeito, o caráter colonialista do ILE privilegia, entre diversas premissas, a reprodução dos saberes em escala universal; reforça o pensamento abissal, na medida em que desprestigia tudo que ultrapassa os limites impostos por ‘este lado da linha’ (cf. Sousa Santos, 2007; 2016a, 2016b, 2019); e realçam a suposta homogeneização linguística e cultural. Frente a essa constatação, faço uma revisita a algumas das ideologias linguísticas subjacentes a essa perspectiva de ensino, fortemente propagadas em países pertencentes ao ‘círculo em expansão’, como o Brasil, com o intento de destitui-las do poder de verdade e racionalidade única.

Fairclough (2001, p. 117) nos diz que as ideologias são “[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Embora existam várias interpretações do que o termo “ideologia” significa, é com tal definição que inicio a

então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”.

discussão sobre a questão, acreditando ser essa uma definição apropriada para o que pretendo abordar, pois além de trazer a ideia do poder das ideologias na criação e reprodução das desigualdades mediante a dominação de uma classe/racionalidade sobre as outras, também apresenta a luta ideológica como possibilidade para a transformação dessas práticas e estruturas já naturalizadas no seio social. Como explicitam Martins e Lima (2015, p. 320), “se o discurso é capaz de reproduzir as relações de poder, ele também é capaz de transformá-las”.

No que tange às ideologias linguísticas que tem orientado as práticas de ELI, darei especial atenção àquelas que, direta ou indiretamente, têm destacado a posição de subalternidade dos falantes não-nativos e favorecido a marginalização das formas linguísticas não-padrão. Nesse viés, a problematização que aqui proponho, baseada, sobretudo, em minhas experiências como pesquisadora, professora formadora e professora de LI da Educação Profissional, é particularmente válida quando analisamos o crescimento exponencial do uso do inglês pelo mundo e a sua função de língua franca global, cenário que aponta para a fragilidade das ideologias que estarão em pauta.

2.2.1 A ideologia do falante nativo

A ideologia do falante nativo está associada ao conceito de falante-ouvinte ideal, proposto por Chomsky (1965), e tem sido extensivamente utilizada e explorada na pesquisa em torno da Aquisição de Segunda Língua (ASL²⁰) (Llurda, 2009). Embora tenhamos apenas uma versão idealizada de quem seja o falante nativo e do que constitui a sua competência linguística (Kumaravadivelu, 2016), ele [o falante nativo] tem sido considerado “[...] o juiz supremo da gramaticalidade, onisciente e infalível, e o objetivo final com o qual a interlíngua dos aprendizes deve ser comparada”, como pontua Kiczkowiak (2017, p. 6). Ao falante não-nativo, por outro lado, reserva-se a posição de cópia falha do falante nativo (Kiczkowiak, 2017).

Nesse pormenor, há que se ressaltar, inclusive, que a própria palavra “não”, utilizada para estabelecer a dessemelhança entre os dois grupos, transmite uma ideia negativa que indica desvantagem e déficit (Holliday, 2005), mas ainda assim, diz-nos Kumaravadivelu (2016), o termo tem resistido a qualquer tentativa de substituição por um termo neutro. Em face desse quadro, pesquisas demonstram que essa distinção é, de fato, ideologicamente carregada, ambígua, problemática, subjetiva e perpetua a desigualdade e a discriminação com

²⁰ *Second Language Acquisition (SLA)*

base no *status* nativo/não-nativo²¹ dos falantes da mesma língua (Kiczkowiak, 2017; Andrade, 2019). Kumaravadivelu (2016, p. 78), baseado na perspectiva Gramsciana²², alerta que essa situação “[...] reforça o complexo de inferioridade na mente do subalterno”.

Andrade (2019), em sua pesquisa que buscou evidenciar como três programas de formação de professores no Chile adotam, preservam ou promovem as ideologias linguísticas em relação ao inglês, nos informa que existem três premissas principais que subjazem à ideologia do falante nativo. A primeira diz respeito à visão de que a nação que tem determinada língua como nativa é proprietária dessa língua e, por consequência, fornece os padrões de acurácia e adequação para os falantes não-nativos. A segunda premissa refere-se à visão da língua como homogênea e fixa e de seus usuários como membros de uma comunidade homogênea. Tal visão é construída por meio de um processo de apagamento, na qual ignora a variação e diversidade da língua e concebe o modelo dominante da língua como a única representação válida, de modo que os usos que não conformam com a norma são percebidos como ocorrências indesejáveis. A terceira premissa está relacionada à ideia de que o falante nativo é, por direito, consagrado como competente em todos os domínios da língua, o que, em termos linguísticos, reforça a pretensa superioridade do falante nativo com relação aos falantes não-nativos.

Por muito tempo, essa noção idealizada e abstrata de falante nativo vem ocupando palco central e informando as práticas de ensino do ILE. De modo análogo, os reflexos da ideologia do falante nativo são também historicamente sentidos no mercado de trabalho no âmbito do ensino de inglês para falantes de outras línguas (TESOL)²³, principalmente no setor privado. Para McKay (2002), tão injustificável quanto levar em conta o construto do falante nativo monolíngue como base para a pesquisa em ASL, é considerar tal construto para julgar a competência pedagógica dos profissionais de ensino de LI.

Diante disso, Holliday (2005, p. 6) apresenta o conceito de *nativespeakerism*²⁴ que diz respeito a “[...] uma crença consolidada de que os professores nativos representam uma cultura ocidental a partir da qual surgem os ideais tanto da língua inglesa quanto da metodologia de ensino da língua inglesa”. Em outras palavras, trata-se de um construto social que concebe professores nativos de inglês como linguisticamente homogêneos e

²¹ Embora consciente da problemática que envolve os termos nativo e não-nativo, e sem pretender colaborar com a ideia de superioridade e inferioridade supostamente evocada por eles, optei por utilizá-los ao longo do texto em razão de não encontrar, na literatura utilizada, termos alternativos que atendessem a neutralidade desejada.

²² Kumaravadivelu (2016) apoia-se em *insights* da obra de Gramsci (1971) sobre hegemonia e subalternidade.

²³ *Teaching English to Speakers of Other Languages*.

²⁴ Decidi manter a versão em inglês desse termo no texto por não ter encontrado uma tradução direta e/ou satisfatória em português.

culturalmente superiores e, por assim dizer, melhor qualificados em comparação aos professores não-nativos.

Rivers (2017) ratifica que a ideologia do *nativespeakerism* aparece com frequência no discurso convencional do TESOL e é um ponto de referência comum em discussões sobre o preconceito e discriminação inerentes ao ensino do ILE. Ao tempo que a adoção e a resistência a essa ideologia ocorrem em maior ou menor grau no domínio do ELI, é fato que o ideal de falante nativo continua a desempenhar um papel icônico difundido tanto fora quanto dentro da cultura ocidental (Holliday, 2006).

Um dos discursos no âmbito do ensino de LI que propicia a manutenção do *nativespeakerism* é o que Phillipson (1992) cunhou de ‘falácia do falante nativo’ que se apoia na visão de que um falante nativo é a priori mais adequado para ensinar inglês do que um não-nativo. Essa falácia, conforme Kachru (1992 apud Kiczkowiak, 2017), sustenta-se em quatro mitos, que irei expor e, consecutivamente, contestar à luz da difusão global do inglês.

O primeiro mito está ligado ao fato de se pensar que todos os alunos aprendem inglês para se comunicarem e serem entendidos por falantes nativos. Contrariamente, tendo o inglês assumido a função de língua franca global, o falante nativo anglófono estereotipado não mais se constitui como provável interlocutor para os aprendizes da língua. Em decorrência de sua natureza transnacional e desterritorializada, a LI “vem se livrando das amarras de um suposto ‘dono’ e, de forma salutar, se inserindo no repertório linguístico de usuários dos mais variados *backgrounds* culturais” (Siqueira, 2018a, p. 95).

O segundo é relativo à crença de que os alunos aprendem inglês para entender a cultura (estereotipada) britânica ou estadunidense, conhecimento esse que, supostamente, só pode ser transmitido por falantes nativos. Cumpre destacar que não há nada de errado com a língua ou cultura dos referidos países, o que parece bastante problemático, de acordo com Kiczkowiak (2017), é o que se entende por cultura britânica e estadunidense e como esse conhecimento em torno da cultura desses países contribui para que os alunos possam interagir com maior êxito em encontros diversos, multilíngues e multiculturais.

O terceiro mito pressupõe que o modelo de língua do falante nativo seja o único modelo a ser aprendido e ensinado. De fato, o inglês padrão dos falantes nativos, especialmente daqueles concebidos como superiores, é ainda tipicamente promovido, apresentado e aceito como a forma mais desejada para a aprendizagem (Kiczkowiak, Lowe, 2018). Por outro lado, Matsuda (2018) revela que, na esfera mundial, existem múltiplas variedades do inglês (*World Englishes*) utilizadas com eficácia e consideradas legítimas, e,

por esse motivo, seria um desserviço não expor os alunos à realidade que eles vão encontrar fora da sala de aula, dado que comprometeria a habilidade de se tornarem falantes bem-sucedidos do inglês em interações no âmbito internacional.

E, por fim, o quarto mito deixa subentendido que os professores nativos são mais eficazes, no tocante ao uso, ensino e aprendizagem da língua, do que os professores não-nativos. Kiczkowiak e Lowe (2018, p. 17) manifestam-se sobre essa questão dizendo que “conhecimento da língua, proficiência linguística e capacidade de motivar os alunos compõem um professor eficaz, mas nenhuma dessas características é inerente a nenhum grupo específico”. Naturalmente, todos os professores, independentemente de sua língua nativa, precisam possuir conhecimentos pedagógicos especializados que possam ser utilizados em prol do progresso dos alunos, afinal, não podemos dizer que saber falar um idioma implica saber ensiná-lo.

Dando relevo aos pontos fortes em favor dos professores não-nativos do inglês, McKay (2002) e Bernat (2008) ressaltam, entre outras vantagens, que esses professores passaram pelo processo de aprender a língua alvo, conhecem a língua e cultura de seus alunos, além de entenderem o currículo local e exigências contextuais, o que os tornam únicos na função de facilitadores e mediadores da aprendizagem. Oliveira (2014, p. 46) reforça esse ponto ao dizer que [...] o professor brasileiro, exatamente por ser brasileiro, conhece melhor as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos estudantes brasileiros”. Contudo, apesar disso e como consequência do que vimos abordando, a ‘síndrome do impostor’ (Bernat, 2008) ainda é prevalente entre esses professores.

A síndrome do impostor, clarifica Bernat (2008), descreve um senso de inautenticidade e fraudulência que leva o professor não-nativo a se sentir inadequado, ilegítimo, inseguro, ansioso e desempoderado na ocupação de ensinar uma língua que não é sua. Sentimentos dessa ordem só reforçam que os próprios professores estigmatizados são cúmplices do jogo ideológico que opera contra eles mesmos, contra seus próprios interesses e identidades. Identidades essas “[...] sempre carentes, sempre com um desejo de alcançar a perfeição idealizada, de se tornar algo que não são e nunca poderão ser, isto é, nascidos e criados no Reino Unido ou nos EUA”, como bem diz Jordão (2019, p. 36).

Oportunamente, a pesquisa em torno do ILF favorece a superação das limitações impostas aos professores por sua condição de não-nativos porque retira a centralidade do falante nativo como autoridade absoluta no uso do inglês. Segundo Norton (2018, p. 3), “é reivindicando a identidade de um professor bilíngue/multilíngue, equipado com capital

linguístico diversificado, que os professores não-nativos podem afirmar sua legitimidade e valor profissional”. Por essa ótica, não há mais motivo para que esses professores se julguem impostores, senão um modelo no qual os aprendizes possam se inspirar.

Por serem mutuamente dependentes e indistinguíveis, a noção de língua padrão já se encontra entremeada na discussão sobre natividade. Ainda assim, sigo com um olhar mais detido ao construto ideológico, e notoriamente elusivo, que toma o inglês padrão como a única forma correta e aceitável de uso da LI.

2.2.2 A ideologia da língua padrão

Reportando-me às palavras de McKay (2011, p. 132), “língua padrão é o termo geralmente utilizado para se referir à variedade da língua que é considerada a norma. É a variedade tida como ideal para fins educacionais e frequentemente utilizada como parâmetro para medir outras variedades”. Essa definição evidencia como a ideia de uma única forma representativa da língua, vista como normal e não marcada, carrega as características de paradigmas dominantes e como os efeitos dessa visão de língua colaboram com a desigualdade e discriminação baseados em aspectos como a correção, legitimidade e prestígio (Seidlhofer, 2018; Andrade, 2019). A esse respeito, Oliveira (2014, p. 41) manifesta-se dizendo que

A ideia de língua padrão é puramente ideológica e, por isso mesmo, abstrata. É uma forma que as classes dominantes possuem de controlar a diversidade sociocultural e de inculcar nas pessoas outra ideia puramente ideológica: a de que há variantes linguísticas erradas, pois existe apenas uma variante linguística correta. E essa variante é característica de determinadas classes sociais, que, não por acaso, são as classes dominantes [...]

Haja vista esse entendimento, fica patente que a ideologia da língua padrão se nega a reconhecer variações em torno da norma, ou variedades não-padrão, isso explica o porquê de certas formas da língua serem marginalizadas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, enquanto outras são consideradas superiores.

Com base na assertiva de que o processo de padronização das línguas se firma muito mais no desenvolvimento social do que no desenvolvimento linguístico, Seidlhofer (2018) comenta que o que conta como padrão é decidido principalmente por especialistas, a exemplo de lexicógrafos e gramáticos, e esclarece que tais normas são impostas por diferentes categorias de autoridades institucionais. Andrade (2019), por sua vez, vem nos informar que

tais regras fixas são promovidas para a conduta social por intermédio de jornais, livros didáticos, gramáticas, dicionários, rádio e televisão, mas, acima de tudo, por meio do sistema educacional, que, por sinal, se quer monopólio de um pequeno grupo da elite. Interessante notar que a padronização é motivada devido à necessidade de estabilizar o idioma com a finalidade de estabelecer um senso de identidade comum e segurança. Sobre esse assunto, vale lembrar que

É [...] da natureza das línguas ser intrinsecamente instável: elas variam naturalmente em seu uso, à medida que os usuários exploram suas possibilidades pragmáticas para se expressarem em diferentes contextos e para diferentes fins. As línguas são continuamente emergentes porque elas são necessariamente adaptáveis às circunstâncias em constante mudança. Mas, ao mesmo tempo, os seres humanos consideram difícil viver com a incerteza: precisamos assumir certa imutabilidade relativa, alguma estabilidade em que podemos confiar. Então, para algumas intenções e propósitos, faz sentido supor que os idiomas estejam em estado estacionário e operar com noções de um idioma padrão (Seidlhofer, 2018, p. 86).

Uma consideração importante a fazer é que essa perspectiva conservadora, que pressupõe uma situação estável e contínua, parece especialmente questionável quando se trata da LI, que oportuniza a comunicação com o mundo contemporâneo em rápida mudança, onde a adaptabilidade se faz crucial. Todavia, os guardiões do inglês padrão – instituições, acadêmicos, movimentos que se encontram na função de monitorar o uso correto e adequado da língua inglesa – continuam a reforçar esse construto ideológico (Andrade, 2019). Desse modo, estando o inglês padrão associado aos padrões dominantes britânico e estadunidense, todos os outros ingleses utilizados ao redor do mundo são inevitavelmente rotulados de forma homogeneizante. O inglês tido como padrão é, por conseguinte, indiscriminadamente transplantado para as mais diversas comunidades, sendo ele relevante e válido para aquele contexto ou não (Seidlhofer, 2018).

No entanto, com a atual dimensão global do inglês como idioma nacional e oficial de um grande número de territórios, em que um único padrão fixo e monocromático da LI não é mais concebível, McKay (2011, p. 133) posiciona-se em favor da existência de diferentes padrões para diferentes contextos de uso e explica que “[...] a definição de cada padrão deveria ser endonormativa (determinada localmente) em vez de ser exonormativa (determinada fora de seu contexto de uso)”. Semelhantemente, Hino (2012) acena para a viabilidade de modelos de produção endonormativos para aprendizes de inglês do ‘círculo em expansão’ com o intento de lhes permitir expressar suas próprias vozes e valores na comunicação internacional. Por certo, tendo em conta a essência pluricêntrica do inglês, cujos

falantes são multilíngues, fluidos, cambiantes e híbridos, a questão dos padrões precisa ser altamente contextualizada. Seidlhofer (2018, p. 85) valida essa discussão, dizendo que

Como um fenômeno verdadeiramente pós-moderno, ele [o inglês] é usado por falantes de todos os estilos de vida em todos os continentes, com centenas de diferentes línguas nativas e variados graus de proficiência, e de uma maneira que demonstra muito claramente que a eficácia da comunicação é frequentemente uma função da variabilidade, da desestabilização das normas linguísticas estabelecidas.

Notadamente, desafiar o preconceito que está enraizado nas práticas e discursos dominadores no âmbito do ensino do ILE e TESOL, traria um efeito positivo não somente para a motivação, crenças e identidades dos aprendizes, mas também promoveria novas relações e compreensões sobre o papel do professor de inglês. Andrade (2019, p. 39) sugere que

[...] a mudança real precisa ser feita em um nível ideológico, reconhecendo a legitimidade dos usuários competentes do inglês, a despeito de suas origens geográficas e background linguístico-cultural, e reconhecendo suas diferenças socioculturais para além do modelo idealizado.

Aqui, mais uma vez, ressalta-se a premência de uma nova perspectiva de ensino que aponte para teorizações e rupturas epistemológicas que possam contribuir para a diminuição da distância que separa os dois universos da realidade social e assim garantir a valorização da pluralidade. Para dar conta dessa tarefa, a perspectiva do ILF apresenta-se como alternativa viável, visto que os debates empreendidos nesse campo de estudos coadunam-se com o pensamento pós-abissal e se apoiam na ideia da diversidade epistemológica do mundo com o fim de abrir espaço para a decolonialidade nas práticas de ELI. De acordo com Rosa (2021, p. 28),

[...] pautar-se nos estudos da decolonialidade no entendimento do Inglês como Língua Franca significa legitimar os usos não hegemônicos da língua, dando lugar às vozes antes silenciadas, em oposição ao caráter normativo eurocêntrico há muito visto como referência no campo, questionando as próprias categorias subjacentes ao estudo da língua e à própria forma de construir conhecimento.

A seção seguinte será dedicada, precisamente, à caracterização do construto do ILF que, ao longo de suas sucessivas fases, vem propondo repensar não somente a função do

inglês, mas também, as conceitualizações da natureza da linguagem e da comunicação em geral que, por tanto tempo, mantiveram-se tão seguras e incontestadas.

2.3 O construto do ILF

Como ponto de partida, faz-se imperativo assinalar que os primeiros estudos sobre o ILF datam da década de 1980. Nessa ocasião, as normas criadas e salvaguardas por falantes nativos de inglês começaram a ser questionadas por não serem úteis para o sucesso na comunicação entre falantes de diferentes bagagens linguístico-culturais em contextos onde o idioma era utilizado como língua de contato e de escolha (Duboc, 2019).

Para uma compreensão mais congruente e atualizada em torno do conceito do ILF, é importante ter em mente que a própria definição do termo precisa se manter aberta o suficiente para incorporar os usos e os usuários do inglês em situações comunicativas de tal maneira instáveis, mutáveis, diversas e interativas (Baird, 2012). Para Baird (2012, p. 10), a pesquisa do ILF “[...] não pode estabelecer fronteiras abstratas que limitem e criem o que é qualificado como ILF e o que não é, sem levar em consideração a complexa realidade do inglês [...]”. Como bem lembra Jenkins (2015), os pesquisadores do ILF devem se manter sintonizados com as descobertas empíricas para estarem continuamente revisando suas concepções, que, por seu turno, serão sempre parciais e incompletas, tendo em vista as relações em um mundo globalizado e complexo. Nessa direção, vale refletir com Kemalglu-Er e Bayyurt (2020, p. 82) quando elas ratificam que

Uma tentativa de definir o Inglês como Língua Franca (ILF) deve começar pelo reconhecimento da complexidade e variabilidade desse construto. Hoje, o inglês é a língua global do nosso planeta e, a cada segundo, milhões e milhões de pessoas de diversas origens socioculturais e linguísticas interagem usando o inglês como um de seus meios de comunicação em suas vidas profissionais, acadêmicas e pessoais. O constante dinamismo, fluidez e variabilidade dessas interações subjacentes ao multilinguismo e seus papéis integrados na comunicação humana, bem como as experiências únicas dos interlocutores com seus próprios modos de falar para alcançar a inteligibilidade mútua em contextos variados, aumentam a complexidade do fenômeno ILF.

Assim, as diferentes definições lançadas ao longo de momentos distintos no decurso dos estudos sobre o tema, basearam-se em orientações igualmente variadas. A importância de entender o ILF como uma língua de contato entre as pessoas (Firth, 1996) tem sido realçada desde as aceções dos primeiros pesquisadores a advogarem em favor desse construto. Tem

se constituído igualmente central a ideia de que o inglês é a língua escolhida entre pessoas de diferentes língua-culturas para fins de comunicação (House, 1999).

Os falantes nativos da LI não eram considerados como possíveis integrantes do grupo de usuários do ILF (Firth, 1996; House, 1999), apenas em definições posteriores eles passam a fazer parte da “mistura” (Mauranen, 2018). Nesse entendimento, Seidlhofer (2011, p. 7) atesta que o ILF consiste no “[...] uso do inglês entre falantes de línguas nativas diferentes, para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido e, geralmente, a única opção”. De modo similar, Jenkins (2013, p. 2) afirma que “o inglês como língua franca [...] refere-se, em poucas palavras, ao uso contemporâneo do inglês mais difundido do mundo, em essência, o inglês quando é usado como idioma de contato entre pessoas de diferentes idiomas (incluindo falantes nativos de inglês)”. Contudo, convém salientar, os falantes nativos são uma minoria e não são vistos como autoridade única e incontestável. Nas interações do ILF, o trabalho proativo é uma característica intrínseca e, por isso, envolve uma dinâmica de negociação mútua que demanda esforços e ajustes de todas as partes, inclusive dos falantes nativos (Jenkins, 2007).

Em outra frente, Mauranen (2018) define o ILF como uma língua de contato entre falantes ou grupos de falantes em que pelo menos um dos falantes envolvidos na comunicação utilize o inglês como segunda língua. A autora ainda esclarece que

O significado do ILF transcende o contato de qualquer indivíduo ou grupo em particular com o inglês. O ILF não é apenas uma língua de contato onde o inglês é uma língua doméstica ou, de outra forma, especialmente proeminente em uma determinada comunidade, mas uma língua franca não local, o meio de comunicação entre pessoas de qualquer lugar do mundo. O seu peso global também não se restringe aos usos da elite na política, negócios internacionais ou academia, mas também é utilizado por turistas, trabalhadores migrantes, pessoas refugiadas que buscam asilo e por quaisquer pessoas em suas vidas diárias por meio da mídia digital (Mauranen, 2018, p. 7).

Na conceituação acima projetada, destaca-se a noção de que o ILF se configura como meio de comunicação que pode ser utilizado para qualquer finalidade em uma escala global. Ademais, Cavalheiro, Guerra e Pereira (2021) chamam a atenção para o fato de que, pela primeira vez, faz-se referência à mídia digital, o que torna essa concepção muito mais abrangente, enfatizando não apenas o contato entre pessoas, mas também a comunicação virtual através do inglês. Na sequência, exponho um conceito ainda mais atual que congrega as principais ideias já exploradas e incorpora novas noções:

O ILF é uma língua de contato que permite aos diferentes usuários de inglês, nativos e não-nativos, comunicarem-se em vários domínios, tanto em nível nacional quanto internacional. Como os usuários do ILF geralmente são bilíngues/multilíngues, as interações do ILF são conhecidas por sua natureza colaborativa, onde os participantes podem usar seus diversos contextos linguísticos com o fim de adaptar seu discurso para ser o mais inteligível possível, para então negociar o significado e encontrar pontos em comum (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 262).

Essa acepção pressupõe um aspecto definidor do ILF que, de acordo com Sifakis (2017), é a sua flexibilidade linguística, pragmática e cultural. Além disso, ao suscitarem a noção de multilinguismo²⁵ e, tacitamente, a noção de translinguagem²⁶, os autores corroboram com o que, na teorização de Jenkins (2015), é caracterizado como terceira fase ou fase atual do ILF. A teorização a que me refiro se embasa na divisão do desenvolvimento do ILF em três fases distintas e interdependentes.

Conforme advoga Jenkins (2015, p. 49), a primeira fase (ILF-1), que ocorreu no final dos anos 90 e início dos anos 2000, “[...] concentrou-se fortemente, se não exclusivamente, na forma”. Também nessa fase foi realçado o papel dos processos de acomodação na comunicação do ILF. O foco aqui era voltado, particularmente, para a pronúncia e léxico-gramática, na tentativa de descrever e até mesmo codificar as variedades do ILF. Em decorrência disso, a pesquisa de *corpus* foi impulsionada nesse período.

Nesse estágio em que a questão fonológica se apresentava como primordial para promover a inteligibilidade, Jenkins (2000) propõe o *Lingua Franca Core* (LFC), alicerçado em sua pesquisa sobre pronúncia, cujos dados foram gerados de falantes com diferentes línguas maternas, no decorrer de vários anos e através de meios diferentes. Para o momento, convém mencionar que o LFC consiste em um projeto que preconiza os recursos fonológicos do inglês padrão que são fundamentais para garantir a inteligibilidade na comunicação intercultural e os que não são relevantes, por não impactarem a inteligibilidade mútua (Jenkins, 2015; Park; Wee, 2014).

A tendência de se documentar regularidades do inglês em situações de língua franca, nessa primeira fase, despertou os olhares de uma série de críticos (O’Regan, 2014; Sowden,

²⁵ “O multilinguismo como capacidade humana é entendido como proficiência em mais de duas línguas, embora não signifique necessariamente uma proficiência igualmente elevada nessas línguas. O multilinguismo social, por sua vez, refere-se ao uso de vários idiomas em uma determinada sociedade por seus membros que têm diferentes origens nacionais, étnicas ou linguísticas” (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 267).

²⁶ Termo utilizado para definir a habilidade de falantes bi/multilíngues em manipular seus repertórios linguísticos de maneira flexível a fim de atingirem seus propósitos sociais (Santo, 2020).

2012; Park; Wee, 2014) que enxergavam o ILF como um “[...] projeto homogeneizante e normativo” (Duboc, 2019, p. 12). Jenkins (2015), no entanto, rebatendo a críticas como as de Park e Wee (2014), é categórica ao dizer que o LFC nunca foi concebido como um modelo monolítico ou um ‘núcleo’ fixo de pronúncia, mas como características de um repertório que seriam importantes para a inteligibilidade em algumas ocasiões e que, por isso, deveriam estar disponíveis para uso como e quando necessário.

Com o intento de coletar e descrever aspectos da morfossintaxe do ILF, visando, sobretudo, o desenvolvimento de práticas de ensino, Seidlhofer (2001) inaugura o VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*) e Mauranen, (2003), o ELFA (*English as a Lingua Franca in Academic Settings*) – dois grandes *corpora*, disponibilizados *online*, com gravações e transcrições de áudios dos usos do inglês em seu *status* de língua franca. A partir do *corpus* do VOICE, Seidlhofer (2004) concentra-se nas características morfossintáticas e analisa quais são os itens utilizados sistematicamente por usuários do ILF que não causam problemas na comunicação, tais como: a) descartar o -s na terceira pessoa do singular no tempo presente; b) confundir os pronomes relativos *who* e *which*; c) omitir os artigos definidos e indefinidos onde eles são obrigatórios no inglês padrão; dentre outras.

À luz das evidências empíricas disponíveis, a segunda fase (ILF-2), que compreendeu o período entre meados da década de 2000 e início de 2010, projetou os holofotes para os usuários do ILF e para o ILF como prática social e passou a entender os processos subjacentes ao uso variável das formas como determinantes (Jenkins, 2015). Isso implicou, certifica Sifakis (2017), afastar-se da descrição de características observáveis nas interações e passar a compreender o ILF como um fenômeno fluido e ilimitado, utilizado por interlocutores com variados repertórios multilíngues, que transcende fronteiras.

A terceira fase (ILF-3), por sua vez, busca teorizar o ILF levando em conta a natureza complexa e diversa do multilinguismo, em detrimento da notória orientação monolíngue do mundo anglófono. Jenkins (2015) explica que embora as noções de repertório multilíngue, criatividade, hibridez, e outras do gênero, sempre estiveram presentes na teoria e no trabalho empírico do ILF, as relações entre o inglês e as outras línguas dos usuários multilíngues ainda não se encontram devidamente exploradas. Nesse sentido, o fator principal para reflexão nesta fase é reconhecer que “[...] para os usuários do ILF, o inglês é apenas um idioma entre outros presentes e latentes em qualquer interação” (Jenkins, 2015, p. 61). De acordo com Higgins (2009 apud Siqueira, 2020a), os falantes multilíngues utilizam o inglês em conjunto com

outras línguas para atuar nos espaços entre a globalização e a localização, identificando-se tanto como atores globais quanto locais.

Como consequência dessa compreensão, os estudos sobre a translanguagem (García; Wei, 2014) e práticas translíngues (Canagarajah, 2013) despontam como cruciais, pois objetivam identificar como indivíduos e comunidades plurilíngues utilizam os diferentes sistemas linguísticos disponíveis. Na perspectiva da translanguagem, clarifica Jordão (2019, p. 40), “[...] as línguas são percebidas como interdependentes, influenciando mutuamente umas às outras constantemente, em processos permanentes de mudança; as fronteiras entre duas línguas, portanto, são sempre indefinidas e nunca rígidas”.

Partindo dessas considerações, Jenkins (2015) aciona uma proposta de orientação teórica alternativa para a terceira fase do ILF, o ‘Inglês como Multilíngua Franca’ (IMF)²⁷, e entende que esse construto se refere a “uma comunicação multilíngue em que o inglês está disponível para escolha como uma língua de contato, mas que não é necessariamente escolhido” (Jenkins, 2015, p. 73). Por outras palavras, a autora esclarece que “[...] o IMF refere-se a cenários comunicativos multilíngues onde o inglês é conhecido por todos os presentes, e por isso está potencialmente na mistura, independente se, e quanto, é realmente utilizado” (Jenkins, 2015, p. 4). Sob esse prisma, o ILF é definido não apenas por sua variabilidade, mas por sua natureza complexa, fluida e emergente.

Jenkins (2015) apressa-se em explicar que a intenção não reside em sugerir uma nova terminologia para o ILF, mas posicioná-lo dentro do multilinguismo e, como resultado, suplantar a visão que considera o multilinguismo como apenas um aspecto do ILF. O que se pretende, conforme presume Duboc (2019, p. 12), é incorporar a noção de IMF à teoria do ILF, numa tentativa de manter o conceito atualizado com as “[...] recentes teorizações sobre linguagem, mobilidade e translanguismo”.

Diante da predominância europeia nos estudos do ILF, desde a sua gênese no Norte Global até as pesquisas desenvolvidas em uma Europa mais periférica, Duboc e Siqueira (2020) destacam a importância de dar visibilidade às pesquisas produzidas no Sul Global. Compartilhando do propósito de tornar visível o conhecimento produzido ‘do outro lado da linha’, amplio esta seção para ressaltar como o conceito de ILF tem sido apropriado e ressignificado no campo teórico brasileiro.

Em estudos iniciais, pesquisadores brasileiros ancoravam-se em premissas relacionadas ao ILF-1 e ILF-2, tais como:

²⁷ *English as a Multilingua Franca (EMF)*

o ILF é uma função da língua inglesa, não uma variedade; o ILF questiona e desafia as normas hegemônicas dos falantes nativos; legitima a variação; é propriedade de todos que o utilizam em interações cotidianas; não está inextricavelmente ligado a uma cultura nacional; abrange tanto usuários nativos quanto não-nativos, oriundos dos mais diversos contextos linguístico-culturais (Duboc, Siqueira, 2020, p. 310).

No que concerne à produção científica nacional mais recente, Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) sublinham que as problematizações emergentes refletem não apenas a importância que o ILF e áreas relacionadas têm ganhado no país, mas também como as compreensões dessa perspectiva têm sido reformuladas em nível local, o que Duboc (2019) se refere como *ILF made in Brazil*. Em virtude do efeito persistente da colonialidade no país, as reconceituações *made in Brazil*, que passaram a enfatizar a natureza crítica e política do inglês, encontram-se alinhadas aos estudos decoloniais, bem como às epistemologias do Sul, e, por conseguinte, buscam desvincular-se das pressuposições ontológicas e epistemológicas do pensamento moderno ocidental (Duboc; Siqueira, 2020).

Como observado por Duboc e Siqueira (2020, p. 314-315), embora as fases iniciais do ILF, em especial o ILF-2, ainda exerçam alguma influência nos estudos brasileiros mais recentes sobre o tema, nota-se uma ênfase crescente no diálogo que aborda “a intrínseca relação entre língua, política e poder e temas envolvendo sujeito, identidade, cultura, cosmopolitismo subalterno, colonialidade, imperialismo, translíngua/ práticas translínguas, entre outros”.

Para ilustrar como o diálogo entre o ILF e a decolonialidade pode ser estabelecido, compartilho a voz de Jordão (2019) quando ela propõe o que Mignolo chama de ‘descolonização da mente’ como uma maneira de superar a violência epistêmica em relação aos falantes não-nativos, originada da concepção histórica de proficiência linguística centrada no construto ideal de falante nativo. A autora sugere que esse conceito seja desvinculado do viés monolíngue e integrado a uma perspectiva translíngua. Essa abordagem valoriza a construção e a negociação de sentidos, em detrimento da precisão gramatical.

Nesse âmbito de discussão, o trabalho de Rosa (2021) se destaca porque exemplifica como o *ILF made in Brazil* pode assumir dimensões locais, críticas e políticas. A autora buscou compreender as diferentes bases ontoepistemológicas nas quais o ILF se insere, especificamente no tocante à sua apropriação por recentes documentos que orientam a Educação Básica brasileira, revelando os conflitos epistemológicos desencadeados a partir da tentativa de reconfiguração do conceito.

A pesquisa de Schmicheck (2022) também é representativa de como o ILF *made in Brazil* se manifesta na prática. O autor revela que, por meio de seu estudo que envolveu narrativas autobiográficas, orais e escritas, de participantes de um curso de extensão para a formação continuada de professores de inglês no sul do Brasil, foi possível identificar que o ‘ativismo pedagógico’, caracterizado pela disposição para agir *otherwise*²⁸ e pelo anseio por justiça social, emergiu como uma dimensão-chave na maioria das narrativas. Para justificar essa constatação, Schmicheck (2022) explica que ao compartilharem suas experiências com o ensino de inglês e analisá-las, tendo o ILF como mote, os professores passaram a perceber seu papel social de maneira politicamente engajada. Sobre esse movimento voltado para o ILF no cenário acadêmico brasileiro, Duboc e Siqueira (2020, p. 313) posicionam-se dizendo que

[...] alinhado com as premissas do pensamento decolonial e das chamadas epistemologias do Sul (Sousa Santos 2007), que traz a criticidade e a localidade para o centro do debate ao demandar uma desobediência epistêmica e um desligamento em relação às visões centradas no Ocidente, imaginamos que o “ILF *made in Brazil*” tem um grande potencial para ir além da terceira fase de desenvolvimento do ILF [...]

Em síntese, o ILF *made in Brazil* incorpora as teorias de ILF produzidas internacionalmente e as enriquece com cores locais (Jordão, 2023). Dito de outro modo, os autores brasileiros problematizam, localizam e transformam essas teorias com base em um projeto decolonial associado com a pedagogia freiriana²⁹, situando-as dentro de uma ecologia de saberes que, como vimos, “[...] baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento” (Sousa Santos, 2007, p. 23).

Já tendo discutido como a colonialidade ainda se encontra firmemente enraizada no contexto de ensino do ILE, e também apresentado as contribuições teóricas pioneiras e contemporâneas que têm expandido e consolidado o campo científico do ILF, neste ponto, fazendo coro com as teorizações do ILF *made in Brazil*, volto-me à tarefa de evidenciar a ampla interface existente entre as questões-chave que orientam a pesquisa do ILF e a decolonialidade.

2.4 Os pilares decoloniais do ILF

²⁸ “[...] ‘*otherwise*’ significa desaprender e afastar-se do paradigma hegemônico moderno/colonial e suas crenças, explorando diferentes possibilidades de ser, conhecer e agir” (Haus; Schmicheck, 2022, p. 765).

²⁹ Especialmente no que diz respeito à insistência de Freire por justiça social e conscientização.

Conforme explicitado, o meu encontro com os estudos decoloniais me levou a refletir sobre os fenômenos que envolvem a LI de forma menos opressora e hierárquica, bem como mais realista e adequada aos objetivos comunicativos atuais. Assim, passo a destacar alguns dos pilares que estão na base de sustentação do ILF e que possibilitam o engendramento de outro modo de pensar o ELI para além da normatividade que tenta silenciar e desvalorizar práticas locais.

2.4.1 O inglês como propriedade global

Como efeito de seu poder no cenário mundial, o inglês possibilita aos seus falantes, tanto nativos quanto não-nativos, acessarem o mundo globalizado e, assim, superarem barreiras comunicativas linguísticas e culturais para as mais diversas finalidades. Diante da circunstância de que o inglês se expandiu para além dos países pertencentes ao ‘círculo interno’, não faz mais sentido enxergar o idioma como propriedade exclusiva de seus falantes nativos, mas como um recurso global que pertence a todos os seus usuários.

Widdowson (1994, p. 385) revela que “o simples fato de o inglês ser uma língua internacional significa que nenhuma nação possui a custódia sobre ela. Conceder tal custódia do idioma é necessariamente impedir seu desenvolvimento e, portanto, minar seu status internacional”. O reconhecimento de que o inglês pertence a todos que dele fazem uso, a despeito de suas experiências linguísticas e socioculturais, propicia aos falantes não-nativos tornarem-se mais confiantes, autônomos e emancipados para se apropriarem do idioma e adequá-lo aos seus próprios propósitos e interesses.

De fato, é discutível pensar que alguém possa aprender ou utilizar uma língua sem dela se apropriar. Ser proficiente em uma língua implica ser capaz de tomar posse dela, transformá-la e torná-la real, e isso, em certa medida, só se torna possível com a não conformidade (Widdowson, 1994). Com isso em mente, Canagarajah et al. (2012, p. 89) certificam que “os falantes globais do inglês estão reivindicando a propriedade do idioma e desenvolvendo suas próprias normas independentemente dos falantes nativos”. Ser um cidadão global na pós-modernidade, continua o autor, “[...] envolve a capacidade de negociar criativa e criticamente a pluralidade de normas que caracterizam o inglês” (Canagarajah et al., 2012, p. 89).

A partir do exposto, a propriedade do inglês pelos falantes não-nativos se ergue como pilar decolonial porque subverte o poder político e cultural do Ocidente, como maneira de

afirmar suas próprias identidades e legitimar os seus usos do idioma. Essa negação à propagação de um inglês anglo-centrado para os diversos contextos em torno do planeta levanta outra questão que passarei a discutir: a necessidade de privilegiar a comunicação inteligível no lugar de copiar ou clonar um modelo imposto.

2.4.2 Inteligibilidade para além de conformidade

O uso crescente do inglês como língua franca global, cujo principal papel consiste em possibilitar a comunicação intercultural entre falantes não-nativos, indica que modelos que privilegiam variedades nativas desse idioma não mais sejam vistos como garantia de sucesso na comunicação. Ou seja, a inteligibilidade em contextos do ILF não está condicionada ao inglês padrão e, nem tampouco, ao sotaque dos falantes nativos.

O termo inteligibilidade, observa Zoghbor (2018), vem sendo amplamente utilizado entre os estudiosos do ILF ao discutirem sobre o potencial que os interlocutores possuem de serem mutuamente entendidos, seja em interações orais ou escritas. Consoante Smith e Christopher (2006, p. 82), “[...] quando o inglês é a língua comum entre pessoas de diferentes países e culturas, a comunicação ocorre em três níveis de entendimento: inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade”. Posto que esses três conceitos se encontram inter-relacionados e tendem a ser confundidos, os autores esclarecem que a inteligibilidade diz respeito ao reconhecimento do enunciado; a compreensibilidade refere-se ao entendimento do significado do enunciado; e a interpretabilidade está relacionada ao significado que está por trás do enunciado.

Apesar de o termo inteligibilidade ser frequentemente utilizado no sentido geral, abrangendo os três significados (Mckay, 2002), se posicionados em um *continuum*, o conceito de inteligibilidade estaria na base e o de interpretabilidade, no topo. Isso implica dizer que o mínimo esperado em uma interação é o entendimento do que cada um diz, contudo, faz-se importante estar atento a quem são os destinatários da mensagem, como eles a percebem e em qual medida esses destinatários entendem qual é a intenção do locutor (Bayyurt, 2018b). Para Smith e Christopher (2006), em encontros transculturais, a inteligibilidade e a compreensibilidade não costumam ser um problema, mas se as pessoas das culturas envolvidas não possuem familiaridade com o contexto, a interpretabilidade pode ficar comprometida. Tendo isso em vista, cabe enfatizar que

[...] para assegurar uma comunicação efetiva, não é suficiente simplesmente apresentar uma boa pronúncia ou domínio do léxico e gramática, uma vez que os enunciados possuem efeitos pragmáticos que não podem ser interpretados sem levar em consideração a consciência situacional, social e cultural (Cavalheiro, 2015, p. 26).

Depreende-se daí que muito mais do que produzir sons alinhados com determinada variedade do inglês, os falantes devem se preocupar em produzir uma sequência de palavras que seja compreensível e corretamente interpretável para seus interlocutores. Dito isso, Kiczkowiak e Lowe (2018) explicam que alguém com um sotaque estrangeiro marcado pode ser perfeitamente inteligível, ao passo que alguém com um sotaque do inglês nativo pode não ser. Isso demonstra que trabalhar para a construção, transmissão e interpretação do significado e, assim, compartilhar o ônus de uma comunicação eficaz seja uma tarefa tanto do falante quanto do ouvinte e depende da colaboração e negociação entre eles. Nesse sentido, não há razão para se pensar que ser inteligível se resume a ser compreendido por falantes nativos e ser capaz de compreendê-los. Ademais, as muitas comunicações exitosas em inglês que ocorrem regularmente entre os falantes não-nativos desafiam a superioridade universal e a infalibilidade dos falantes nativos (Rajadurai, 2007).

Naturalmente, como o sotaque está entrelaçado à identidade social e individual do falante, o desejo de manter e salvaguardar a identidade local impede a adoção de qualquer padrão do ‘círculo interno’ como norma. Como diz Rajadurai (2007, p. 94), “simplesmente não se pode esperar que as pessoas devam se conformar com as normas de um grupo ao qual não pertencem”. Essa validação dos sotaques regionais na perspectiva de ensino do ILF, que atribui aos falantes nativos e não-nativos os mesmos direitos sociolinguísticos, favorece a superação das amarras coloniais do ILE, dado que esta perspectiva prevê que o aprendiz elimine o seu sotaque de não-nativo (Zoghbor, 2018).

Nesses termos, fica claro que aderir a um conjunto rígido de características baseado em uma variedade particular que enaltece o sotaque do falante nativo e afirma a sua superioridade é uma contravenção ao conceito de inteligibilidade, e uma injustiça para com os milhões de usuários multilíngues e multiculturais do inglês ao redor do mundo. Dessa discussão emerge a questão da legitimidade das variedades do inglês, outro pilar decolonial do ILF que será tratado no tópico subsequente.

2.4.3 Legitimação das variedades do inglês

Se estamos cientes de que a grande maioria dos usuários do inglês sejam falantes nativos de outras línguas, torna-se fácil compreender que a LI se adapta a diferentes contextos multilíngues para se adequar às mais diversas situações comunicativas, o que, naturalmente, envolve variação e mudança. Essa natureza intrinsecamente dinâmica e variável do inglês, e de qualquer outra língua, “[...] constitui o próprio pré-requisito para que ela [a língua] seja utilizada como uma ferramenta de interação” (Osimk-Teasdale, 2018, p. 201). Entretanto, sabemos que a propensão do inglês de se espalhar e se adaptar continuamente a diferentes condições tem causado alarme e desânimo entre os linguistas preservacionistas que afirmam ter a custódia da língua e que parecem não reconhecer que “nunca houve um inglês puro” (Kirkpatrick, 2010, p. 2).

Para somar com essa reflexão, é válido frisar que as variedades do inglês se multiplicaram por ocasião da expansão do império britânico, e, como essa difusão da língua aconteceu em função do colonialismo, tanto o inglês quanto os seus usuários colonizados estavam submetidos à autoridade britânica que não reconhecia a legitimidade desses usos não padronizados e, por isso, só mais tarde vieram a ser institucionalizados. Para exemplificar, os próprios Estados Unidos, ao se tornarem independentes do domínio colonial, sancionaram mudanças na língua com o fim de prezar pela identidade da nova nação. De igual modo, o movimento dos *World Englishes* defende o processo de desnacionalização e renacionalização do inglês nos países que foram classificados por Kachru (1985) como pertencentes ao ‘círculo externo’³⁰ (Widdowson, 2018). Evidentemente, o desenvolvimento das múltiplas variedades do idioma não se restringe apenas a contextos pós-coloniais. Uma profusão de variedades também se desenvolve em países pertencentes ao ‘círculo em expansão’, bem como dentro dos próprios limites dos países do ‘círculo interno’ que possuem a LI como língua nativa e abrigam uma ampla gama de vernáculos do inglês (Kirkpatrick, 2010).

Particularmente, no caso do ILF, as pessoas que utilizam o inglês não compartilham um espaço sociocultural comum, e, por essa razão, as variações são pragmaticamente determinadas à medida que os usuários recorrem aos recursos multilíngues disponíveis para negociar o significado em seus contextos específicos de uso (Widdowson, 2018). Nesse viés, Widdowson (2018) nos ensina que a variabilidade do inglês pode ser estudada de duas formas distintas: uma dessas formas busca traçar a trajetória de desenvolvimento da variação e identificar estágios intermediários de seu progresso em direção à estabilização, como acontece

³⁰ Segundo o modelo proposto por Kachru (1985), o ‘círculo externo’ engloba os países em que o inglês opera como segunda língua, geralmente ex-colônias, como a Índia, Nigéria, Cingapura, Filipinas, Jamaica, etc. Estes países utilizam o inglês para muitas funções intranacionais, e são vistos como implementadores da norma, pois se encontram no processo de desenvolver suas próprias variedades, os novos ingleses.

nos estudos dos *World Englishes*; e a segunda, conforme explorada nas pesquisas do ILF, mantém o foco de atenção na função pragmática em vez de se concentrar nas formas linguísticas. Aqui, convém lembrar que

[...] em situações de língua franca, não há necessariamente uma coincidência de formas linguísticas, mas sim uma aceitação de que as pessoas precisam se comunicar dentro de um determinado domínio funcional, apesar de suas possíveis diferenças de pronúncia, gramaticais, de vocabulário, culturais e retóricas (Friedrich, 2012, p. 44).

Ante a essas considerações, a marginalização das variedades do inglês, tão acentuada nas práticas colonialistas do ILE, pode ser atenuada pelos professores interessados em explorar o ILF em sua sala de aula por meio da integração de discussões sobre a realidade sociolinguística atual do inglês bem como de questões relacionadas à comunicação intercultural. Daqui estabeleço uma ponte com a interculturalidade que se configura como mais um pilar fundamental ao ensino de LI que se pretende decolonial.

2.4.4 Interculturalidade

O processo de decolonialidade das práticas de ELI que defendo como proposição central deste capítulo está indissolúvelmente ligado à noção de interculturalidade. Tal noção, destaca Walsh (2006), não é contaminada pelo Norte global visto que surge em comunidades locais e de resistência que reivindicam um Estado pluricultural e plurilinguístico e só depois passa a ser discutido pelo mundo acadêmico. Dentre outros esforços, a interculturalidade prima pela promoção de relações positivas entre grupos culturais diferentes, pelo combate à discriminação, racismo e exclusão e pela formação de indivíduos capazes de construir uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural, estando todos conscientes das diferenças nela existentes (Walsh, 2009). Nessa lógica,

Como conceito e prática, processo e projeto, a interculturalidade significa - na sua forma mais geral - o contato e intercâmbio entre culturas em termos equitativos; em condições de igualdade. Tal contato e intercâmbio não devem ser pensados apenas em termos étnicos, mas a partir da permanente relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e racionalidades distintas, visando gerar, construir e promover o respeito mútuo, e um pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e grupos, acima de suas diferenças culturais e sociais (Walsh, 2009, p. 41).

Ainda visando à ampliação da concepção de interculturalidade, cabe aqui distingui-la dos conceitos de multiculturalidade e pluriculturalidade. Essa distinção se faz necessária porque embora esses termos apresentem maneiras diferentes de tratar a diversidade cultural, eles são, muito frequentemente, confundidos. Na elaboração de Walsh (2009, p. 42), a multiculturalidade “[...] refere-se a uma multiplicidade de culturas existente dentro de um determinado espaço – local, regional, nacional, internacional – sem que necessariamente tenham relação entre elas”. Dito de outro modo, o multiculturalismo é definido como um conjunto de culturas singulares que, na prática social e política, permanecem separadas. O pluriculturalismo, por sua vez, “[...] indica a coexistência de culturas no mesmo espaço territorial, mesmo sem uma profunda interrelação equitativa entre elas” (Walsh, 2009, p. 44). Por essa perspectiva, a pluriculturalidade e a multiculturalidade consistem em categorias que se limitam a descrever uma realidade sem promover mudanças ou intervenções.

Ao contrário da multi e pluriculturalidade que ocultam a permanência das desigualdades e iniquidades sociais e parecem se satisfazer com o reconhecimento, tolerância e incorporação do diferente dentro de uma sociedade; a interculturalidade, pensada a partir de grupos subalternizados, acena para mudanças radicais dentro dessa ordem e propõe a implosão das estruturas coloniais de poder (Walsh, 2009). Nesse entendimento, conforme Oliveira (2016, p. 38), “essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles”.

Ainda se faz útil considerar a distinção que Walsh (2012) estabelece entre as três perspectivas da interculturalidade, nomeadamente, perspectiva relacional, perspectiva funcional e perspectiva crítica. A compreensão de cada uma dessas perspectivas varia a depender da agenda de quem utiliza esse conceito e dos propósitos aos quais essa agenda esteja designada.

A perspectiva relacional opera mediante o reconhecimento da interação entre culturas, povos, práticas, modos de conhecimento, valores e tradições, onde condições de igualdade e desigualdade se fazem presentes. Uma vez que essa perspectiva se limita à noção de contato e intercâmbio entre culturas, assume-se que a interculturalidade concebida nesse formato sempre existiu por meio das relações entre povos distintos.

A perspectiva funcional, por sua vez, aborda a inclusão, com o objetivo de fomentar o diálogo, a convivência e a tolerância. Similarmente à perspectiva anterior, a interculturalidade funcional não reconhece que a desigualdade social e cultural seja consequência do sistema

existente e, por isso mesmo, “[...] não aborda as causas da assimetria [...], tampouco questiona as regras do jogo” (Walsh, 2012, p. 63-64). Menezes de Souza e Duboc (2021) elucidam que em ambas as perspectivas, os debates falam sobre, mas não dialogam com as populações colocadas ‘do outro lado da linha’, as quais acabam sendo objetificadas em uma nova estratégia de dominação, ecoando, assim, vestígios da colonialidade do ser.

Diferentemente das perspectivas relacional e funcional, a interculturalidade crítica constitui uma perspectiva que questiona a matriz da colonialidade nos sistemas capitalistas existentes. Dentro desse enfoque, não são os indivíduos e comunidades que precisam se ajustar, mas sim as estruturas institucionais hegemônicas que precisam de uma transformação radical em direção a um novo projeto epistêmico, ético, político e social para a reconfiguração da humanidade. Nas palavras de Walsh (2012, p. 66), “[...] a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe; é algo por construir”.

O alinhamento deste trabalho com a interculturalidade crítica decorre de sua capacidade de questionar os modelos culturais anglófonos, baseados em concepções fixas, superficiais e essencialistas de cultura. Essa perspectiva se mostra particularmente relevante para os contextos de utilização do ILF, por se tratar de interações entre pessoas que transitam por diversas culturas, promovendo o diálogo entre diferentes formas de saber, pensar, ser e viver. Desse modo, as diferenças culturais não são apagadas, mas permanente e ativamente negociadas, em contraste com a interculturalidade funcional, que sugere a mera tolerância e respeito. De fato, a noção de tolerância pode implicar uma certa superioridade por parte de quem tolera, enquanto a ideia de respeito pressupõe que as diferenças culturais sejam vistas como fixas, restando apenas respeitá-las (cf. Rosa; Duboc; Siqueira, 2023).

Em vista das questões expostas neste capítulo, a formação inicial de professores desempenha um papel decisivo para que os futuros profissionais envolvidos com o ensino da LI consigam suplantar os pilares coloniais do ILE e consolidar os pilares decoloniais do ILF nas práticas de ELI, dado que constitui momento e espaço oportunos para a desconstrução e reconstrução dos seus discursos e práticas. Ademais, o processo de decolonização do ELI por meio do ILF possibilita o questionamento da hierarquia que confere excelência aos falantes nativos e permite que os futuros professores se sintam mais confiantes ao projetarem os seus papéis de professores não-nativos da LI, eliminando resquícios de automarginalização (Kumaravadivelu, 2016).

Nesse sentido, em congruência com as reconceituações contemporâneas do ILF *made in Brazil*, é esperado que os futuros professores de inglês saibam avaliar as implicações do

construto do ILF em seus contextos locais de atuação, ajustar o ensino em relação às necessidades específicas de seus alunos, e compreender o quão contraditórias são as soluções universais apresentadas pelas estruturas epistêmicas da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

No entanto, como salienta Siqueira (2020a, p. 380), “implodir certos princípios do ILE não significa erradicar o ILE como um todo; em outras palavras, o ILF e o ILE podem coexistir”. Diante desse raciocínio e considerando a noção da co-presença de ontoepistemologias, bem como o conceito de ecologia de saberes que enfatizam a importância da coexistência de diferentes conhecimentos e de suas interações sustentáveis e dinâmicas, o capítulo a seguir, em conjunto com autores como Sifakis (2017), Sifakis et al. (2018), Kohn (2019, 2022a, 2022b), Kordia (2019), Guerra e Cavalheiro (2019), Siqueira (2020a, 2020b), entre outros, propõe a integração do ILF ao ensino de ILE e aponta caminhos para que esse diálogo seja viabilizado e possa florescer em sala de aula.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DO ILF ÀS PRÁTICAS DE ELI

O *status* do Inglês como Língua Franca (ILF), conforme abordado até aqui, impacta, de modo incontestado, a agenda do Ensino de Língua Inglesa (ELI) e dos programas de formação de professores, uma vez que se apoia em um conjunto de pressupostos que desestrutura o *status quo* do ensino e aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Diante disso, a necessidade de mudança das práticas de ELI e as proposições que ensejam um diálogo entre o ILF e o ILE têm sido temas recorrentes entre os pesquisadores afiliados aos recentes estudos do ILF (Sifakis, 2017, 2021a, 2021b; Sifakis et al, 2018; Sifakis; Tsantila, 2019; Kohn, 2019, 2022a; Kordia, 2019; Guerra; Cavalheiro, 2019; Siqueira, 2020a, 2020b; Bayyurt; Dewey, 2020).

Com o fim de discutir as questões subjacentes a esse cenário, este capítulo destaca o significado e significância da conscientização sobre o ILF, especialmente na formação inicial de professores de inglês. Apresenta exemplos de projetos e iniciativas embasados em modelos teórico-práticos que possibilitam aos professores em serviço e em início de carreira não apenas explorar a pesquisa sobre o ILF e apreciar suas implicações para a prática de ELI, mas também entrever como os aspectos teóricos podem ser aplicados em seu próprio contexto de ensino por meio de uma reflexão crítica e contínua.

Para mais, será elencada uma série de macroestratégias com potencial para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas conscientes do ILF e, por isso mesmo, alinhadas às orientações da BNCC para o Componente Curricular Língua Inglesa. A parte final do capítulo será dedicada à análise e discussão do referido documento oficial que legisla em favor do ILF nas aulas de Língua Inglesa (LI) das escolas regulares brasileiras.

3.1 O construto do ILF no domínio do ELI

As intensas discussões teóricas em torno do inglês na sua função de língua franca e as extensas pesquisas relacionadas às suas implicações para o ensino, ainda não lograram a repercussão desejada no domínio do ELI. Todavia, como denotam Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), há um consenso entre pesquisadores de praticamente todas as partes do mundo de que os estudos desenvolvidos no campo do ILF atingiram determinado nível de

maturidade que já se fazem suficientes para informar de maneira consistente as práticas de sala de aula. Em virtude disso, torna-se possível conceber um espaço pedagógico em que os professores reavaliem e reformulem as suas práticas de forma a permitir que seus alunos se tornem falantes não-nativos de inglês mais confiantes e eficientes.

Preocupados com o descompasso ainda prevaemente entre o inglês que é ensinado nos espaços educacionais e o inglês que os falantes-aprendizes³¹ encontram em situações reais de uso, teóricos do campo de estudos do ILF têm argumentado em favor da integração da perspectiva de ensino do ILF à perspectiva de ensino do ILE, de modo que tais perspectivas sejam trabalhadas uma com a outra, ou ainda uma dentro da outra³² (Sifakis et al., 2018; Sifakis; Tsantila, 2019). Na concepção de Siqueira (2020a, p. 380), “[...] esse diálogo pode iluminar e fazer parte de uma abordagem eclética ou múltipla do ELI, onde o ILE e o ILF devem colaborar, não competir entre si”. Sobre esse ponto, Sifakis (2018b, p. 157) sublinha que

O professor interessado em integrar o ILF em seu próprio contexto de ensino deve, antes de tudo, compreender as necessidades e desejos de seus alunos, a situação alvo, o currículo, os livros didáticos selecionados, e assim por diante, e então deve ser autônomo o suficiente para fazer as adaptações necessárias para tal integração.

O entendimento de que o ILF e o ILE podem desempenhar papéis diferentes, mas complementares no ELI, está na base de visão da abordagem pós-normativa, como concebida por Dewey (2012). De maneira simplificada, a abordagem pós-normativa prevê a transcendência de práticas orientadas exclusivamente por normas e, conseqüentemente, a incorporação de práticas orientadas pela perspectiva do ILF. A esse respeito, Dewey (2012) esclarece que incorporar o ILF na prática não significa abandonar todo o conhecimento existente, mas, em vez disso, modificar o programa de ensino, principalmente no que se refere às normas padrão, bem como os materiais e recursos existentes para incluir a diversidade e pluralidade inerentes à LI. Quanto mais pluralista for a abordagem para explorar as diferenças entre o ILE e o ILF, mais ricas e alinhadas com o mundo atual se tornarão as salas de aulas de ELI (Siqueira, 2020a).

Bayyurt e Dewey (2020) afirmam que parte do desafio a ser enfrentado quando se pensa em ir além da normatividade em sala de aula reside no fato de que não existe um

³¹ À semelhança de Kohn (2022b), reconheço os estudantes de ELI como “falantes-aprendizes”, uma vez que são dotados da capacidade natural para a comunicação.

³² *With/within approach*

método específico ao qual os professores possam se apoiar. Dessa ótica, a abordagem pós-normativa encontra amparo na “condição pós-método” que, por sua vez, autoriza os professores, antes relegados à “periferia desempoderada”, a teorizar a partir da prática e a praticar o que é teorizado (Kumaravadivelu, 1994). No ensino de línguas alicerçado no conceito convencional de método, vale lembrar, os teóricos, tidos como centro do poder, são os únicos habilitados a formular teorias (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006).

Desse modo, uma pedagogia pós-normativa pode ser orientada pelas características da condição pós-método, posto que, segundo Kumaravadivelu (1994, 2003), tal condição reclama um olhar para além da noção de método, pois consiste na busca por uma alternativa ao método em vez de um método alternativo. Além disso, a condição pós-método reconhece o potencial dos professores não apenas para ensinar, mas também para lidar de forma autônoma com as restrições impostas por instituições, currículos e livros didáticos; e ainda defende que o relacionamento entre teoria e prática só pode ser construído dentro do domínio da aplicação.

A partir da lógica da pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2006), os professores podem obter o conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessários para conceber uma alternativa ao método que seja coerente, relevante e inovadora para suas situações específicas de prática. Essa lógica ecoa claramente na pedagogia *ELF-aware*³³ que demanda dos professores um grau substancial de reflexividade, autonomia e maturidade para realizar as adaptações necessárias nas práticas convencionais de ELI. Na esteira dessa constatação, vale refletir com Sifakis e Bayyurt (2018, p. 459) quando eles definem a pedagogia *ELF-aware*

como o processo de se envolver com a pesquisa do ILF e desenvolver a própria compreensão das maneiras pelas quais ela pode ser integrada no contexto de sala de aula, por meio de um processo contínuo de reflexão crítica, planejamento, implementação e avaliação de atividades de ensino que reflitam e localizem a interpretação de cada um sobre o construto do ILF.

Dada a premência de reavaliação de crenças e práticas de ELI que desconsideram o *status* de língua franca do inglês, amplio as reflexões acerca da conscientização sobre o ILF na seção a seguir.

3.2 A conscientização sobre o ILF

³³ Optei por utilizar o termo “*ELF-aware*” em vez de sua tradução em algumas ocorrências ao longo do texto.

O conceito de conscientização sobre o ILF (*ELF-awareness*) aflorou como um meio possível para promover a integração dos princípios do ILF às práticas de ELI, objetivando envolver as partes direta e indiretamente interessadas no processo de ensino e aprendizagem de LI (alunos, pais, professores em exercício, professores formadores, desenvolvedores de livros didáticos, responsáveis pelas orientações de ensino, avaliadores/examinadores etc.), com a pesquisa que vem sendo desenvolvida no campo do ILF (Sifakis, 2017, 2018; Sifakis et al., 2018). Nas palavras de Sifakis e Kordia (2021b, p. 20),

A conscientização sobre o ILF refere-se, de modo amplo, à integração apropriada de percepções obtidas a partir da pesquisa do ILF a todas as áreas que envolvem o ensino e aprendizagem, incluindo estruturação do currículo e conteúdo, desenvolvimento de materiais de ensino, avaliação e formação de professores.

Conforme as elaborações de Sifakis (2017, 2018, 2021), a conscientização sobre o ILF possui três componentes principais que se encontram interrelacionados. O primeiro componente diz respeito à *consciência da língua e do uso da língua*, que significa, em linhas gerais, tornar-se consciente do discurso do ILF, dos elementos que o diferenciam do inglês do falante nativo e das razões que estão por trás dessas diferenças. Nesse ponto, Sifakis (2021) chama a atenção para o fato de que não basta apenas entender como o ILF funciona nas interações (quer no nível observável da sintaxe, morfologia, léxico, fonologia, quer no nível mais profundo da pragmática e características socioculturais), mas também compreender quais são as próprias reações, sentimentos e convicções frente a esses processos.

O segundo componente constitui a *consciência da prática instrucional* que se refere a uma apreciação crítica dos parâmetros relacionados à sala de aula, como, por exemplo, as teorias de ensino, avaliação, necessidades dos alunos, livros didáticos, as políticas linguísticas, etc., de modo a considerar a maneira e as razões pelas quais tais parâmetros podem ser modificados para viabilizar a incorporação do construto do ILF às práticas pedagógicas, já que o objetivo consiste em integrar o ILF ao ILE.

O terceiro e último componente está relacionado à *consciência da aprendizagem* que integra o reconhecimento do quanto o uso da língua impacta na aprendizagem da língua. É, portanto, responsabilidade do professor consciente do ILF levar os aprendizes a perceberem que eles são usuários do ILF e que quanto mais eles utilizam o inglês em suas vidas diárias, mais eles se apropriam da língua.

Cumpra enfatizar que o processo de conscientização sobre o ILF não impõe quaisquer noções predefinidas sobre como o ILF deve ser integrado nos diversos domínios do ELI, mas visa a desenvolver uma estrutura que leve os profissionais conscientes do ILF a tomar decisões mais informadas em seus próprios contextos (Sifakis et al., 2018). Dessa maneira, em coerência com Sifakis et al. (2018, p. 157),

tornar-se consciente do ILF significa tornar-se consciente das observações e princípios que emergem da compreensão de como o ILF funciona. A partir disso, os profissionais conscientes do ILF desenvolvem sequências instrucionais, adaptações de aulas, políticas e testes que fazem sentido com o ILF, na medida em que sejam relevantes e apropriados para cada contexto local de ensino e aprendizagem, suas necessidades, seus desejos e idiossincrasias.

Contudo, como herança da própria formação, os professores (e demais *stakeholders*) tendem a carregar uma concepção altamente normativa de língua e, por essa razão, acreditam que a variabilidade característica do ILF seja uma noção muito instável para ser viável em termos pedagógicos (Kordia, 2018). Haja vista o exposto, como primeiro passo em direção à integração do ILF às práticas de ELI, os professores precisam passar por um processo de conscientização sobre o ILF que os auxiliem na reavaliação de suas crenças e convicções sobre os aspectos relacionados ao uso, ao ensino e à aprendizagem da LI, e que possibilite a incorporação de mudanças da maneira e na medida que seja possível em suas salas de aulas.

3.2.1 A conscientização sobre o ILF na formação de professores

Dada a imprescindibilidade de reformulação das práticas de ensino em resposta aos desafios lançados pelo ILF, pesquisadores como Sifakis (2007, 2009, 2014, 2017, 2018), Sifakis e Bayyurt (2018), Bayyurt e Sifakis (2015, 2017), Cavalheiro (2015), Dewey e Patsko (2018), entre outros, atribuem um papel central aos cursos de formação de professores, ao tempo em que sinalizam para a necessidade de uma abordagem que possa contornar a forte inclinação dos professores em continuar aderindo exclusivamente às normas e cultura dos falantes nativos.

Em decorrência disso, Sifakis (2007, 2009) apresenta a abordagem transformadora para conscientização sobre o ILF como uma opção viável para a formação de profissionais aptos a atender às novas demandas para o ensino de inglês. Esse modelo tende a favorecer a mudança de mentalidade dos professores, e também contribui para o desenvolvimento,

implementação e avaliação de planos de ação que sejam significativos e sustentáveis para os seus contextos particulares de ensino.

Interessa notar que Sifakis (2007, 2009) elabora a proposta da abordagem transformadora, acima mencionada, apoiado na teoria da aprendizagem transformadora desenvolvida pelo pesquisador americano Jack Mezirow em 1978, que, por seu turno, baseia-se e expande o modelo emancipatório de transformação social de Freire (1970) e a perspectiva analítica de educação transformadora de Boyd (1991). Essencialmente, a teoria transformadora de Mezirow, que tem sido amplamente implementada em diversos domínios que envolvem a aprendizagem de adultos, conduz à autonomia, autoaprendizagem e empoderamento do indivíduo, pois visa

[...] levar os participantes a confrontar e mudar seus pontos de vista assimilados acriticamente sobre uma questão específica, fornecendo informações práticas e levando-os a (a) perceber e examinar criticamente suas suposições, (b) explorar abertamente novos terrenos adotando novos papéis, (c) elaborar um plano de ação, (d) adquirir conhecimentos e habilidades para implementar esse plano, (d) construir autoconfiança em seus novos papéis e (e) se reintegrar com base nas condições determinadas pela nova perspectiva (Sifakis, 2009, p. 346).

Apoiado em tal metodologia, e com o intento de possibilitar a conscientização ativa por parte dos profissionais sobre as características do ILF e sobre as consequências decorrentes desse fenômeno para a comunicação e para o ensino, Sifakis (2007, 2009) delinea a versão preliminar da abordagem transformadora para a ‘formação de professores conscientes do ILF’³⁴ composta por cinco fases distintas, conforme sumarizadas abaixo.

A *fase de preparação* constitui um momento que tem por objetivo a familiarização com o grupo de participantes. Para tanto, são discutidas questões relacionadas à formação, experiência profissional e interesses do grupo; os participantes são levados a refletir sobre como é o inglês que eles utilizam, com quem o utiliza e para quais propósitos; além de proporcionar a reflexão sobre noções básicas, como a concepção de erros, por exemplo, que são aprofundadas em fases posteriores.

Na *fase de identificação* é dada aos participantes a oportunidade de refletirem sobre suas visões implícitas, atitudes e reações frente ao que Sifakis (2007, 2009) chama de questões primárias do discurso do ILF. Ou seja, nesse estágio, os participantes são expostos a excertos autênticos do discurso oral do ILF para que eles percebam como o ILF funciona e

³⁴ *ELF-aware teacher education*

passem a considerar não apenas as características linguísticas específicas do ILF (como o uso da lexicogramática), mas também os seus parâmetros comunicacionais específicos (importância do discurso inteligível, negociação de significado, solução de mal-entendidos, interferência da L1, uso de estratégias de comunicação, apoio mútuo entre os interlocutores, etc.).

Na *fase de conscientização*, os participantes são levados a ampliar o entendimento em torno das questões primárias e a tornarem-se progressivamente conscientes das questões secundárias do discurso do ILF (Sifakis, 2007, 2009), que, por sua vez, englobam questões relacionadas ao papel hegemônico dos falantes nativos de inglês, à noção do Inglês Padrão perante os diferentes tipos de inglês existentes ao redor do mundo, à legitimidade da variação nas diferentes comunidades de uso, às características imperialistas do ensino de inglês, às implicações para o letramento e a avaliação, dentre outras. Assim, por meio da leitura e discussão de textos selecionados, os participantes são encorajados a realizarem uma análise mais aprofundada dos diferentes tópicos associados ao ILF e relacioná-los com a sua própria maneira de conceber a LI. Sifakis (2007, 2009) acentua que o trabalho em grupo é extremamente importante nessa fase uma vez que envolve um processo reflexivo desafiador em que os participantes são confrontados com dilemas desorientadores, como referido por Mezirow (2000).

O estágio seguinte, *fase de transformação*, direciona os participantes a refletirem extensivamente sobre as influências e escolhas que lhes têm ajudado a construir as suas identidades profissionais. Para tal fim, algumas das questões centrais a serem contempladas podem girar em torno de suas motivações profissionais, vantagens e desvantagens de ser professor, aspirações para o futuro, contextos de ensino, métodos/metodologias utilizadas, entre outros tópicos. Nesse momento, espera-se que os participantes já estejam plenamente conscientes de suas próprias visões sobre o ensino de inglês e, portanto, prontos para ponderar até que ponto eles acreditam que seu papel como guardiões do inglês padrão é importante para eles, para seus alunos e para a comunidade em geral.

Na *fase de planejamento*, fase final da abordagem transformadora, é proposto que os participantes, agora conscientes das principais questões envolvidas no discurso e ensino do ILF, coloquem o conhecimento teórico adquirido na prática da vida real, de modo a elaborar, implementar e avaliar um plano de ação baseado nos princípios trabalhados. Dessa forma, os participantes são reintegrados em suas práticas e são incentivados a implementar a nova perspectiva onde, quando e como necessário.

A partir da versão acima descrita, Bayyurt e Sifakis (2017), Sifakis e Bayyurt (2018), Sifakis (2018) propõem um modelo para a formação de professores consciente do ILF que congrega as três fases seguintes: Fase A – Exposição – os professores são expostos à multiplicidade de contextos comunicativos da LI, com o objetivo de, em primeira instância, torná-los conscientes da função atual do inglês como língua franca do mundo e, em um segundo momento, levá-los a refletir sobre as potencialidades, desafios e limitações postos pela difusão global do idioma; Fase B – Consciência Crítica – os professores são incentivados a refletir criticamente sobre suas crenças específicas sobre o uso e o ensino do inglês e pensar sobre como as complexidades da comunicação atual através do inglês podem impactar as suas práticas pedagógicas; e, por fim, Fase C – Plano de Ação – os professores são envolvidos no desenvolvimento, implementação e avaliação de planos de ação que acomodem elementos do ILF considerados relevantes ou apropriados para as necessidades de seus alunos.

Como projeto pioneiro, o *ELF TED*³⁵ (Bayyurt; Sifakis, 2015) foi pensado e desenvolvido em estreita sintonia com a estrutura composta pelas três fases acima referidas e implementado na formação de professores em serviço. Logo, os participantes puderam se informar sobre o ILF e sobre a pedagogia *ELF-aware* por meio de leitura intensiva, e refletir de forma tangível e crítica sobre as principais preocupações relacionadas a esse construto, para então integrá-lo às suas práticas, de acordo com as exigências específicas de seus contextos locais.

Baseados na experiência com o projeto, Bayyurt e Sifakis (2017) identificaram três tipos de participantes conscientes do ILF: i) o “apoiador” (*the supporter*) – professor que possui uma atitude positiva com relação ao ILF, mas que por uma série de razões, a exemplo das limitações do próprio ambiente de ensino, não se mostra disposto ou apto para integrá-lo na prática; ii) o “assume risco” (*risk-taker*) – professor entusiasmado com a nova perspectiva e que dá o seu melhor para promover a integração do ILF em suas aulas, além de fazer o possível para tornar seus alunos e outros *stakeholders* conscientes do ILF; iii) o “cético” (*skeptic*) – professor que contesta todas as questões levantadas e que considera o construto do ILF como irrelevante e até inapropriado para o seu papel como profissional da área e para o seu contexto de ensino.

Tendo essa categorização em vista, cumpre destacar que a implementação do modelo para a formação de professores conscientes do ILF não implica necessariamente que os

³⁵ Projeto inicialmente implementado em 2012 com professores de inglês em serviço de instituições públicas e privadas da Turquia. A partir disso, o projeto foi ampliado para envolver professores em serviço e em início de carreira de diferentes contextos.

professores precisam mudar imediatamente as suas convicções sobre o uso, o ensino e a aprendizagem da LI, mas refletir criticamente sobre elas a partir do contato com a ampla literatura do ILF. O principal foco, convém reiterar, incide em estimular os professores a se tornarem profissionais mais autônomos, independentes e críticos, capazes de decidir até que ponto o ILF pode ser integrado nos contextos de ensino a que estão familiarizados (Bayyurt; Sifakis, 2017).

Embora o modelo que vimos discutindo tenha sido voltado, originalmente, para a formação de professores em serviço, Cavalheiro (2015) chama a atenção para a possibilidade de adaptação para o contexto de professores em início de carreira e aponta duas razões que justificam tal viabilidade. A primeira consiste no fato de que, normalmente, um número considerável de professores em formação inicial possui algum tipo de envolvimento com o ensino do idioma, seja em níveis mais básicos, em escolas privadas ou tutoria. A segunda razão destaca que mesmo os alunos-professores carentes de uma experiência profissional prévia com o ensino, estabelecem contato com a sala de aula ao longo das etapas de estágio, inicialmente por meio de observações de aula, mais tarde com a coparticipação em certas atividades em parceria com os professores regentes e ainda no período de regência de classe em que ficam encarregados de assumir uma turma por uma unidade. Assim sendo, “em ambos os casos, os estagiários têm experiência em sala de aula e a oportunidade de refletir sobre determinadas práticas/attitudes para posteriormente incorporar suas novas perspectivas à sua prática docente” (Cavalheiro, 2015, p. 191).

Ancorados nessa ponderação, Kemalglu-Er (2017) e Deniz (2017) desenvolveram os seus trabalhos de tese com o intento de investigar a implementação do modelo para a conscientização sobre o ILF na formação inicial de professores em instituições de ensino superior na Turquia. De forma semelhante, Kaçar e Bayyurt (2018) envolveram-se em uma investigação que buscou estender a proposta do projeto *ELF-TEd* para o contexto de formação de professores em pré-serviço. Desse modo, por meio de suas pesquisas, puderam analisar tanto as reflexões dos alunos-professores acerca das questões relacionadas ao ILF, quanto as suas práticas de ensino conscientes do ILF.

Ainda, como importante passo para a formação de professores conscientes do ILF no (e para além do) contexto europeu, pesquisadores da Grécia, Itália, Noruega, Portugal e Turquia, integrantes do projeto transnacional ENRICH, elaboraram, testaram e implementaram o Curso de Desenvolvimento Profissional Contínuo³⁶ – *ENRICH CPD*

³⁶ *Continuous Professional Development Course – ENRICH CPD Course*

Course (Sifakis; Kordia, 2021a) – com o objetivo de equipar professores de LI com as competências necessárias para integrar o ILF em salas de aula multilíngues. A fase de implementação do curso ocorreu no período de cinco meses, de fevereiro de 2020 a junho de 2020, com a participação de 249 professores³⁷ provenientes de 18 países em que a LI é ensinada como língua estrangeira. A partir das competências adquiridas ao longo do curso, cada professor/participante foi levado a elaborar, ministrar e avaliar um plano de aula em seus contextos de ensino. O curso permanece disponível no site oficial do projeto³⁸ para utilização de potenciais interessados, dentre os quais,

- a) professores de inglês em formação ou em serviço que desejarem se engajar com os materiais e atividades do CPD em seu próprio ritmo; (b) formadores de professores que queiram utilizar os materiais e atividades CPD com seus próprios estagiários; (c) pesquisadores das áreas que o ENRICH engloba (por exemplo, inglês como língua franca, multilinguismo, ensino de língua inglesa) que possam estar interessados em descobrir se e como as informações coletadas por meio do ENRICH podem informar seus estudos de pesquisa; e (d) membros de organizações e instituições responsáveis pela formulação de políticas educacionais que queiram explorar a relevância do ENRICH para seus próprios propósitos profissionais (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 12).

Nesse sentido, o *ENRICH CPD Course* também oportuniza a conscientização por parte dos *stakeholders* interessados em colaborar com um ambiente de ensino de línguas mais inclusivo, onde os repertórios multilíngues e as identidades dos alunos sejam considerados, valorizados e respeitados (Bayyurt et al., 2021). Como atestam Bayyurt et al. (2021), as mudanças fundamentais na compreensão do inglês e de seu ensino só podem ser concretizadas por meio do esforço colaborativo de todas as partes envolvidas.

No Brasil, a despeito do crescente interesse na área de estudos do ILF, ainda há um longo caminho a percorrer no campo da formação de professores conscientes do ILF. Tal constatação, cabe frisar, contribuiu, dentre outras questões já apontadas, para a definição do escopo deste trabalho. Não obstante, sintonizados com o discurso de resistência à visão etnocêntrica dominante de língua e cultura nas práticas de ELI, pesquisadores brasileiros têm se dedicado ao desenvolvimento de estudos e à publicação de trabalhos que evidenciam como a perspectiva do ILF vem sendo incluída nos programas de formação de professores. Essa

³⁷ Participei da fase de implementação, como membro do grupo da *Hellenic Open University*, Grécia, com a coordenação do professor Nicos Sifakis.

³⁸ Disponível em: <<http://enrichproject.eu/>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

tendência pode ser observada nos resultados do mapeamento, realizado por Mardegan (2022), que analisou trabalhos publicados no Brasil entre 2010 e 2021.

A investigação de Gimenez, Calvo e El Kadri (2015), bem como a de El Kadri, Calvo e Gimenez (2017), ambas conduzidas em universidades públicas do Paraná, são representativas desse tipo de iniciativa. O estudo de Gimenez, Calvo e El Kadri (2015) objetivou promover a conscientização sobre o ILF por meio de uma disciplina optativa ofertada para professores em formação. A pesquisa contou com a análise de unidades didáticas que foram produzidas pelos alunos-professores como forma de materializar o conhecimento adquirido ao longo do curso. Como consequência disso, as pesquisadoras puderam vislumbrar como os futuros professores têm concebido a recontextualização das práticas tradicionais de ELI à luz da perspectiva do ILF. Dentre as implicações pedagógicas, os achados indicaram que, para os alunos-professores, a perspectiva do ILF está relacionada a trazer diferentes variedades do inglês para a sala de aula e também constitui uma oportunidade para lidar com temas sociais e culturais.

O estudo de El Kadri, Calvo e Gimenez (2017), por sua vez, pautou-se na proposta de abordar questões relacionadas ao ILF em uma unidade dedicada ao ILF em um curso online de formação inicial de professores. Além do propósito de analisar a percepção dos participantes sobre o ILF, El Kadri, Calvo e Gimenez (2017, p. 182) também se valeram da natureza reflexiva da unidade mencionada para planejar um currículo de formação de professores sensível ao ILF, já que “[...] um dos grandes desafios para a formação de professores de inglês [ainda] consiste em lidar com a análise crítica das suposições subjacentes a práticas historicamente persistentes no ensino de inglês”. Embora a unidade proposta pelas pesquisadoras tenha apresentado limitações no que se refere à articulação das implicações do ILF com o planejamento de aulas ou unidades didáticas pelos alunos-professores, a implementação de uma unidade sobre o ILF abriu espaço para a discussão do inglês padrão e do equívoco de se ter um inglês correto único, proporcionando, consequentemente, uma visão mais ampla do que significa ensinar inglês nos dias de hoje.

A experiência de Duboc (2018), outra pesquisadora brasileira que atua como professora formadora na Escola de Educação da Universidade de São Paulo, é igualmente digna de nota. Na tentativa de ir além de categorias fixas, homogêneas e prescritivas informadas pelo paradigma moderno, a autora descreve momentos de sua agência entre as brechas do currículo do curso de formação de professores de inglês rumo a uma pedagogia do

ILF. Duboc (2018) argumenta que a partir do que ela chama de “atitude curricular”³⁹, a sala de aula de formação de professores pode ser transformada em uma arena em que pressupostos, valores e perspectivas sejam (re)(des)inventados. Para ela, trazer discussões sobre o ILF para o contexto da formação de professores implica autocrítica constante, para que seja dada atenção prévia às conceptualizações locais de comunicação e falante nativo, a fim de evitar cair nas armadilhas da generalização ou da romantização. Nesses termos, uma pedagogia do ILF, segundo ela, deve “depende do enfraquecimento de categorias como ‘erro’, ‘nativo’, ‘deficiência’, para citar algumas, bem como reconhecer a imperfeição das interações do ILF, marcadas por conflito e dilema” (Duboc, 2018, p. 183).

Em tom similar, Porfirio (2018) e Siqueira (2018b) reportam experiências, também ilustrativas, da articulação entre teoria e prática no processo de conscientização sobre o ILF em projetos de extensão na formação inicial de professores em universidades públicas da Bahia. Porfirio (2018) buscou demonstrar como as discussões sobre o conceito do ILF na formação de professores podem ajudar os futuros professores a construir perspectivas de ensino de inglês que incluam uma prática mais reflexiva, uma vez que tal prática oferece espaço para o questionamento de conceitos naturalizados no ensino de ILE por meio da discussão de aspectos como ideologias linguísticas, interculturalidade, políticas linguísticas e abordagens de ensino, promovendo, por conseguinte, a consideração de diferentes formas de entender o ensino de inglês na atualidade.

No estudo desenvolvido por Siqueira (2018b), os professores em pré-serviço, depois de terem sido expostos à literatura do ILF e refletido sobre as implicações pedagógicas do ILF, foram levados a planejar e ministrar aulas de modo a integrar o ILF ao conteúdo de um livro didático regular de ILE. Levando em conta os resultados dessa pesquisa, Siqueira (2018b, p. 196) pontua que

[...] apesar da resistência de diferentes *stakeholders*, incluindo os próprios alunos-professores, a integração do ILF ao ILE, logo em estágios iniciais da formação, faz-se totalmente viável, pois certamente enriquece suas experiências e os ajudam a iniciar as suas carreiras muito mais bem preparados para lidar com as demandas do mundo atual.

³⁹ Duboc (2018, p. 175) entende atitude curricular como “[...] a agência do professor entre as brechas do currículo, de modo que quaisquer práticas discursivas em livros didáticos, planos de curso, planos de aula, procedimentos escolares, modos de ser, ver e agir de alunos e professores possam servir como pontos de partida para uma intervenção crítica rumo à transformação”.

Fazendo coro com essa reflexão, Gimenez, Calvo e El Kadri (2015) e Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) reafirmam que essas experiências nos contextos de formação inicial de professores, ainda que relativamente escassas e circunscritas por determinadas limitações, sinalizam um importante movimento que tende a subverter a normatividade rigorosa que teima em continuar orientando a tradição de ensino de inglês no Brasil.

Entretanto, há que se ressaltar que embora a conscientização sobre o ILF seja um primeiro passo necessário, ela, por si só, pode não ser uma condição suficiente para que os (futuros) professores implementem essa perspectiva em suas salas de aula. Nesse pormenor, com base na vasta literatura sobre o tema, passo a elencar e discutir diferentes macroestratégias que, em minha visão, têm o potencial para auxiliar os professores conscientes do ILF a avançar em direção à aplicação prática das implicações pedagógicas do ILF em seus domínios particulares de ensino.

3.3 Macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE

As macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE, que aqui serão apresentadas, foram delineadas a partir do conhecimento teórico, empírico e pedagógico proveniente dos estudos sobre o ILF e, de modo específico, sobre as implicações educacionais do ILF. Além disso, estão demarcadas dentro da condição pós-método e encontram respaldo na estrutura estratégica para o ensino e aprendizagem de segunda língua, proposta por Kumaravadivelu (1994). De acordo com a teorização do autor,

Uma macroestratégia é uma diretriz ampla, com base na qual os professores podem gerar suas próprias microestratégias ou técnicas de sala de aula que sejam específicas para a situação e alicerçadas nas necessidades da turma. Em outras palavras, as macroestratégias são colocadas em prática na sala de aula por meio das microestratégias (Kumaravadivelu, 1994, p. 32).

Sendo assim, a série de macroestratégias que compõe esta seção promove *insights* capazes de abrir caminhos para o desenvolvimento de microestratégias que sejam adequadas às demandas e especificidades locais de cada contexto específico de ensino. O que se segue, portanto, corresponde a um conjunto descritivo de 8 (oito) macroestratégias que, ora se complementam, ora aparecem interrelacionadas. São elas: 1) Conscientização dos alunos sobre o ILF; 2) Enfoque na agência do falante-aprendiz; 3) Exposição de diferentes variedades do inglês; 4) Ênfase na inteligibilidade; 5) Desenvolvimento da consciência

intercultural; 6) Ensino das estratégias comunicativas; 7) Integração do ILF aos livros e materiais didáticos de ELI; e 8) Redefinição das práticas avaliativas.

3.3.1 Conscientização dos alunos sobre o ILF

A identificação da primeira macroestratégia foi motivada pelo entendimento, reforçado por Sifakis e Bayyurt (2018, p. 464), de que “ser um professor consciente do ILF significa encontrar maneiras de empoderar os aprendizes como usuários competentes não-nativos do inglês, encorajando-os a se tornarem usuários conscientes do ILF”. Com efeito, a conscientização dos alunos sobre a natureza do ILF é crucial porque tende a libertá-los da ideia de que eles devem ou precisam imitar o comportamento linguístico dos nativos, poupando-os, assim, da jornada utópica rumo à pronúncia e sotaques perfeitos e da sensação de medo, angústia, frustração e incompetência tão frequente em contextos de ensino e aprendizagem de ILE. Nas palavras de Siqueira (2018b, p. 192), “[...] eles [os falantes-aprendizes] não têm a obrigação de apagar as marcas do seu sotaque para se tornarem falantes competentes do inglês”.

Por certo, os falantes-aprendizes conscientes do ILF conseguem entender que o inglês não pertence somente aos falantes nativos e que, por isso, o inglês padrão é apenas um dos pontos de referência no processo de aprendizagem. Esse entendimento contribui para que eles, falantes não-nativos do inglês, coloquem-se em uma posição de igualdade com relação aos falantes nativos, além de compreenderem que, independentemente de sua primeira língua, eles têm o direito de se apropriar do idioma que estão aprendendo. Ou seja, no lugar de estabelecer a proficiência do nativo como meta, eles se tornam mais confiantes para serem usuários do ILF com a consciência de que “[...] eles também são responsáveis pela fluidez e variabilidade de um cenário linguístico em constante mudança em que o ILF é utilizado para comunicação na vida real” (Bordon, 2020, p. 44).

Dito isso, como ponto de partida, faz-se necessário redefinir o foco do ensino de modo a traçar objetivos mais realísticos que estimulem os falantes-aprendizes a se tornarem plenamente conscientes da comunicação e do discurso do ILF (consciência metalinguística), bem como das suas convicções, sentimentos e desejos frente a esse construto e ao ensino e aprendizagem de ILE (consciência metacognitiva), como bem explica Sifakis (2021a, 2021b). O autor argumenta que a conscientização dos alunos sobre o ILF, na amplitude de suas duas faces, pode ser estimulada por meio de dois tipos de questões reflexivas: a) questões

metalinguísticas – que levam os aprendizes a refletirem criticamente sobre como o inglês funciona ao redor do mundo (e.g. *What do you do when, while using English, you realize that other people don't understand what you want to express?*); e b) questões metacognitivas – que os levam a refletir criticamente sobre as próprias atitudes, crenças e convicções sobre a LI, direcionando-os a questionar o porquê que eles pensam da forma como pensam, o porquê da manutenção dessas percepções, além de direcioná-los a vislumbrar a possibilidade de mudança (e.g. *What do you think when, while using English, other people don't understand what you want to express and why?*)⁴⁰.

Nesse viés, ainda acionando as reflexões de Sifakis (2021a, 2021b), o papel do professor consciente do ILF que atua em contexto de ILE consiste em acrescentar uma dimensão extra às suas práticas de ensino a fim de torná-las mais *ELF-aware*. Com isso em vista, o autor defende que as atividades metalinguísticas e metacognitivas sejam realizadas (sempre que possível) em paralelo com as atividades e tarefas comumente propostas pelo professor e pelo livro didático de ILE, de maneira que esse processo reflexivo possa contribuir para que os falantes-aprendizes sejam bem-sucedidos nas situações comunicativas experienciadas fora dos limites da sala de aula.

3.3.2 Enfoque na agência do falante-aprendiz

O fato de o inglês ter se tornado desterritorializado e encontrado novos lares em diversas realidades locais no mundo, inspira práticas pedagógicas que incorporem a posse do inglês pelos falantes não-nativos (cf. discussão do tópico 2.4.1 deste trabalho de tese) como um objetivo tangível para o ensino e aprendizagem da LI, tornando esse processo mais sensível às necessidades e aspirações dos sujeitos envolvidos (Kohn, 2011).

Diante desse quadro, Kohn (2011) propõe o que ele chama de “Meu Inglês” que corresponde a uma conceitualização de aprendizagem de língua que está sedimentada no modelo socioconstrutivista. Em conformidade com esse modelo, “[...] toda percepção, aprendizado, ação e comunicação é resultado de processos individuais de construção cognitiva (e emocional), sobrepostos e moldados pela colaboração em grupos sociais” (Kohn,

⁴⁰ Como parte da programação do *ENRICH CPD Course*, a seção relacionada ao *ELF-aware teaching* ilustra como perguntas reflexivas metalinguísticas e metacognitivas podem ser integradas no contexto de ILE. Disponível em: <<http://enrichproject.eu/lessons/164-2-1-elf-aware-teaching>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

2011, p. 79). Assim, a perspectiva socioconstrutivista ajuda a elucidar que, em situações comunicativas multilíngues, a versão do inglês que os falantes utilizam é a sua própria.

Nessa ótica, a presente macroestratégia pressupõe o reconhecimento dos falantes-aprendizes como agentes principais do desenvolvimento de sua própria representação do idioma em um processo de construção criativa. Construir criativamente a própria versão do inglês é o oposto da visão tradicional e monolítica de se seguir uma norma padrão, constituir-se, vale frisar, de um processo cognitivo e emocional de construção sociocultural e comunicativa (Kohn, 2011, 2015, 2018, 2022a, 2022b). Segundo Kohn (2015, p. 54),

Sua posse de um idioma é estabelecida através de um processo de construção individual, influenciado e moldado pelo que você está exposto, de onde você vem e onde você deseja estar; e tudo isso em colaboração social com as pessoas com quem você deseja se comunicar e interagir. É nesse sentido socioconstrutivista que o inglês que eu adquiro e desenvolvo é meu; inevitavelmente diferente de qualquer modelo de língua alvo, por mais forte que seja a orientação [para o inglês padrão].

Kohn (2015, 2022a, 2022b) nos informa que o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa no processo de construção criativa do “Meu Inglês” é moldado e remodelado pelos falantes-aprendizes de acordo com seus próprios desejos e necessidades comunicativas, estando os critérios de comunicação bem-sucedida sujeitos à mudança e abertos à adaptação situacional e à negociação colaborativa. Ao desenvolverem sua própria versão do inglês, os aprendizes tornam-se proprietários do idioma, não por questão de escolha, mas por ser parte natural e essencial da condição humana de aprendizagem e comunicação (Kohn, 2018).

O acolhimento da noção socioconstrutivista do “Meu Inglês” em sala de aula, por conseguinte, coopera com a perspectiva de ensino do ILF no sentido de permitir que os aprendizes se sintam verdadeiramente donos do idioma, concedendo-lhes o direito e a oportunidade de imprimirem suas marcas na língua que estão aprendendo. Nessa direção, o falante-aprendiz não-nativo do inglês desenvolve a sua agência e senso de emancipação, em consonância com a sua necessidade pessoal de sucesso (Kohn, 2022b).

3.3.3 Exposição de diferentes variedades do inglês

Esta macroestratégia prevê que os alunos sejam expostos a um maior número de variedades do inglês, dentre aquelas oriundas dos diferentes círculos⁴¹ propostos por Kachru (1985), com ênfase reduzida aos modelos dos Estados Unidos e Reino Unido. No entanto, como vimos discutindo, a visão estática e monolítica do idioma tem dominado as práticas de ELI, em detrimento da diversidade linguística, cultural e funcional do inglês. Essa constatação, consoante Matsuda e Friedrich (2012), requer uma revisitação a tais práticas e levanta uma questão fundamental: qual variedade do inglês deveria ser selecionada como modelo instrucional nas salas de aulas?

Tendo em mente o referido questionamento, Matsuda e Friedrich (2012) apresentam e discutem três alternativas que costumam despontar quando o assunto é preparar os falantes-aprendizes para se comunicarem com o mundo. A primeira delas é ensinar uma variedade internacional do inglês, isto é, uma variedade particular ou um conjunto de características do inglês, como o *Lingua Franca Core* (LFC), que seria inteligível e eficaz em encontros internacionais. O problema, nesse caso, é que a escolha da variedade se torna imprevisível por estar condicionada ao contexto local.

Matsuda e Friedrich (2012) esclarecem que na maioria das trocas comunicativas entre falantes de diferentes língua-culturas, mesmo que o inglês seja a língua escolhida, mais de uma variedade é geralmente representada uma vez que cada um utiliza a variedade que lhe é mais familiar. Essa discussão evidencia que Matsuda (2010, p. 22) foi coerente ao afirmar que

Em termos práticos e teóricos, o que essa complexidade nos usos, usuários, competências e funções do ILF sugere é que o termo língua franca não capturaria completamente a natureza plural do uso do inglês se o concebêssemos como uma única variedade - ou um conjunto predeterminado de diferentes variedades - da língua. Esse é o caso, porque a seleção de uma variedade linguística, bem como a negociação de mudanças, é específica da comunidade local ou dos interlocutores nas interações internacionais. Assim, quando os usuários do inglês indiano interagem localmente na Índia, a forma que o inglês assume é resultado das características dos usuários e usos. Do mesmo modo, quando um japonês interage em inglês com um colombiano, a forma do inglês será o resultado de seus esforços mútuos na negociação de pontos em comum.

Além do mais, ensinar uma variedade internacional do inglês poderia ser perigoso, não só por ser impraticável, mas porque favoreceria a criação de outra camada no tocante à hierarquização da língua e, por consequência, os falantes de diferentes ingleses seriam injustiçados da mesma maneira. Nessa linha de pensamento, as autoras concluem que “[...]”

⁴¹ Círculo interno, círculo externo e círculo em expansão.

não há nenhuma variedade que seja ou possa ser utilizada com sucesso em todas as situações de comunicação internacional” (Matsuda; Friedrich, 2012, p. 19).

A segunda alternativa comumente debatida, diz-nos Matsuda e Friedrich (2012), consiste em trazer para a sala de aula a própria variedade dos falantes-aprendizes. Isso significa permitir que eles se expressem através de sua própria versão do inglês com o intuito de melhor servir às suas necessidades comunicativas. Matsuda e Friedrich (2012, p. 20) assim se manifestam quanto a essa questão:

Os americanos utilizam o inglês americano, os canadenses utilizam o inglês canadense e, graças às tentativas descritivas dos estudiosos dos *World Englishes*, as pessoas podem agora dizer que singapurianos e indianos utilizam as suas próprias variedades. Por que, então, os japoneses não podem utilizar o inglês japonês e os brasileiros utilizar o inglês brasileiro?

Baseado nesse raciocínio, Hino (2008 apud Matsuda; Friedrich, 2012) aponta uma falha no campo dos *World Englishes* na medida em que tal paradigma privilegia as variedades dos círculos interno e externo, da mesma forma que a visão tradicional do inglês privilegia as variedades do círculo interno. Posicionar os países do círculo em expansão como dependentes da norma, deixa subtendido que seus falantes devem seguir imitando os falantes nativos. Dessa forma, Hino (2008 apud Matsuda; Friedrich, 2012) argumenta em favor de modelos originais de variedades para o círculo em expansão que permitam a expressão de valores, da cultura e de uma lógica que não são facilmente traduzidos por meio dos modelos do círculo interno. Todavia, Matsuda e Friedrich (2012) admitem que apesar de haver muitas amostras, ainda não se tem clareza de como transformar essas variedades em modelos viáveis que possam servir aos propósitos instrucionais.

A terceira opção apresentada por Matsuda e Friedrich (2012), a qual eu me associo, diz respeito ao ensino de uma variedade consagrada do inglês, ou melhor, codificada e bem aceita internacionalmente em diferentes tipos de contextos e funções, que seja posicionada como variedade instrucional principal e, paralelamente, contemplar outras variedades do idioma como parte da prática pedagógica. De acordo com as autoras,

Essa abordagem pode refletir melhor a realidade dos ingleses e é, ao mesmo tempo, mais implementável em vários contextos. Nessa abordagem, será enfatizado que a variedade selecionada como modelo principal é simplesmente uma variedade de inglês entre muitas que existem no mundo e que outros ingleses que os aprendizes encontrarão no futuro pode parecer ou soar um tanto diferente (Matsuda; Friedrich, 2012, p. 21).

Por conseguinte, ainda em linha com Matsuda e Friedrich (2012), não há nada de errado em adotar o inglês estadunidense ou britânico como variedade instrucional principal, como geralmente acontece nos países do círculo em expansão. O problema reside em apresentá-las como variedades únicas e superiores, desconsiderando os objetivos do curso e as necessidades dos alunos. Se apenas um modelo instrucional é exposto em sala, muito provavelmente passará a impressão de ser a única variedade correta, o que pode, inclusive, ocasionar efeitos negativos nas atitudes dos falantes-aprendizes com relação a outras variedades do inglês.

Para colaborar com essa discussão, Kohn (2022a), ancorado na perspectiva socioconstrutivista do “Meu Inglês” (cf. subtópico 3.3.2), leva-nos a refletir sobre os diferentes desafios e propósitos do ensino de inglês. No que concerne ao ensino para a compreensão (*teaching for comprehension*), o autor destaca a importância de expor os falantes-aprendizes a uma ampla gama de variedades do inglês, com o intuito de familiarizá-los com aspectos fonético-fonológicos, lexicais, morfológicos e sintáticos aos quais não estejam acostumados. Tal exposição é benéfica no sentido de ajudá-los a desenvolverem e refinarem suas habilidades inferenciais para melhor lidarem com problemas de compreensão diante da diversidade e variação nas interações do ILF (Kohn, 2022a).

Por outro lado, assinala Kohn (2022a), a exposição dos falantes-aprendizes às diferentes variedades do inglês não se faz útil ao ensino para a produção (*teaching for production*), uma vez que tais variedades são, pela própria natureza, heterogêneas, incompletas e instáveis. À vista disso, Kohn (2022a), em sintonia com Matsuda e Friedrich (2012), sugere a reavaliação do status e do papel pedagógico do inglês padrão de modo que a sua orientação normativa e rigorosa possa dar lugar a uma orientação aberta que permita o desenvolvimento emancipatório das habilidades de produção oral e escrita pelos falantes-aprendizes.

3.3.4 Ênfase na inteligibilidade

A base desta macroestratégia está centrada na ideia de que para ajudar os falantes-aprendizes a se comunicarem efetivamente em uma ampla gama de contextos internacionais de ILF, muito mais ênfase deve ser dada à inteligibilidade em vez de insistir que eles obedeçam às normas do inglês padrão e imitem um sotaque nativo (Bayyurt, 2018a), tal como

o sotaque padrão da LI utilizado na Inglaterra (*Received pronunciation - RP*) ou o sotaque padrão utilizado nos Estados Unidos da América (*General American - GA*).

Por guardar uma forte ligação com o sotaque dos falantes não-nativos, e, de modo consequente, com a identidade desses falantes, a pronúncia, ao contrário da gramática e vocabulário, ocupa uma posição de destaque quando o assunto é a expansão do inglês pelo mundo (Zoghbor, 2018). Mas, como nos lembra Gardiner e Deterding (2018), comprovadamente, nem todas as características da pronúncia são igualmente importantes para viabilizar a inteligibilidade.

Como vimos anteriormente, o LFC, proposto por Jenkins (2000), congrega características da fonologia do inglês que são tidas como essenciais para que as interações do ILF sejam bem-sucedidas. Em conformidade com essa proposta, as características que afetam criticamente a inteligibilidade na pronúncia⁴² incluem: a) o inventário de consoantes (*consonant sounds*); b) encontros consonantais (*clusters*), especialmente no início das palavras (e.g. omitir /t/ em *product* poderá limitar a comunicação); c) distinção na duração de vogais - longas x curtas (*vowel length*), como em *sheep* x *ship*; d) acento tônico nuclear (*nuclear stress*), como é o caso de *Let's meet NEXT Saturday*, em oposição a *Let's meet next SATURDAY*; e e) requisitos fonéticos (como a aspiração após /p/, /t/, /k/).

Algumas características foram excluídas do LFC por serem consideradas irrelevantes para a inteligibilidade mútua, como, por exemplo, a pronúncia do /th/, o acento tônico das palavras (*word stress*), a redução de vogal (*vowel reduction*), as características da fala usual (*connected speech*), só para citar algumas. A título de exemplo, Kiczkowiak e Lowe (2018, p. 27), ao se referirem à redução de vogal, comentam que

[...] se um usuário de inglês reduz as vogais átonas na palavra *comfortable* para um *schwa* (/ə/), como em /'cəm-ftə-bəl/, possivelmente até omitindo o último *schwa* e dizendo /'cəm-ftə-bl/; ou ainda se a pronunciam como vogais completas, como em /'cəm-for-te-bol/, é muito improvável que cause qualquer mal-entendido nas interações do ILF. Na verdade, essa última ocorrência pode ser mais fácil de entender em alguns contextos onde as línguas de ritmo silábico [*syllable-timed languages*] são mais comuns e onde a redução de vogal não constitui uma característica regular da L1.

Partindo dessas considerações, os autores alertam que a intenção não é sugerir que os professores ensinem os alunos a pronunciarem *comfortable* como /'cəm-for-te-bol/, ainda que uma pronúncia com menos vogais reduzidas possa ser um modelo mais apropriado em alguns

⁴² Inspirada em Walker (2010), Bordon (2020, p. 26-29) dispõe de um quadro contendo uma lista de características do LFC relacionadas especificamente à pronúncia típica de falantes do português brasileiro.

contextos, mas sinalizar que as prioridades em sala de aula precisam ser revistas. Ainda sobre essa questão, reporto-me a Mota-Pereira (2022b) quando ela aborda um fenômeno muito comum entre estudantes brasileiros, que também não causa ruído na comunicação, relacionado à substituição do /t/ pelo /tʃ/. A autora explica que

A assimilação de uma realização fonética do português para o inglês aproxima-se do que Kumaravadivelu (2003) define como nativização, ou seja, um processo de reconfiguração de um idioma pelo falante em que incorpora aspectos da sua própria língua. Essa reconfiguração é feita por diversos falantes de inglês como língua estrangeira, que adaptam fonemas inexistentes na própria língua (Mota-Pereira, 2022b, p. 112).

À vista disso, embora Jenkins (2007) revele que o núcleo seja descritivo (logo, não prescritivo) e que carece de validação mediante replicações de pesquisas, os apoiadores do LFC atestam que esta seja a referência sobre a qual o ensino de pronúncia da LI poderia se basear. O LFC mostra-se significativo em um contexto em que o ILF seja levado em conta porque, entre outras razões, incentiva a manutenção de recursos da língua materna (L1) que não acometem a inteligibilidade mútua, permitindo que os falantes manifestem suas identidades por meio de seus sotaques estrangeiros.

Bordon (2020, p. 29) enfatiza que “o ILF respeita os sotaques como parte da identidade dos falantes e dos direitos linguísticos de seus usuários, mas a pronúncia precisa compartilhar algum terreno comum com o inglês de outros usuários para que seja inteligível”. A autora ainda evidencia que os professores estão na posição ideal de analisar as necessidades dos alunos e, conhecendo o LFC, pode, juntamente com eles, escolher quais as características da base podem ser exploradas em sala de aula e também decidir se desejam explorar os recursos de pronúncia que não causam problemas na comunicação.

Neste ponto, com o intento de estabelecer uma relação desta macroestratégia com a anterior, apoio-me em Rajadurai (2007) quando ele observa que a familiaridade com as variedades do inglês tem um efeito facilitador na inteligibilidade, já que promove uma atitude positiva e solidária; diferentemente de visões irracionais, inapropriadas e irrealistas que equiparam a fala não-nativa a um déficit linguístico.

No ELI, portanto, o reconhecimento da existência das múltiplas variedades do inglês, permite aos professores refletirem sobre os três componentes da inteligibilidade (cf. subtópico 2.4.2) em vez de se concentrarem apenas na pronúncia de sons e vocábulos específicos. Quando os falantes-aprendizes são expostos a diversos usos e usuários do inglês, eles se tornam capazes de entender e interpretar o que é dito, dar respostas adequadas e repará-las em

caso de mal-entendido devido a possíveis diferenças linguísticas e culturais entre os interlocutores (Bayyurt, 2018b).

3.3.5 Desenvolvimento da consciência intercultural

Por envolver falantes de diferentes língua-culturas, Baker (2015) enuncia que a comunicação do ILF é intercultural por natureza e nos informa que ambos os estudos do ILF e da comunicação intercultural concebem a comunicação de um prisma pós-estruturalista em que categorias como língua, identidade, comunidade e cultura são vistas como construídas, negociáveis e contestadas. Com base nessa linha de visão, “as culturas não são caracterizadas como entidades delimitadas dentro de fronteiras nacionais, mas fluidas e dinâmicas com fronteiras indefinidas” (Baker, 2018, p. 26). Nos termos apontados, é imperativo que na comunicação intercultural as diferenças linguísticas e culturais sejam abordadas criticamente e não assumidas a priori.

É bem verdade que a língua nunca é culturalmente neutra já que está sempre conectada a práticas culturais e é, por si só, uma prática cultural. Todavia, determinadas línguas não estão ligadas a uma cultura em particular, o que descarta a ideia de que língua e cultura sejam sinônimas ou que contenham elementos culturais únicos. Isso deixa claro que “[...] não há nada que ligue inexoravelmente a língua inglesa às culturas anglófonas [...] De fato, é a capacidade da língua e da cultura de se unirem de novas maneiras que permite que uma língua como o inglês funcione como uma língua franca global” (Baker, 2015, p. 29). A forma como se dá essa união não pode ser determinada previamente, pois envolve a adaptação, negociação e co-construção de uma multitude de práticas culturais e comunicativas em prol da criação de significado.

A noção de identidade também é fundamental para os estudos da comunicação intercultural através do ILF e, tal como a cultura, é vista como múltipla, emergente, dinâmica e muitas vezes contraditória. Igualmente importante é a noção de identidade cultural, e, no que lhe concerne, não deve ser confundida com noções essencialistas em que os indivíduos são vistos como sinônimos de culturas nacionais. Pelo contrário, indivíduos podem se identificar com muitos grupos sociais, incluindo múltiplos grupos culturais (Baker, 2018).

Uma vez estabelecido que as interações interculturais através do ILF são fluidas e complexas, fica patente que os falantes-aprendizes de inglês devam se preparar para essa fluidez e complexidade. Assim, o construto da Competência Comunicativa (CC), tão

explorado nos contextos de ensino e aprendizagem de LI e cujos holofotes são voltados para os aspectos linguísticos da comunicação associados ao modelo idealizado do falante nativo, em que aspectos culturais são apresentados como blocos estáticos, não é considerado suficiente para que os aprendizes se tornem falantes interculturais capazes de se comunicar flexível e reflexivamente em cenários multilíngues e multiculturais onde a variação, adaptação e mudança se constituem a norma (Baker, 2015).

A competência comunicativa intercultural (CCI), então, vem suprir essa limitação e incorpora elementos relativos ao conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para a comunicação intercultural, conforme teoriza Byram (1997). Tal construto traz em seu bojo características como: conhecimento da própria cultura e outras culturas e comunidades; disposição para explorar e aceitar diferenças na comunicação; capacidade de relativizar valores e práticas; capacidade de mediar entre diferentes grupos culturais e práticas comunicativas; e capacidade de abordar caracterizações culturais e comunicativas de forma crítica (Byram, 1997).

Embora a CCI reconheça a complexidade da relação entre culturas e línguas, o modelo tem sido alvo de críticas por apresentar uma forte orientação para os aspectos culturais associados a países específicos, e, conseqüentemente, por não levar o ILF em consideração. Em face disso, o conceito de consciência intercultural surge para tentar estreitar a relação entre os estudos da comunicação intercultural e as pesquisas do campo do ILF, preservando as noções de conhecimento, habilidades e atitudes preconizadas pela CCI, mas com a preocupação de incorporar a natureza fluida, complexa e emergente da relação entre língua e cultura na comunicação intercultural através do ILF (Baker, 2015). Discuto as características da CCI e da consciência intercultural com maior profundidade em outros trabalhos (Alves, 2015; Alves, 2016). Para o momento, cumpre dizer que a consciência intercultural inclui

[...] diferentes níveis de consciência, partindo de uma consciência geral ou básica da comunicação como uma prática cultural, para uma consciência mais crítica de práticas comunicativas interculturais variadas e, finalmente, um nível avançado de consciência intercultural onde flexibilidade, dinamismo e complexidade são a norma (Baker, 2018, p. 33).

A fim de contribuir com essa discussão, Bordon (2020) constata que a maior parte dos livros didáticos contempla uma consciência cultural básica que se refere aos primeiros passos para reconhecimento dos valores, comportamentos e crenças de sua própria cultura e de outras culturas. O nível de consciência cultural mais avançado, por seu turno, envolve o

entendimento de que as diferenças e semelhanças culturais não são fixas, mas dependem do indivíduo. Por isso mesmo, o conhecimento de determinadas culturas não exclui a possibilidade de mal-entendidos. Já o nível intercultural, relaciona-se à compreensão mais complexa de língua e cultura e, finalmente, chega à compreensão fluida, híbrida e emergente de culturas e línguas na comunicação intercultural (Baker, 2012).

Comprovadamente, os indivíduos não progridem através de tais níveis de consciência intercultural de maneira linear. Afinal, a dimensão intercultural da comunicação do ILF envolve sistemas tão complexos e múltiplos que dependem de cada instância comunicativa individual. O que fica nítido a partir dos estudos do ILF e da comunicação intercultural, diz-nos Bordon (2020, p. 99), é que

As culturas fazem parte de uma sociedade viva – mutável e flexível – e não pode ser simplificada em prol do aprendizado, sob pena de começarmos a construir visões estereotipadas e preconceituosas. O processo de desenvolvimento da conscientização intercultural deve ser construído em torno da visão das culturas como fluidas e não fixas, e expor os alunos a diferentes culturas com ênfase na ideia de que ninguém incorpora uma única cultura e que cada pessoa pode se identificar com mais de uma “cultura”.

No quadro 1, Baker (2015) apresenta, de forma ampla, cinco recomendações para o desenvolvimento da consciência intercultural nas práticas de sala de aula, visando a comunicação bem-sucedida entre falantes do ILF. O autor alerta para o fato de que as especificidades para a implementação, isto é, a criação de microestratégias, estão condicionadas a cada contexto particular de ensino.

Quadro 1. Recomendações para o desenvolvimento da consciência intercultural em sala de aula

1. Explorar a complexidade das culturas locais	Ao explorar a sua própria cultura, os aprendizes podem ser apresentados à diversidade e complexidade da cultura local e nacional. A partir dessa exploração, eles começam a se conscientizar da natureza multifacetada das caracterizações culturais e passam a entender a complexidade de outras culturas e também de outras identificações e práticas culturais.
2. Explorar as representações culturais nos materiais de aprendizagem de línguas	Embora os materiais de ensino de LI, particularmente os livros didáticos, representem outras culturas de forma limitada e essencialista, esses materiais podem ser utilizados de modo a possibilitar que os aprendizes desenvolvam as habilidades necessárias para fazer comparações e avaliar criticamente qualquer caracterização de cultura. Os aprendizes podem, por exemplo, ser levados a avaliar criticamente imagens e descrições de culturas nesses materiais, compará-las com suas próprias interpretações e experiências e analisar o que foi escolhido para ser representado, o que está faltando e porquê.

<p>3. Explorar as representações culturais na mídia e nas artes tanto online quanto em meios mais tradicionais</p>	<p>Além das artes e da literatura, uma ampla variedade de fontes de conteúdo cultural pode ser explorada na sala de aula, como filmes, televisão, rádio, jornais e revistas, para citar alguns exemplos da mídia tradicional, e websites, blogs e podcasts, como exemplos de recursos online. Esses meios podem trazer tanto representações de culturas locais quanto de outras culturas através do inglês, incluindo culturas não-anglófonas, com o fim de apresentar o papel global do inglês. Os recursos online também disponibilizam bons exemplos de práticas culturais globais que não são associadas a nenhum grupo nacional em particular.</p>
<p>4. Convidar informantes culturais</p>	<p>Informantes culturais que tenham experiência com comunicação intercultural podem ser convidados para compartilhar suas experiências nas aulas. Igualmente interessante é trazer para a sala de aula perspectivas de informantes externos sobre a própria cultura dos aprendizes. Tais informantes podem apresentar tanto as similaridades quanto as diferenças entre as culturas que eles estão familiarizados, bem como ressaltar a noção de hibridiz. Mesmo que essas experiências e interpretações sejam subjetivas e parciais, como todas as caracterizações de cultura, elas compõem uma fonte valiosa de conteúdo cultural.</p>
<p>5. Engajar-se na comunicação intercultural tanto face a face quanto eletronicamente</p>	<p>Experiência é um ingrediente-chave no desenvolvimento da competência intercultural e da consciência intercultural e, por isso, é importante que a comunicação intercultural seja integrada no ensino de línguas. Como as experiências face a face não são possíveis em todos os contextos, é válido considerar as alternativas de comunicação intercultural através do teletandem ou telecolaboração onde os aprendizes se comunicam virtualmente com alunos de outros países. Os aprendizes também podem trocar e-mails ou se comunicar por mensagens de chat instantâneo. Contudo, é igualmente crucial que seja reservado um espaço para a discussão e reflexão das experiências em sala de aula.</p>

Fonte: Baker (2015)

Como visto, as recomendações acima delineadas intencionam explorar variados recursos disponíveis que podem ser utilizados em sala de aula para discussão e reflexão crítica em torno da multitude de contextos em que o inglês é utilizado e da série de práticas comunicativas e culturais realizadas através do ILF. Esse esforço envolve, portanto, a descentralização de cenários e culturas anglófonas que tem dominado os materiais de ensino de LI e, como resultado, oferece uma maior flexibilidade para os professores trabalharem os aspectos da língua, cultura e comunicação que sejam mais relevantes para o contexto de ensino local.

3.3.6 Ensino das estratégias comunicativas

Notoriamente, as discussões já empreendidas até este ponto do texto deixam claro que a comunicação bem-sucedida no contexto do ILF está relacionada à capacidade de utilizar a

LI de maneira flexível, adaptando-a ao interlocutor e à situação comunicativa em questão. Nesse caso, como observa Silva (2021), as estratégias comunicativas desempenham um papel particularmente relevante porque facilitam a flexibilidade no uso das formas linguísticas, auxiliando no processo de construção, negociação e adaptação do significado na comunicação intercultural através do ILF. Sobre esse assunto, Sperti (2021, p. 94) nos lembra que

As estratégias são aplicadas na comunicação para lidar com diferentes tipos de problemas linguísticos e interferências devido a lacunas lexicais, sintáticas ou fonológicas, interferências sociolinguísticas, pragmáticas ou interculturais. Ao aplicar as estratégias de comunicação, os falantes mostram uma atitude cooperativa, baseada na exploração de recursos linguísticos, bem como pistas paralinguísticas e extralinguísticas, como entonação, linguagem não verbal, gestos e contato visual. O uso de estratégias na comunicação revela a tentativa constante de gerenciar as interações por parte dos falantes, negociando significados e intenções.

À vista disso, convém reiterar a assertiva de que as normas do inglês nativo não representam um fator determinante para o entendimento mútuo em encontros entre diferentes língua-culturas. Dada a importância das estratégias pragmáticas⁴³ para tal finalidade, no Quadro 2, destaco aquelas que são amplamente empregadas, consciente ou inconscientemente, pelos falantes de inglês em interações do ILF, tanto de forma preventiva, quanto em situações em que surgem indicadores de problemas na comunicação.

Quadro 2. Estratégias Comunicativas

ESTRATÉGIA	DEFINIÇÃO
Paráfrase (<i>Paraphrasing</i>)	Reformulação de uma frase ou ideia, utilizando palavras e estruturas gramaticais mais simples e claras, sem alterar o significado original.
Circunlocução (<i>Circumlocution</i>)	Descrição de algo ou alguém de forma mais detalhada, em vez de utilizar uma palavra ou expressão específica que possa não ser conhecida pelo interlocutor.
Mudança de código (<i>Code-switching</i>)	Alternância entre diferentes línguas ou variedades linguísticas dentro de uma mesma conversa ou interação social.
Correção (<i>Repair</i>)	Quando o falante ou interlocutor reconhece um desvio no discurso e repete a mesma frase com algum tipo de correção.
Repetição (<i>Repetition</i>)	Repetição de uma palavra, frase ou ideia para garantir que a mensagem seja compreendida corretamente e para enfatizar pontos importantes.
Pedidos de esclarecimento	Quando o interlocutor pede para esclarecer o significado de uma

⁴³ Ollinger (2012) e Silva (2021) apresentam, aprofundam e exemplificam diferentes estratégias pragmáticas que são recorrentes em publicações relacionadas ao ILF.

<i>(Clarification requests)</i>	palavra ou frase.
Interlocução <i>(Backchannelling)</i>	Utilização de palavras ou expressões como “ <i>Yeah</i> ”, “ <i>I know</i> ” ou balançar a cabeça como sinal de interesse no que o interlocutor está dizendo ou para demonstrar compreensão.
Princípio “deixa passar” <i>(“Let it pass” principle)</i>	Quando o interlocutor decide ignorar o entendimento incompleto de uma informação ou mensagem, por entender que não vale a pena interromper para esclarecer, uma vez que não compromete a comunicação.
Estratégias de ganho de tempo <i>(stalling or time-gaining strategies)</i>	Uso de preenchedores ou palavras para ganhar tempo e pensar em uma resposta enquanto mantém o interlocutor interessado na conversa, como por exemplo, “ <i>well</i> ”, “ <i>I mean</i> ”, “ <i>let me see</i> ”, “ <i>like</i> ”, etc.

Fonte: Bordon (2020)

Uma vez que as diversas estratégias pragmáticas, como essas expostas no quadro acima, são intrínsecas à competência linguística e comunicativa dos falantes do ILF (e, em essência, de qualquer falante!), sendo utilizadas com o fim de alcançar uma comunicação eficaz e colaborativa, faz-se elementar torná-las parte integrante dos materiais de ELI e das abordagens pedagógicas (Vettorel, 2017, 2018a). Nesse movimento, importa reconhecer o valor da própria língua dos aprendizes e evidenciar que os falantes bem-sucedidos do ILF também recorrem a recursos plurilíngues, incluindo a mudança de código.

Por via de regra, o ensino das estratégias comunicativas em sala de aula, bem como a conscientização de sua importância para lidar com a variabilidade e imprevisibilidade nas interações do mundo real, favorece muito mais o sucesso comunicativo do que determinadas formas linguísticas tradicionalmente enfatizadas no ELI. O curioso, comenta Cavalheiro (2017, p. 216), é que “[...] ao aprender uma língua estrangeira, essas estratégias parecem desaparecer, e o objetivo se torna exclusivamente ser perfeito e ‘soar’ como um falante nativo, não havendo espaço para falhas ou erros”.

Assim sendo, Vettorel (2017, 2018a) aponta para a necessidade de explorar exemplos de como essas estratégias são utilizadas no contexto de uso e de criar oportunidades para que os falantes-aprendizes possam se comunicar mais livremente em conversas espontâneas. Para tanto, *corpora online*, a exemplo do VOICE⁴⁴ e do ACE⁴⁵; vídeos do *YouTube*; entre outros recursos, podem servir de fonte para a elaboração de atividades didáticas com o objetivo de

⁴⁴ *Vienna-Oxford International Corpus of English* – compreende transcrições de interações face a face naturais em inglês como língua franca. Atualmente, compreende 1 milhão de palavras de interações faladas, e aproximadamente 120 horas de fala transcrita. Além disso, 23 gravações de eventos de fala transcritos também podem ser ouvidas. Disponível em: <<https://voice3.acdh.oeaw.ac.at/#/tool>>. Acesso em: 27 maio 2023.

⁴⁵ *Asian Corpus of English* – Corpora que compreende cerca de um milhão de palavras derivadas de interações naturais em língua inglesa quando usada como língua franca entre falantes multilíngues asiáticos. Disponível em: <<https://corpus.eduhk.hk/ace/view/#/browse>>. Acesso em: 27 maio 2023.

demonstrar como os interlocutores utilizam as estratégias comunicativas para negociar o significado em interações do ILF. Em termos de produção, vale citar a telecolaboração intercultural (Kohn 2016, 2018, 2019) como forma de proporcionar a prática de coconstrução de significado por meio do inglês em contextos internacionais, contribuindo assim com uma sala de aula mais conectada com os diferentes papéis, contextos, e variedades linguísticas e funcionais que caracterizam o inglês hoje.

A macroestratégia que será delineada a seguir prevê a aplicação não apenas desta, mas de todas as macroestratégias anteriormente esboçadas, para fins de suplementar os livros e materiais didáticos já existentes no âmbito do ELI. Vejamos.

3.3.7 Integração do ILF aos livros e materiais didáticos de ELI

Reconhecidamente, para muitos professores, especialmente para aqueles que possuem turmas numerosas e tempo limitado, os livros e outros materiais didáticos representam um ponto de referência central no planejamento de aulas, consistindo, portanto, na principal fonte tanto de *input* linguístico quanto cultural para os aprendizes (Lopriore, 2017; Cavalheiro, 2018; Vettorel, 2018b). Como bem se sabe, esses materiais têm tradicionalmente se limitado a representações linguísticas e culturais monolíticas, com principal foco no *Standard British English* ou *General American English*, como únicas variedades válidas, negligenciando a pluralidade dinâmica que os aprendizes encontram fora da sala de aula. Por efeito disso, Guerra e Cavalheiro (2019, p. 118) salientam que para a implementação da pedagogia do ILF, “[...] torna-se imperativo considerar como os materiais de ensino apresentam as variedades linguísticas e culturais e desenvolver atividades inovadoras complementares [...]”, com o propósito de aprimorar o programa de ELI instituído.

Com base na revisão da literatura no campo da produção e avaliação de materiais didáticos do ELI, Galloway (2018) amplia essa discussão e nos informa que, embora haja uma forte tendência de as coleções didáticas se resvalarem para uma abordagem etnocêntrica, à medida que escritores e editores buscam se manter atualizados com as mudanças tanto em termos de uso da língua quanto de contextos de uso, muitas publicações vêm incorporando representações mais abrangentes da diversidade linguística e cultural da LI no mundo. No entanto, mesmo nesses casos, ainda é comum que os contextos de comunicação e falantes do ILF, se contemplados, sejam abordados de forma ocasional e superficial.

Para corroborar essa constatação, vale refletir sobre o estudo de Guerra e Cavalheiro (2019) que investigou como a língua e cultura são retratadas nos livros didáticos de ELI produzidos em Portugal para a Educação Básica e Educação Secundária. Os autores reconhecem a tentativa de se seguir as diretrizes de diferentes programas curriculares nacionais que “compartilham a necessidade de aprimorar o conhecimento e a conscientização dos aprendizes em relação ao seu próprio contexto sociocultural e de compreender e demonstrar sua abertura e apreço por outras culturas” (Guerra; Cavalheiro, 2019, p. 120). Porém, certificam-se de que essas obras falham em apresentar o papel internacional do inglês, particularmente o seu *status* de língua franca, permanecendo sobremaneira atadas a aspectos linguísticos e culturais do Reino Unido e dos Estados Unidos.

De igual modo, Siqueira (2020b) realizou uma pesquisa que envolveu três coleções de livros didáticos⁴⁶ de ELI, destinadas a estudantes do Ensino Médio de escolas públicas. As séries, publicadas no ano de 2013 e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴⁷ 2015, foram analisadas com o objetivo de verificar como tais materiais são linguística, metodológica e ideologicamente orientados. O estudo revelou que, apesar de trazerem tópicos significativos para o contexto local e oferecerem aos aprendizes uma visão mais ampla e mais crítica do mundo, essas obras ainda não respondem aos achados, reflexões e avanços da pesquisa sobre o ILF.

Frente a essa lacuna e considerando a avaliação crítica dos materiais de ensino como um componente essencial da agenda de professores conscientes do ILF, Vettorel (2018b) acentua a importância de observar certos aspectos ao selecionar, revisar e operacionalizar esses materiais, tais como: a) inclusão de atividades de conscientização sobre o Inglês Global; b) apresentação de diferentes variedades do *World Englishes* (WE) e contextos/falantes de ILF em atividades de *listening* e *comprehension*; c) reflexão e atividades que se concentram em estratégias comunicativas; d) abordagem de diferentes pontos de vista na forma como tópicos culturais são apresentados; e) integração de perspectivas interculturais; e f) reflexão sobre a própria cultura dos estudantes.

Assim, alinhados com Vettorel (2018b), pesquisadores como Cavalheiro (2017, 2018); Lopriore (2017); Guerra e Cavalheiro (2019) e Siqueira (2018b, 2020a, 2020b) acreditam que

⁴⁶ A saber, *Alive High* (Menezes et al., 2013); *High Up* (Dias et al., 2013); e *Way to Go* (Tavares; Franco, 2013).

⁴⁷ Segundo o Portal do Ministério da Educação (MEC), o PNLD “é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 16 set. 2023.

a análise criteriosa dos materiais de ELI colabora para que os professores possam i) tomar uma decisão mais informada ao escolherem os livros e materiais didáticos que sejam mais adequados para o contexto em que estão inseridos (quando não impostos pela instituição); ii) identificar pontos críticos; iii) explorar as possibilidades de reinterpretação e expansão de textos, tarefas e atividades e iv) desenvolver seu próprio material, com vistas a fomentar práticas mais inclusivas e realísticas.

Partindo dessas ponderações, a grande questão que surge é: “como os materiais de ensino *ELF-aware* podem ser desenvolvidos e onde exemplos de interações bem-sucedidas do ILF podem ser encontrados?” (Cavalheiro, 2017, p. 210). Empenhados em responder a esse questionamento, Cavalheiro (2017, 2018) e Guerra e Cavalheiro (2019) apresentam uma série de recursos que podem ser sistematicamente utilizados pelos professores em sala de aula, visando a ampliar a compreensão dos alunos acerca da natureza do ILF no cenário global.

Os autores expõem diferentes recursos audiovisuais, incluindo gravações de áudio e vídeo, músicas, filmes, séries, programas de TV, que evidenciam a multiculturalidade e variedades não-padrão do inglês; fazem menção a arquivos *online* que dispõem de amostras de dialetos e sotaques do inglês de todas as partes do mundo, em gravações e transcrições de áudio; citam diferentes possibilidades de aplicativos e ferramentas da Web 2.0 que não só permitem o acesso a outras variedades do inglês, mas também oportunizam aos aprendizes a se expressarem no idioma por meio da telecolaboração direta ou indireta; fazem referência à mídia digital, citando canais de notícias e jornais em língua inglesa de vários países voltados para um público internacional; e recomendam livros acadêmicos que se propõem a analisar e comparar as características da língua inglesa falada ao redor do globo (Cavalheiro, 2017; 2018; Guerra; Cavalheiro, 2019). Enfim, com o advento da internet, fica evidenciada a infinidade de recursos a serem explorados para facilitar a criação e adaptação de materiais pedagógicos que viabilizem o distanciamento de práticas enraizadas nos pressupostos do *nativespeakerism*.

Com o intuito de dar suporte a essa discussão, Siqueira (2018b, 2020a, 2020b) demonstra como o diálogo entre o ILF e o ILE pode ser estabelecido a partir de lições de livros didáticos do ELI. O autor descreve atividades originalmente propostas nos exemplares selecionados (tanto obras locais quanto obras internacionais) e compartilha microestratégias ilustrativas de como expandi-las, com a intenção de auxiliar os professores a desenvolverem práticas *ELF-aware* e propiciar aos aprendizes a oportunidade de se tornarem verdadeiros

falantes de uma língua que, ao longo dos anos, tem perdido suas características anglo-saxônicas (Siqueira, 2020a).

Em última análise, no que se refere ao contexto educacional brasileiro, apesar do lapso existente entre os desenvolvimentos da pesquisa do ILF e as práticas cotidianas de sala de aula, as coleções de livros e materiais didáticos de ELI a serem avaliados e aprovados pelo PNLD, e posteriormente selecionados pelos professores, tendem a ser produzidas com vistas a desempenhar um papel cada vez mais significativo na promoção de uma maior conscientização, sensibilidade e respeito com relação às diferenças linguísticas. Afinal, é estimável que os escritores e editoras estabeleçam uma interlocução entre esses livros e materiais didáticos e o que é preconizado pelos princípios teóricos da BNCC, que, nitidamente, já avançou ao definir a perspectiva do ILF como orientação geral para o ensino da LI nas escolas regulares em todo o país (Siqueira, 2020b).

Franco (2021) ilustra como esse avanço tem sido promissor no campo de produção de materiais didáticos de ELI no Brasil, a partir da demonstração de estratégias utilizadas para o estabelecimento da perspectiva do ILF, consoante proposta da BNCC, na criação de uma série de livros didáticos de inglês intitulada *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018), destinada para o Ensino Fundamental II e aprovada pelo PNLD 2020. A principal preocupação dos autores da série, atesta Franco (2021, p. 64), consiste em “[...] oferecer aos aprendizes uma linguagem que esteja presente no mundo real, utilizada por falantes de inglês, sejam eles nativos ou não, e ao mesmo tempo, garantir que a linguagem utilizada abranja uma ampla variedade de formas linguísticas”. O que, por sinal, contrasta com as evidências apresentadas por Siqueira (2020b) na ocasião da análise da coleção *Way to Go!* produzida pelos mesmos autores (Tavares; Franco, 2013) e aprovada pelo PNLD 2015, como mencionado acima.

Diante desse cenário, ao adotarem uma nova perspectiva com relação aos livros e materiais didáticos do ELI, os professores podem finalmente passar a enxergá-los como estímulo para a criação e adaptação de atividades mais afinadas com os interesses e necessidades dos aprendizes, em vez de utilizá-los como um roteiro a ser seguido de forma monótona, repetitiva e sem reflexão. Ao lado disso, para dar conta do fenômeno e conceitos do ILF em sala de aula, é igualmente necessário adaptar os métodos, critérios e instrumentos de avaliação. Este reconhecimento é o que impulsiona o desdobramento da macroestratégia apresentada a seguir.

3.3.8 Redefinição das práticas avaliativas

Pensar na implementação de práticas avaliativas que sejam coerentes com os princípios subjacentes à perspectiva do ILF envolve revisar a noção de proficiência linguística, que tem se tornado cada vez mais complexa no mundo da globalização pós-moderna, e repensar o papel dos testes convencionais. Isso significa que as estratégias de avaliação alinhadas com a pedagogia *ELF-aware* precisam ser concebidas de maneira a considerar a proficiência como “[...] a capacidade de transitar entre diferentes variedades do inglês e diferentes comunidades de fala”, conforme assinala Canagarajah (2006, p. 233).

Importa ressaltar que essa orientação, naturalmente, não requer que os falantes de inglês sejam proficientes em todas as variedades existentes (Canagarajah, 2006). Em vez disso, o falante proficiente no contexto do ILF “[...] deve ser capaz de compreender diversos sotaques, negociar o significado adequadamente e ajustar sua fala às necessidades do interlocutor, a fim de facilitar a compreensão mútua e, assim, promover a comunicação intercultural” (Kouvduu; Tsagari, 2019, p. 235). Nesses moldes, diz-nos Harding e McNamara (2018), a proficiência linguística se afasta da ideia de uma habilidade estática e caminha em direção a uma visão que enfatiza a adaptabilidade.

Aqui retomo a voz de Canagarajah (2006) quando ele defende que a avaliação deve se centrar mais na proficiência em pragmática do que na proficiência em gramática ou em características linguísticas abstratas. Dito de outro modo, para a redefinição das práticas avaliativas que levem em conta o contexto multilíngue e multicultural do uso da LI, é fundamental que se mude o foco da língua como sistema, para a língua como prática social, da gramática para a pragmática, e da competência para o desempenho (Canagarajah, 2006). Nesse viés, a aplicação de testes que requerem acurácia linguística e estrita conformidade com as normas do inglês padrão, uma vez irrelevantes para o tipo de proficiência necessária em interações internacionais, fica restrita a situações em que tais critérios sejam justificados em termos de contexto e propósito.

Kouvduu e Tsagari (2019), na esteira de pesquisadores do campo de estudos do ILF, apresentam os princípios básicos que devem orientar uma avaliação *ELF-aware*. Dentre tais princípios, os autores destacam a priorização da competência estratégica e da eficácia comunicativa; realçam a importância da ênfase na inteligibilidade mútua que, por seu turno, pressupõe a habilidade de negociar o significado e utilizar estratégias de acomodação; e também evidenciam a relevância da contextualização, uma vez que a avaliação deve refletir as

necessidades tanto globais quanto locais dos aprendizes, o(s) propósito(s) da avaliação, bem como as decisões que serão tomadas com base nos resultados obtidos. Dessa forma, o cerne da avaliação consciente do ILF reside em avaliar o desempenho dos aprendizes na realização eficaz das tarefas comunicativas. Para empreender esse desafio, acrescenta Canagarajah (2006), é necessário que os instrumentos de avaliação sejam desenvolvidos com imaginação e criatividade, de modo a garantir que o processo avaliativo seja interativo, colaborativo e performático.

Em contraposição à limitação dos testes convencionais pautados na precisão gramatical e na produção *native-like*, as formas de avaliação alternativa – tais como, autoavaliação, avaliação entre pares, portfólio, observação, projetos, entre outros, – apresentam-se mais adequadas para atender a um quadro de avaliação com os princípios acima delineados e, conseqüentemente, para lidar com a complexidade e a natureza multidimensional do uso da língua em interações do ILF (Kouvduou, 2016; Kouvduou; Tsagari, 2019).

Para demonstrar a aplicabilidade e eficiência da avaliação alternativa no ambiente de ensino *ELF-aware*, Kouvduou e Tsagari (2019) relatam um estudo conduzido nas aulas de ILE em duas escolas estaduais de nível secundário na Grécia. O método da observação sistemática foi utilizado para avaliar a proficiência oral dos estudantes, de modo geral, e as habilidades de acomodação, de modo específico. Ao refletirem sobre a implementação da pesquisa, os autores enunciam que nesse formato de avaliação,

[...] o significado é obviamente mais importante do que a forma, é por isso que erros linguísticos, seja relacionado à pronúncia, vocabulário ou gramática, geralmente são ignorados, especialmente aqueles que não obstruem a comunicação. Eles são tratados, em outras palavras, da mesma forma que seriam em encontros autênticos do ILF (Kouvduou; Tsagari, 2019, p. 234).

Os resultados do estudo em tela confirmaram que a avaliação alternativa, na forma de observação sistemática, por ser flexível e de natureza formativa, pode gerar um *washback* positivo nas práticas de ensino do ILE que sirvam aos propósitos do ILF e contrabalançar as limitações dos testes convencionais.

Também com a pretensão de repensar as práticas avaliativas em que se predominam a prova escrita e os testes objetivos no contexto de ELI, Haus (2021), pesquisadora afiliada aos estudos do ILF *made in Brazil*, entende que seja necessário definir alternativas outras para materializar os processos avaliativos que possam promover espaços em que os alunos se

sintam incluídos, confortáveis e confiantes. A autora lança um olhar crítico em direção a práticas que penalizam os aprendizes pelo uso de formas consideradas incorretas ou pela eventual mistura entre línguas, e reforça a necessidade de avaliar a tolerância para a diferença e a abertura para a negociação. A partir dessa acepção, Haus (2021) faz referência à pedagogia de projetos (Jordão, 2014) como um exemplo de prática que proporciona aos professores e alunos a oportunidade de tomarem decisões de forma colaborativa sobre o processo de avaliação, cujos objetivos são sempre estabelecidos localmente.

Da mesma maneira, Haus e Schmicheck (2022), ambos apoiados na ideia de aprender com a avaliação em oposição a aprender para a avaliação, compartilham uma alternativa de avaliação *otherwise* com o propósito de desafiar os paradigmas tradicionais, hegemônicos e normativos de avaliação no ELI. A proposta foi desenvolvida com alunos de duas turmas de inglês de um centro de línguas de uma universidade federal do sul do Brasil e consistiu na produção de *booklets* que dialogassem com tópicos do livro didático trabalhados ao longo do semestre. A experiência possibilitou uma mudança de ênfase no processo de avaliação em que o *feedback* se tornou mais relevante do que as notas, e os movimentos e mudanças ganharam maior importância do que os resultados finais (Haus; Schmicheck, 2022). Com base nas etapas do projeto, os autores concluíram que o objetivo de qualquer prática avaliativa no ELI deve ser entendido como um movimento de avaliar se avaliando, promovendo, assim, uma prática reflexiva tanto por parte dos professores quanto dos alunos no decorrer de todo o processo.

É numa clara alusão às proposições de diálogo entre o ILE e o ILF que esquadrinho o papel da avaliação alternativa como uma forma de complementar os construtos de proficiência mais estáticos reforçados por meio dos testes convencionais. Ao abrir as portas da sala de aula para a avaliação *ELF-aware*, os professores de inglês estarão cumprindo com a importante missão de promover uma compreensão mais holística da realidade linguística contemporânea que, notadamente, se move em constante mudança.

Ainda ancorada nos princípios da teorização de Kumaravadivelu (1994), reafirmo que as macroestratégias acima apresentadas não se assumem prescritivas, nem se pretendem fechadas. De tal maneira, não podem ser tratadas como um conjunto fixo de soluções, mas como alternativas que, à luz das experiências e experimentações⁴⁸, devem ser continuamente

⁴⁸ A título de exemplo, Matsuda e Duran (2012), Matsuda (2017), Kiczkowiak e Lowe (2018) e Bordon (2020) apresentam uma seleção abrangente de microestratégias que envolvem as diversas macroestratégias contempladas neste texto. Embora as atividades propostas tenham sido desenvolvidas e implementadas por professores de inglês em diversas partes do mundo, elas possuem a flexibilidade necessária para serem adaptadas a diferentes públicos e contextos de ELI.

refletidas, expandidas e aprimoradas pelos professores que se encontram conscientes das implicações das suas escolhas, das ações que são tomadas e dos discursos reproduzidos em sala de aula.

É com esse entendimento que sigo em direção à apreciação da proposta da BNCC, referência obrigatória para a elaboração dos currículos de escolas públicas e privadas no Brasil, que, apesar de falhar em apontar caminhos metodológicos para a integração do ILF às aulas de inglês, reconhece, legitima e abre espaço para essa caminhada.

3.4 A BNCC como sustentáculo do ILF nas escolas brasileiras

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja versão completa foi homologada em dezembro de 2018, é o documento oficial que tem a função de regulamentar as políticas educacionais para a Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em todas as instituições de ensino brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, com o objetivo de assegurar uma formação básica comum para todos os estudantes. Para tanto, a Base integra competências e habilidades mínimas necessárias para cada etapa de ensino e orienta as diretrizes gerais e específicas para cada componente curricular.

Diferentemente de outros documentos orientadores como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), a BNCC é Lei e, por isso, obrigatória. Não obstante, muito se tem debatido em torno da adoção de um currículo único obrigatório, fundamentado na narrativa da educação igualitária, a ser implementado em todo o território nacional. Essas discussões são particularmente embasadas na preocupação de que a unificação curricular possa comprometer a capacidade de atender às diferentes realidades de um país com dimensões continentais e altamente heterogêneo, como o Brasil (Vilaço; Grande, 2019; Santana; Kupske, 2020; Santana, 2021).

O decurso da construção e aprovação do documento, que atravessou um cenário político conturbado⁴⁹, rendeu três versões distintas. A última dessas versões, como apontado por Santana e Kupske (2020), foi publicada de maneira apressada, sem a devida transparência e sem deixar claro até que ponto a participação das unidades escolares, organizações ligadas à educação e comunidade em geral (estudantes, pais e professores) foi considerada no processo decisório. Nessa conjuntura, a redação da versão final sofreu mudanças significativas em

⁴⁹ A elaboração do texto da BNCC foi iniciada em um governo eleito de forma democrática e concluída sob a liderança de um governo em que o vice-presidente ascendeu à presidência após um processo de *impeachment*.

relação à segunda versão, o que resultou na reconfiguração de seus princípios orientadores. As mudanças relacionadas no âmbito do Componente Curricular Língua Inglesa, foco do nosso interesse neste texto, incluem

(i) a substituição de uma seção de Língua Estrangeira, mais generalista, por uma seção específica de língua inglesa, tomada como única língua não nativa obrigatória para o ensino básico; e (ii) a mudança do *status* da língua inglesa de língua estrangeira (LE) para língua franca (LF) (Santana; Kupske, 2020, p. 148).

Para além dos debates acalorados acerca da maneira como a BNCC foi construída, e sem desmerecer as discussões que tensionam a obrigatoriedade da LI no currículo da Educação Básica, em detrimento de outras línguas (não)nativas; e que questionam a orientação mercadológica do sistema educacional (Vilaço; Grande, 2019; Santana; Kupske, 2020; Santana, 2021; Rosa; Duboc; Siqueira, 2023), concentrarei minha atenção no que eu considero um avanço da proposta da Base: o reconhecimento da perspectiva do ILF para o ensino de LI. Nesse sentido, em alinhamento com os princípios e pressupostos amplamente discutidos no campo de estudos do ILF, a BNCC (Brasil, 2018, p. 241-242) evidencia 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. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.

Inegavelmente, o documento apresenta princípios teóricos que se distanciam de orientações instrumentais, estruturalistas e utilitárias da língua, e se afina com a natureza dinâmica do inglês no contexto da globalização, abraçando a noção de fluidez e hibridez nos processos de construção de sentido (Duboc e Siqueira, 2020). O excerto acima se faz útil para demonstrar a ênfase que é dada à legitimidade das variedades do inglês, e para reforçar o reconhecimento do inglês como propriedade global. A proposta da Base também “[...] 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 [...]” (Brasil, 2018, p. 242); ressalta a importância das práticas translíngues ao afirmar que a LI “[...] se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (*ibid.*, p. 242); e ainda prioriza a inteligibilidade para além da conformidade, “[...] buscando romper com aspectos relativos à correção, precisão e ‘proficiência’ linguística” (*ibid.*, p. 242).

Nessa frente teórica, é notabilizado um discurso inovador que valoriza a função social e política do inglês e que busca resgatar o caráter formativo da língua inglesa no currículo escolar (Duboc, 2019). Tal discurso, sem que apareça explicitamente referenciado no texto, reflete as vozes de pesquisadores brasileiros associados ao campo de estudos do ILF, conforme identificado por Rosa, Duboc e Siqueira (2023).

Após apresentar as visões subjacentes ao construto do ILF na parte introdutória das diretrizes relacionadas ao Componente Curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental/Anos Finais, o documento enumera as competências específicas a serem desenvolvidas nessa etapa (cf. Brasil, 2018, p. 246). Em seguida, apresenta quadros didáticos que organizam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem cumpridas em cada série do currículo, as quais são estruturadas sequencialmente em cinco eixos organizadores, a saber, Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Com relação ao Ensino Médio, a LI também é indicada como componente obrigatório, com a justificativa de que o ensino de inglês neste ciclo seja uma continuidade ampliada da etapa anterior. Todavia, o texto da Base não oferece descrições detalhadas específicas sobre o tema.

A partir desse panorama, os olhares críticos (Duboc, 2019; Vilaço; Grande, 2019; Santana; Kupske, 2020; Santana, 2021; Rosa; Duboc; Siqueira, 2023) dirigem-se para os descompassos e contradições que surgem na tentativa de articulação entre a proposta teórica e a sua aplicação prática. Rosa, Duboc e Siqueira (2023), por exemplo, apoiados em Walsh (2018), problematizam a ênfase dada ao conceito de interculturalidade funcional⁵⁰ que se manifesta no interior dos quadros didáticos referentes ao Eixo Dimensão Intercultural, no lugar de se explorar a noção de interculturalidade crítica⁵¹.

⁵⁰ A interculturalidade funcional, vale lembrar, encontra-se apegada a “[...] pressupostos da superioridade cultural e da hospitalidade condescendente, buscando promover o diálogo, a tolerância e a convivência, sem questionar as assimetrias e as desigualdades típicas nas interações entre diferentes interlocutores” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 17).

⁵¹ A interculturalidade crítica “[...] coloca em diálogo, ainda que de forma conflituosa, diversas formas de saber, pensar, ser e viver. As diferenças, portanto, não são apagadas, mas permanente e ativamente negociadas” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 17).

A crítica também se estende ao viés tradicional da proposta prática apresentada nos quadros didáticos, que segue uma sequência linear e gradativa na disposição dos conteúdos entre as séries, muito semelhante ao que já é praticado no ensino de ILE. Para elucidar o conflito epistemológico gerado, empresto as palavras de Duboc (2019, p. 17) quando ela comenta que

Se de um lado as considerações tecidas no texto introdutório coadunam-se com conceitos e categorias pertinentes para o repensar do status do inglês na contemporaneidade, de outro, a análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam, paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (*Simple Present* no 6º ano > *Simple Past* no 7º ano > *Future Forms* no 8º ano). Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis?

Como se nota, existe uma tensão entre forças linguísticas opostas na proposta da Base. Por um lado, as forças centrípetas buscam regular e normatizar, centralizando a estrutura em busca de uma língua estável e idealizada; e por outro, as forças centrífugas resistem, desafiando a norma em favor da criatividade e a diversidade linguística (Duboc, 2019). Para atenuar esse conflito, uma alternativa viável seria justamente encontrar maneiras de integrar o ILF ao ensino de ILE. Como bem salienta Kordia (2018, p. 201), não é necessário “[...] travar uma 'batalha' contra o ensino de ILE”. Pelo contrário, como defendemos ao longo deste texto, trata-se de tentar, de maneira gradual e na medida do possível, garantir a eficácia das práticas de ensino conscientes do ILF.

Ademais, não se pode perder de vista a abertura declarada e reiterada ao longo do texto da Base à flexibilização na organização curricular, de acordo com as demandas da comunidade escolar e especificidades locais. Na parte destinada à LI, lê-se que

[...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (Brasil, 2018, p. 246).

Nesses termos, são as decisões didático-pedagógicas calcadas nos contextos locais que darão forma ao currículo em ação. A Base abre espaço para que as instituições incorporem elementos particulares de suas comunidades e regiões específicas, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes e possibilitando arranjos curriculares que sejam mais significativos e contextualizados.

Assim como Duboc (2019), defendo uma atitude acolhedora com relação à inclusão do ILF na Base, “[...] apesar dos paradoxos e conflitos que encontramos e continuaremos a encontrar à medida que todo esse processo se desenrola [...]” (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 27). Ter um currículo nacional moldado sob a perspectiva do ILF instiga a capacidade agentiva dos professores de inglês no sentido de transformar e potencialmente repensar a orientação predominante no contexto de ELI. Como bem argumenta Dewey (2012), a incorporação do ILF em documentos de políticas públicas é, sem dúvida, um avanço, representando um passo na direção certa para o reconhecimento da importância desse campo, por mais que o processo de integração demande um tempo para se consolidar.

Em vias de conclusão deste capítulo, o que fica patente é que, no contexto educacional brasileiro, os professores estão oficialmente amparados, como nunca antes estiveram, para fazer florescer práticas condizentes com a complexidade dos usos da LI no mundo contemporâneo. Nesse cenário, já não se trata de agir entre as brechas do currículo (Duboc, 2018), uma vez que as portas se encontram amplamente abertas para a efetivação de uma pedagogia que abraça o conceito de ILF.

No caminho em direção à mudança, é imperativo que os (futuros) professores de inglês se familiarizem com as recentes teorizações sobre o ILF, e, de modo especial, com as reconceituações abordadas por pesquisadores do ILF *made in Brazil* (Duboc; Siqueira, 2020). Cumpre frisar também o papel fundamental que os programas de formação inicial e continuada de professores devem desempenhar no processo de conscientização sobre o ILF, pois é, sobretudo, por meio dessa qualificação que a proposta preconizada pela BNCC pode se concretizar de forma genuína nos variados contextos brasileiros e se revelar cada vez mais eficaz.

Esteada na discussão teórica e nos saberes construídos até este ponto do trajeto, direciono o curso do texto para os caminhos metodológicos trilhados, que me permitiram vislumbrar maneiras de alcançar os objetivos traçados para a realização deste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Lançadas as bases teóricas e epistemológicas desta pesquisa, apresentarei, neste capítulo, a opção metodológica que veio a atender os propósitos da investigação – a pesquisa-ação. Dessa maneira, para a constituição do desenho do presente estudo, primeiramente, serão abordados os fatores que se fizeram decisivos para a escolha metodológica. Em seguida, além da exposição de algumas das especificidades da pesquisa-ação, serão descritos o contexto e os participantes da pesquisa, as etapas da investigação, os instrumentos utilizados para produção do material empírico, os cuidados éticos adotados, e, por fim, os procedimentos empregados para a análise dos dados gerados.

4.1 A pesquisa-ação como opção metodológica

Da posição de professora/orientadora/supervisora de Estágio Supervisionado do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, tenho observado que, mesmo depois de se engajarem em discussões que enfatizam a função social e política da Língua Inglesa (LI), os estagiários têm se mostrado inseguros quanto aos critérios a serem adotados para o desenvolvimento e implementação de práticas que extrapolem a visão de língua estruturalista baseada em modelos fortemente regidos por colonialidades e influenciados pela lógica normativa e purista da era moderna. De forma análoga, Jordão (2023, p. 350) observa que

Embora muitos cursos iniciais de formação de professores de línguas (no nível de graduação) incluam discussões sobre a importância do trabalho crítico em seu currículo, enfatizando como as línguas em geral, e o inglês mais especificamente, podem ser espaços de opressão que necessitam passar por uma conscientização crítica, existe uma lacuna entre a discussão e a implementação.

Esse cenário, que se desdobra em momentos de entusiasmo e frustração, e tem se revelado recorrente nas atividades de estágio ao longo de diferentes semestres letivos, com turmas diferentes, impulsionou a idealização deste estudo que busca investigar, de maneira intervencionista, como a abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF impacta a percepção e as ações pedagógicas de alunos-professores do

curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI em componentes curriculares de estágio supervisionado.

À vista disso, espera-se que, por meio de um esforço consciente, os estagiários possam questionar tudo que é visto como pronto ou estabelecido com o propósito de ir além do ensino de inglês como um fim em si mesmo. Dado que este estudo prevê, dentre outros aspectos, um processo de mudança que desestabiliza concepções e práticas já consolidadas, e por demandar uma ação conjunta e planejada do pesquisador e pesquisados para se alcançar as respostas esperadas, é que a pesquisa-ação surgiu como opção metodológica.

A pesquisa-ação, que vem se difundindo na área educacional, apresenta-se como um método viável porque não almeja somente a descrição, o diagnóstico ou a mera compreensão da prática, mas busca intervir na situação pesquisada com vistas a modificá-la (Franco, 2005; Severino, 2007). Ademais, Franco (2005) observa que esse modo de investigação parte do pressuposto de que pesquisa e ação podem e devem estar reunidas quando se pretende a transformação da prática, e, por efeito disso, apresenta-se como alternativa para superar a desarticulação entre teoria e prática ainda muito frequente nos programas de formação docente. De acordo com Thiollent (2011, p. 14), um dos principais objetivos dessa proposta metodológica

[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Nessa perspectiva, os modelos convencionais de pesquisa de cunho positivista revelam-se insuficientes para atender aos propósitos desta investigação, pois, como bem esclarece Thiollent (2011), a pesquisa convencional não conta com a participação dos pesquisadores junto com os sujeitos envolvidos na realidade observada, sendo os sujeitos pesquisados considerados meros informantes. Além disso, ao longo do transcurso da pesquisa não há enfoque na dinâmica de transformação de uma situação em outra situação desejada.

A pesquisa-ação, por outro lado, “[...] requer para seu exercício um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo” (Franco, 2005, p. 490) que pressupõe o envolvimento e ação efetiva por parte do pesquisador e pesquisados que estão implicados na situação. Aqui, os participantes são considerados atores sociais, e, durante o processo de transformação, os problemas, decisões, ações e tomada de consciência desses atores podem

ser estudados dinamicamente (Thiollent, 2011). Como se nota, trata-se de uma metodologia flexível e dinâmica que atende o caráter problematizador e intervencionista do presente estudo no sentido de possibilitar aos participantes a revisão de paradigmas que não mais se justificam e práticas que já não criam sentidos no contexto de ELI, para a partir de então planejarem e se engajarem em ações que ressignifiquem a realidade dos espaços onde venham a atuar.

Feitas essas considerações em torno das razões que levaram à organização deste estudo no formato de pesquisa-ação, julgo necessário avançar em direção a uma compreensão mais detalhada da metodologia adotada.

4.1.1 Especificidades da pesquisa-ação

Existem diferentes vertentes que explicam a origem da pesquisa-ação. Tripp (2005) pontua que a definição de quem seja o precursor do método é controversa em razão de as pessoas sempre buscarem investigar a própria prática com o intento de melhorá-la. Contudo, Franco (2005) nos informa que a versão que considera os trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, como pioneiros parece ser a mais aceitável em virtude de ser atribuído a esse teórico o crédito de ter sido o primeiro a cunhar o termo na literatura. Segundo Burns (2011), o trabalho de Lewin foi significativo porque deixou de focalizar na teorização mais abstrata e descontextualizada da pesquisa científica experimental para dedicar-se à problematização pragmática do mundo real, redefinindo o papel do pesquisador e criando novos critérios para julgar a qualidade da pesquisa.

Ao longo do percurso histórico de constituição da pesquisa-ação, diferentes visões teóricas foram incorporadas ao conceito e à prática desse método e, em decorrência disso, esse tipo de investigação passou a ser utilizado de diferentes maneiras, com intencionalidades diversas. A aproximação da pesquisa-ação com a área educacional, em particular, ocorreu a partir da década de 80 quando os fundamentos da teoria crítica de Habermas⁵² foram integrados aos pressupostos metodológicos do método com o objetivo de melhorar a prática docente (Franco, 2005). Todavia, Tripp (2005) constata que mesmo dentro da pesquisa-ação educacional surgiram diversas tendências diferenciadas.

Como consequência das diferentes abordagens teórico-metodológicas que configuram a pesquisa-ação, e que até mesmo a desconfiguram em termos de suas raízes epistemológicas

⁵² “Jürgen Habermas é um pensador moderno que nos apresenta uma racionalidade capaz de criar espaços de liberdade que correspondem aos ideais de emancipação social que sempre cruzaram o horizonte da modernidade ocidental” (FONTES, 2020, p. 277).

alicerçadas na proposta lewiniana⁵³, existem também diferentes formas de conceituá-la. Como não pretendo aprofundar no debate conceitual, mas apenas caracterizar o método para utilizá-lo de forma coesa, limito-me a dizer que este trabalho, por requerer o desenvolvimento de uma ação planejada pelas pessoas implicadas na realidade dos fatos sob observação, funda-se na definição de Thiollent (2011, p. 20) para quem

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sem perder de vista o fato de que a ação planejada deve transitar entre as práticas cotidianas e a pesquisa científica, também me associo a Tripp (2005, p. 447) que prefere definir a pesquisa-ação como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Nesse viés, Thiollent (2011) nos lembra que as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico, mas se distanciam da postura convencional que considera ciência como sinônimo de positivismo.

Para mais, posto que a transformação que se pretende alcançar foi percebida como necessária a partir do trabalho no próprio ambiente pesquisado, tendo como base a reflexão crítica coletiva e como meta a emancipação dos sujeitos implicados, este estudo se afina com a conceituação de *pesquisa-ação crítica* (Franco, 2005). Desse modo, o caráter formativo-emancipatório dessa modalidade se ajusta apropriadamente ao escopo deste estudo na medida em que assume que “[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (Franco, 2005, p. 486), bem como admite que “[...] mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (Franco, 2005, p. 486).

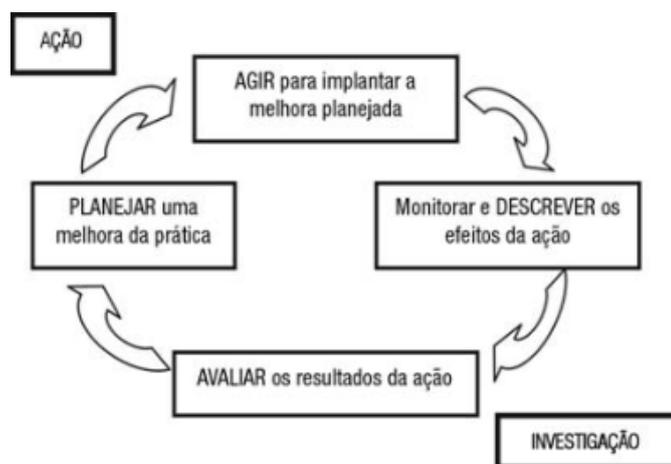
Nos termos apontados, a dimensão crítica da pesquisa-ação responde acertadamente à perspectiva de ensino do ILF, porquanto, sabidamente, essa perspectiva visa desafiar práticas hegemônicas ao empoderar e emancipar professores e alunos a se tornarem agentes de mudança, despertando o imaginário pedagógico dos futuros professores para a construção de uma práxis transformadora a partir de seu contexto e de suas convicções relacionadas ao

⁵³ A concepção original de pesquisa-ação proposta por Lewin pressupõe uma pesquisa de transformação, participativa que caminha para processos formativos (FRANCO, 2005).

ensino de LI. Para tanto, a faculdade emancipatória da pesquisa-ação crítica, conforme indica Conti (2018), possibilita um diálogo aberto e bilateral sobre as dificuldades práticas encontradas, com o objetivo de levar os envolvidos a uma autorreflexão contínua, recusando, portanto, qualquer possibilidade de construção unívoca da realidade por parte do pesquisador.

Uma característica marcante da pesquisa-ação a ser registrada é a de se tratar de um processo dialético que integra pesquisa, reflexão e ação sob a forma de espirais cíclicas que são continuamente retomadas com a finalidade de ajustar cada vez mais as ações às necessidades coletivas. Mais ainda, o processo contínuo das espirais permite que a relação pesquisador/pesquisados se torne mais familiar e aprofundada além de propiciar o tempo e espaço necessários para que o grupo apreenda, cognitivamente e emocionalmente, as novas situações vividas (Franco, 2005). Esse movimento, que, sob o ponto de vista de Tripp (2005), constitui o ciclo básico não só da pesquisa-ação, mas de qualquer tipo de investigação-ação, segue representado na figura 1:

Figura 1. Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005)

O processo cíclico e em espiral tem se tornado uma representação clássica da pesquisa-ação educacional (Burns, 2011), que, como demonstrado, concentra-se em planejar uma mudança, implementá-la e observar o progresso e os efeitos da mudança, avaliar os progressos e efeitos, replanejar, implementar e observar novamente, até o número de ações necessárias. Dessa maneira, Tripp (2005, p. 454) afirma que “[...] o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para o aprimoramento do seguinte”. O autor também chama atenção para o fato de que a reflexão se faz essencial para o desenvolvimento da pesquisa-ação, devendo ocorrer em todas as fases que compõem o ciclo.

No entanto, Burns (2010, 2011) salienta que esse modelo tem sido alvo de críticas porque estabelece uma sequência que se pretende fixa, rígida e prescritiva a estágios independentes, o que, na visão dos críticos, vem a comprometer a criatividade e espontaneidade dos pesquisadores. Ainda nessa linha de pensamento, argumenta-se que os processos de pesquisa-ação envolvem muitos aspectos entrelaçados e que, por esta razão, em vez de avançar em uma única direção, seria oportuno que os ciclos se mantivessem sucessivos e abertos para possibilitar o máximo de interações possíveis entre eles (Burns, 2010).

Apesar das críticas, o modelo dos ciclos espiralados aborda sucintamente as fases essenciais da pesquisa-ação, e, como vimos, desempenha papéis fundamentais para o amadurecimento e potencialização das percepções individuais e coletivas ao longo do processo. Em função disso, procurei tomá-lo como base nas diferentes etapas desta investigação, mas sempre buscando uma adaptação para atender às necessidades e circunstâncias da realidade pesquisada.

Dado que este trabalho se encontra metodologicamente embasado na pesquisa-ação, organizo cada uma das seções a seguir, buscando articulá-las, na medida do possível, aos preceitos desse método. Dessa forma, a pesquisa foi estruturada de modo a permitir a produção de conhecimentos novos, como também contribuir para a (trans)formação dos futuros professores de inglês, com o intento de torná-los sujeitos pesquisadores críticos, reflexivos e emancipados, aptos a identificar, interrogar e, na medida do possível, interromper os efeitos coloniais ainda tão entranhados nas práticas de ELI.

4.2 O contexto da pesquisa

Uma vez que a pesquisa-ação deve ser desenvolvida no ambiente natural da realidade a ser pesquisada (Franco, 2005), realizei o estudo aqui em pauta no curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da UNEB, onde exerço a função de professora formadora desde o ano de 2008.

Como enfatizado por Franco (2005), para poder bem trabalhar com pesquisa-ação, o pesquisador precisa conhecer o funcionamento e dinâmica do grupo pesquisado para que seja possível compreender a sua lógica e chegar ao clima necessário de confiança e cumplicidade. Tendo isso em mente, e considerando a minha familiaridade com as peculiaridades da área de estágio, visto que sou uma das professoras responsáveis por essa dimensão no referido curso,

desenvolvi as etapas desta investigação em dois dos quatro componentes de Estágio da matriz curricular, a saber, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II.

Com respeito à instituição, faz-se importante registrar que a UNEB foi criada em 1983 e é caracterizada por adotar um sistema *multicampi*. Por conta disso, está presente em grande parte do território baiano e desempenha um papel relevante na formação para a docência no Estado. Embora a sede da instituição esteja localizada na capital da Bahia, os seus Departamentos possuem autonomia para desenvolver suas atividades acadêmicas com a intenção de atender as características econômicas e culturais próprias da regionalidade que, por sua vez, não podem ser desconsideradas no processo de formação profissional. Trata-se, portanto, de uma Universidade democrática, contextualizada e socialmente comprometida com a comunidade onde se insere.

O Departamento de Ciências Humanas, Campus VI (DCH-VI) é um dos 24 Campi da UNEB e está situado em Caetité/BA, cidade que integra o Território de Identidade do Sertão Produtivo⁵⁴. O DCH-VI tem contribuído para a formação inicial de professores em nível superior, bem como para a formação continuada, mediante a oferta de cursos de Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*, de cursos de extensão e outras atividades. Nesse sentido, tem sua tradição assentada na tarefa de licenciar profissionais em diferentes áreas, colaborando para a melhoria da qualidade de ensino, prioritariamente, na região do Alto Sertão da Bahia⁵⁵.

O curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas do DCH-VI é um curso ofertado na modalidade presencial, cuja entrada de estudantes ocorre anualmente no turno noturno. Com o fito de atender a determinados mecanismos legais e também às demandas da sociedade contemporânea, o curso passou recentemente por um processo de redimensionamento curricular que foi aprovado pelo CONSEPE⁵⁶ através da Resolução nº. 2.054/2020, publicada em 13 de agosto de 2020. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atual possui uma carga horária de 3.500 horas e se expressa preocupado

com uma formação crítica e reflexiva, possibilitando, assim, evitar que seus egressos adotem posturas de meros repetidores e repassadores de conhecimentos e informações, dotando-os, em contrapartida, de habilidades que os levem a questionar, pesquisar o seu entorno, portanto, o seu próprio fazer, seus materiais, suas informações e a proporem alternativas de solução

⁵⁴ O Governo da Bahia reconhece a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir das especificidades de cada região. O Território de Identidade do Sertão Produtivo é composto por Caetité e outros 19 municípios.

⁵⁵ O alto sertão da Bahia localiza-se entre a Serra Geral e a Chapada Diamantina e define-se pelas suas altitudes elevadas e posição frente à bacia do rio São Francisco.

⁵⁶ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEB.

para questões que se coloquem na sua prática cotidiana (UNEB, 2020, p. 24).

No que se refere ao binômio teoria e prática, é notável um alinhamento com a afirmação de Franco (2016) quando ela diz que as teorias por si só não formam o professor e muito menos a prática docente exercida sem reflexão, sem consciência, sem crítica. Sob essa ótica, as ações pensadas para o currículo visam a integração de aspectos teóricos e práticos dos diferentes componentes por entender que essas esferas sejam indissociáveis. Logo, com base na proposta curricular, o profissional formado

deve ser crítico, com capacidade para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica (UNEB, 2020, p. 25).

Esse e muito do teor do PPC que entrou em vigor para as turmas ingressantes a partir do semestre letivo de 2020.1 já apareciam assegurados no Currículo Redimensionado com Ajustes implantado através da Resolução nº. 980/2008 que continua vigorando para as turmas que ingressaram no período anterior a 2020.1. Como a turma que participou desta pesquisa ingressou no curso no semestre letivo de 2017.2, o currículo a ser cumprido é aquele de 2008, cuja carga horária totaliza 3.225 horas.

O Estágio Supervisionado do curso em que a pesquisa foi realizada segue as orientações do Regulamento Geral de Estágio da UNEB (Resolução do CONSEPE nº. 2.016/2019), bem como do Regulamento Setorial de Estágio do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do DCH-VI e é concebido

como parte importante do processo de formação do futuro profissional por aproximá-lo do campo de trabalho, onde, numa relação de articulação entre teoria e prática, o aluno-estagiário possa vivenciar, compreender e fortalecer a sua identidade profissional, assim como a sua consciência política e social (UNEB, 2020, p. 51).

A proposta curricular vigente para os alunos participantes da pesquisa apresenta quatro componentes de Estágio Supervisionado, com oferta a partir do V semestre do curso e cada um deles com a carga horária de 100 horas. A ementa de Estágio Curricular Supervisionado I prevê o estudo da prática e da realidade do ensino de Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio e em outros espaços formais e informais. Em Estágio Curricular

Supervisionado II, propõe-se o planejamento e a execução de atividades docentes por meio de minicursos, oficinas, cursos de extensão e outros, visando o aprimoramento da prática pedagógica para atuação na Educação Básica/Profissional e em outros espaços formais e não formais. Nos Estágios III e IV, os estagiários elaboram formas de intervenção e desenvolvem suas práticas através da regência de classe no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Integrado), respectivamente.

Tendo situado o contexto da investigação, na próxima seção, ocupo-me em descrever o perfil dos atores sociais que contribuíram para a consecução dos objetivos deste estudo investigativo.

4.3 Os atores sociais da pesquisa

Além de mim, que assumo o papel de professora/pesquisadora, participaram deste estudo os alunos do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI matriculados nos componentes Estágio Curricular Supervisionado I, no semestre letivo 2019.2 e Estágio Curricular Supervisionado II, no semestre especial de 2021.1. Ao longo dos dois semestres, eu pude contar com a participação dos estudantes que se mantiveram engajados na pesquisa desde a etapa inicial. Abaixo segue a caracterização dos envolvidos na pesquisa.

4.3.1 A professora/pesquisadora

Em suas elaborações, Menezes de Souza (2019, p. 10-11) diz que “quando um corpo está localizado no espaço e no tempo, um corpo tem memória, um corpo tem experiência, um corpo foi exposto à história e aos vários conflitos da história”. Com a intenção de continuar trazendo o meu corpo, história e trajetória para a materialidade do texto, entendo a importância de me ver no contexto de minhas múltiplas identidades, de forma a refletir criticamente sobre cada uma delas, conforme sugestão de Duboc (2023).

Em vista disso, reservo este espaço para situar que a minha perspectiva é a de uma mulher, brasileira, latino-americana, branca, heterossexual, filha de uma família tradicional, casada, mãe de menina. Além disso, falo da posição de mestre e doutoranda em Língua e Cultura, com a visão de pesquisadora que vem acompanhando os inúmeros avanços no campo de estudos do ILF desde 2012 (quando da elaboração do meu projeto de Mestrado). Minha perspectiva também é a de quem ocupa a função de professora não-nativa de inglês em um

Centro Estadual de Educação Profissional da Bahia, bem como a função de educadora de professores não-nativos de inglês em uma Universidade Pública do Estado da Bahia. Falo de uma posição privilegiada de quem produz saberes localizados, contextualizados socio-historicamente, e, tal como Silva e Marson (2022, p. 692), “sem a pretensão de projeção de verdades únicas e universais”.

Ainda que eu tenha a consciência de que as minhas ações passadas e presentes estejam carregadas de influências coloniais, que me reconheça como produto e produtora da colonialidade e entenda que os conhecimentos da colonialidade não podem simplesmente ser apagados, já que eles me constituem, sigo dedicada a pensar como minhas ações futuras, a partir de meu lócus de enunciação, podem contribuir para a identificação-questionamento-interrupção (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Duboc, 2021; Duboc, 2023) das violências perpetradas pela Modernidade/Colonialidade no ensino de inglês. Da posição que ocupo, entendo que a perspectiva de ensino do ILF seja um caminho possível para o estabelecimento de novas dinâmicas em relação aos modelos e práticas dominantes do ILE, de modo a, pelo menos, minimizar os efeitos de sua violência histórica na área.

Ao situar, mesmo que superficialmente, o meu lócus de enunciação, situo, ao mesmo tempo, o espaço de onde esta pesquisa emergiu. Pesquisa da qual sou partícipe, assumindo, simultaneamente, o papel de pesquisadora e de participante do grupo pesquisado. Tarefa particularmente desafiadora uma vez que me vi confrontada com a interpenetração de papéis própria de pesquisas na/com a prática. Para entender esse desafio, a reflexão de Franco (2005, p. 492) é bastante esclarecedora:

como passar de pesquisador a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? Decorre daí que surge outra desigualdade, quase que identitária: o pesquisador estará, por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; o professor, por certo, estará prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática.

Meu contexto de atuação, juntamente com as leituras, interpretações, crenças e experiências que me constituem, foram determinantes para que eu pudesse perceber tais dissonâncias e conseguir conciliá-las e articulá-las de forma a garantir a consecução dos objetivos propostos. Aqui saliento que para fazer menção ao meu status de professora/pesquisadora, utilizarei a sigla PP ao longo deste trabalho. Posto isso, a seguir, apresento as características dos demais participantes.

4.3.2 Os estudantes/participantes

Tripp (2005) distingue quatro formas diferentes pelas quais os sujeitos podem participar de um projeto de pesquisa-ação, quais sejam, no nível de obrigação, de cooptação, de cooperação ou de colaboração. Este trabalho conta com a participação cooperativa de 15 (quinze) estudantes do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI, que se dispuseram a fazer parte do estudo tão logo lhes foram apresentados os detalhes do projeto e o protocolo ético (seção 4.6) que orienta esta pesquisa. Consoante Tripp (2005, p. 454), a cooperação em pesquisa-ação acontece “quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador (o ‘dono’ do projeto)”.

No Quadro 3, apresentado a seguir, destaco algumas informações do perfil identitário e acadêmico-profissional dos estudantes/participantes (doravante EP), obtidas por intermédio do Questionário I (Apêndice C) respondido entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, no período em que estavam cursando o V semestre. Em atendimento às questões éticas, a identificação dos EP ocorreu mediante a utilização de codinomes escolhidos por eles próprios, resguardando assim as suas identidades originais.

Quadro 3. Perfil identitário e acadêmico-profissional dos estudantes/participantes

Codinome	Idade	Formação na Educação Básica	Experiência como aprendiz em curso de idiomas	Experiência com o PIBID ⁵⁷	Experiência como professor(a) de inglês	Atuação em outra atividade profissional	Satisfação com a escolha do curso
Amora	33	Rede pública	Não possui	Não possui	Não possui	Sim	Não satisfeita
Bruna	27	Rede pública	Não possui	Não possui	Não possui	Sim	Não satisfeita
Esther	27	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 18 meses	Não possui	Não	Satisfeita
Gabriela	21	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 18 meses	Não possui	Não	Parcialmente satisfeita
Helena	20	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 14 meses	Não possui	Não	Não satisfeita
Juliana	23	Rede	Não possui	Não possui	Não possui	Sim	Parcialmente

⁵⁷ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

		pública					satisfeita
Katy	22	Rede pública	Sim (Por um período de 3 anos)	Foi bolsista por 12 meses	Sim (Atuou como professora substituta no EF ⁵⁸ durante 6 meses)	Não	Satisfeita
Lenir	24	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 12 meses	Não possui	Não	Satisfeita
Marcelo	22	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 12 meses	Sim (Atua, com frequência, como professor substituto no EF)	Não	Satisfeito
Maria	26	Rede pública	Sim (Por um período de 2 anos)	Foi voluntária por 6 meses	Não possui	Sim	Satisfeita
Nathan	28	Rede privada	Não possui	Foi bolsista por 18 meses	Reforço escolar para alunos do EF e do EM ⁵⁹	Sim	Satisfeito
Paulo	26	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 30 meses	Não possui	Sim	-----
Penny	20	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 18 meses	Não possui	Não	Satisfeita
Renata	24	Rede pública	Não possui	Não possui	Não possui	Sim	Satisfeita
Viviane	31	Rede pública	Não possui	Foi bolsista por 18 meses	Não possui	Sim	Não satisfeita

Fonte: Questionário I respondido entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020

Como pode ser observado a partir do quadro acima, este estudo conta com a participação de 12 (doze) participantes do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino que se enquadram na faixa etária de 20 (vinte) a 33 (trinta e três) anos de idade. Os EP cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública de ensino, com exceção de Nathan, que comentou ter sido bolsista integral em uma escola particular ao longo de toda a Educação Básica.

A experiência dos EP como aprendizes da língua inglesa se resume, basicamente, ao contato que tiveram com o idioma durante a Educação Básica e ao contato que estão tendo na Graduação. Apenas 2 (duas) participantes fizeram cursos livres de idiomas, Naty frequentou o

⁵⁸ Ensino Fundamental

⁵⁹ Ensino Médio

curso por um período de 3 (três) anos e Maria; por um período de 2 (dois) anos. Alguns dos EP destacaram que o contato que sempre tiveram com o inglês por meio de jogos, músicas, séries e filmes e também com o uso de aplicativos foi preponderante para o aprendizado e aprimoramento do idioma. Nathan, em particular, ressaltou que ainda mais importante para ele foi a experiência de se comunicar virtualmente com falantes nativos.

Apesar de já terem concluído o componente de língua Intermediário II e estando matriculados em Intermediário III, na ocasião em que responderam ao questionário I, 5 (cinco) dos EP classificaram o nível do próprio inglês como básico. Tais estudantes revelaram não ter fluência e possuir sérias limitações para a comunicação oral. Quase todos atribuíram ao curso de graduação a dificuldade que possuem com o uso do idioma, argumentando que são poucos os componentes da grade curricular que proporcionam oportunidades de contato com a língua.

Dos 15 (quinze) EP, 11 (onze) possuem experiência com o PIBID, cujo período de participação como bolsistas ID⁶⁰ variou de um mínimo de 12 (meses) a um máximo de 30 (trinta) meses. Apenas Maria atuou como voluntária em um projeto do Programa por um período de 6 (seis) meses. Os EP ex-bolsistas que não possuem experiência como docente de LI afirmaram que a bagagem que carregam com a prática de ensino do idioma foi adquirida, especialmente, através das atividades de planejamento, observação de aulas, coparticipação com o professor regente e outras vivências que tiveram ao longo do período como bolsistas do PIBID, período que, por sinal, boa parte dos EP considerou ter sido muito valioso para a sua formação.

Dentre os EP, somente 3 (três) informaram ter tido a chance de atuar profissionalmente como professores de inglês: Katy teve uma experiência com o ensino de inglês no Ensino Fundamental durante 6 meses; Marcelo exerce, com frequência, a função de professor substituto, também no Ensino Fundamental; e Nathan atuou em um curso por um tempo e, atualmente, ensina inglês para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que precisam de reforço escolar. 4 (quatro) EP disseram ainda não possuir nenhuma experiência com a prática de ensino da LI. E 8 (oito) deles exercem outras atividades profissionais que não estão relacionadas com a área em que estão se formando.

8 (oito) dos EP expressaram plena satisfação com o curso de graduação escolhido e demonstraram disposição para atuar na área. No entanto, 2 (duas) das EP revelaram não estar totalmente satisfeitas com a escolha e as outras 4 (quatro) manifestaram estar insatisfeitas.

⁶⁰ Iniciação à Docência

Mesmo em se tratando de uma questão subjetiva, Gabriela, Bruna, Viviane, Helena e Juliana apontaram a falta de um maior contato com a LI ao longo do curso como razão para suas expectativas não atendidas. Amora, por sua vez, justificou sua insatisfação por ter dificuldade no aprendizado da LI.

A maioria dos EP é natural de Caetité/BA, cidade/sede do DCH-VI. Aqueles que moram em regiões da zona rural do município disseram ser necessário providenciar um lugar, seja na residência de estudantes da UNEB, seja dividindo aluguel com outros estudantes para estarem aptos a frequentar as aulas, uma vez que não há transporte disponível para levá-los diariamente à faculdade. 4 (quatro) dos EP residem em municípios circunvizinhos, cuja distância varia entre 40 a 70 km, e se deslocam todas as noites de suas cidades para a faculdade de ônibus ou de carro próprio.

Saliento que a versão preliminar desta subseção foi enviada para a apreciação de todos os EP que, por sua parte, concordaram, sem ressalvas, com as informações aqui contidas.

Dito isso sobre os atores sociais imbricados na situação pesquisada, exponho como foram configuradas as etapas que constituíram a empreitada investigativa.

4.4 As etapas da pesquisa

Sendo a qualificação profissional uma política do DCH-VI, foi-me concedida a licença integral remunerada para o desenvolvimento desta tese de doutoramento. Estando afastada das minhas atividades, formalizei, no dia 08 de outubro de 2019, junto ao Colegiado do curso o pedido (Apêndice A) de concessão de 40h da carga horária total de 100h de Estágio Supervisionado I, no semestre letivo de 2019.2; como também 25h da carga horária de 100h de Estágio Supervisionado II, no semestre de 2020.1, para que as etapas da pesquisa-ação fossem viabilizadas. Dessa forma, após o parecer favorável da Comissão (Anexo A) composta pela professora substituta responsável por ambos os componentes no período indicado, pela coordenadora setorial de estágio e pela coordenadora do Colegiado do curso, fui autorizada a assumir a carga horária solicitada.

Contudo, o contexto pandêmico de importância mundial decorrente da infecção causada pela COVID-19 impactou diretamente a realização da pesquisa no componente Estágio Supervisionado II no semestre 2020.1. Assim, tanto a programação da pesquisa referente a esse período quanto a carga horária prevista foram alteradas.

Segundo Thiollent e Colette (2014, p. 214), “o projeto de pesquisa-ação pode existir em diversos formatos e seguindo diferentes fases”. Assim sendo, optei por estruturá-lo em duas etapas principais, a primeira etapa de caráter teórico e a segunda, de caráter prático, que julguei suficientes para que houvesse tempo e espaço necessários para que cada sujeito fosse se apropriando das mudanças em suas significações e perspectivas. Concordo com Franco (2005) quando ela diz que a pressa não funciona no processo de pesquisa-ação, afinal,

É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço (Franco, 2005, p. 493).

Atentando-me para a necessidade de readequar e renovar as ações da pesquisa por meio das espirais cíclicas, cada uma dessas duas etapas foi composta, na realidade, por muitos ciclos de investigação-ação, chamados por Tripp (2005) de ‘epiciclos da pesquisa-ação’. O autor exemplifica comentando que “[...] ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo” (Tripp, 2005, p. 454), e assim por diante. Por conseguinte, a iteratividade dos ciclos ocorreu não apenas no planejamento, implementação e avaliação de cada uma das etapas principais, mas em cada ação realizada tanto no campo da prática, quanto da investigação no transcorrer de todo o processo.

Como a imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação, e por se tratar de uma estratégia de investigação intrinsecamente flexível (Franco, 2005), os procedimentos de cada etapa foram ajustados e reajustados progressivamente aos acontecimentos, em especial, às consequências advindas da pandemia da COVID-19, o que serviu para fortalecer tanto a questão da pesquisa com ação, quanto a concepção dialógica e interacionista do método. Na sequência, passo a detalhar a configuração final de cada etapa.

4.4.1 A configuração da primeira etapa

A primeira etapa da pesquisa, de caráter predominantemente teórico, objetivou familiarizar os EP tanto com as implicações teóricas quanto com as implicações práticas da perspectiva de ensino do ILF e foi desenvolvida ao longo da carga horária de 40h do componente Estágio Supervisionado I que ficou sob a minha responsabilidade no semestre

2019.2. Tal carga horária foi distribuída em 8 (oito) encontros de 5h/aula cada, no período que compreendeu a terceira unidade do semestre. A primeira e segunda unidades do semestre, vale informar, ficou sob o cargo da professora substituta que, basicamente, direcionou os estudantes/estagiários a observarem a realidade das salas de aulas de inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tanto de escola particulares quanto de escolas públicas e os orientou a escreverem um relatório em torno dessa experiência.

O primeiro encontro da etapa em questão constituiu a fase preliminar necessária para o trabalho com pesquisa-ação (Franco, 2005). O plano de aula deste encontro (Apêndice B) foi destinado à minha inserção como professora/pesquisadora na turma; à apresentação do projeto de pesquisa; ao esclarecimento do conceito, finalidade e características do método adotado para investigação; bem como à explicitação de questões referentes à ética da pesquisa. Ao término deste encontro inicial, os alunos puderam decidir se participariam ou não da pesquisa.

Ao parafrasear McNiff (2002), Tripp (2005, p. 449) nos diz que “[...] a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo”. Em concordância com esse pensamento, os planos de aula do segundo ao sétimo encontro foram desenvolvidos e inspirados nas cinco fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF⁶¹, proposta por Sifakis (2007, 2009). Conforme evidenciado no subtópico 3.2.1 do terceiro capítulo desta tese, a abordagem transformadora para conscientização sobre o ILF tem o potencial de fazer com que os professores em formação examinem criticamente suas ideias pré-concebidas sobre as práticas de ELI e de ajudá-los a projetar os seus papéis de professores não-nativos de uma língua que serve aos diferentes propósitos de um mundo intercultural (Sifakis, 2014).

Diante disso, o segundo encontro foi pensado seguindo os contornos da primeira fase do referido modelo, a fase de preparação. Esse momento foi reservado para reunir informações sobre as convicções, crenças e experiências dos EP sobre o uso e o ensino de LI. Ademais, foram apresentadas noções básicas dentro do campo de estudos do ILF para que os EP já estivessem familiarizados quando tais noções viessem a ser exploradas com maior profundidade ao longo dos encontros subsequentes.

Ressalto que o primeiro encontro e o segundo foram intercalados pelo período de férias docentes, visto que o calendário acadêmico de 2019.2 foi programado com parte das

⁶¹ Optei por tomar a versão pioneira do referido modelo como base para o desenvolvimento desta pesquisa por considerar que a configuração mais detalhada das cinco fases serviria melhor aos propósitos da investigação.

atividades em 2019 e a outra parte em 2020. Portanto, o semestre foi interrompido em 25 de dezembro de 2019 e retomado em 27 de janeiro de 2020.

O terceiro encontro ocupou-se da fase de identificação, em que os EP discutiram como o ILF funciona e refletiram sobre suas próprias interpretações e reações frente a esse fenômeno linguístico. Os EP foram expostos a interações entre falantes do ILF, com vistas a possibilitar a compreensão da natureza internacional do uso do inglês.

A fase de conscientização, que corresponde à terceira fase da abordagem transformadora, foi desenvolvida no quarto e no quinto encontros. Já imersos em um processo de conscientização, os EP puderam confrontar as questões-chave que envolvem o ILF com o modo como eles concebem a LI. Uma variedade de artigos, livros e capítulos de livros sobre questões relacionadas ao ILF foi selecionada para leitura e discussão.

Os procedimentos metodológicos do sexto encontro, que tiveram por base as orientações da fase de transformação, levaram os EP a refletirem criticamente sobre as possíveis transformações em suas próprias visões com relação ao uso e ao ensino de inglês e sobre a formação da identidade de professores não-nativos.

A fase de planejamento, fase final da abordagem transformadora de conscientização sobre o ILF, está centrada, principalmente, na elaboração, implementação e avaliação de um plano de ação baseado em princípios de uma pedagogia *ELF-aware*. Para a concretização dessa fase, observa Cavalheiro (2015), faz-se necessário que os professores estejam equipados com as habilidades básicas que os permitam reconhecer quando e como o ILF pode ser incorporado nos diferentes contextos de sala de aula. Devido à sua complexidade, os desdobramentos dessa fase estenderam-se para a etapa seguinte da pesquisa. Assim, o sétimo encontro foi programado com o intuito exclusivo de levar os EP a refletirem sobre algumas das implicações práticas para a integração do ILF ao contexto de ELI, dedicando atenção especial à análise de atividades.

O oitavo e último encontro, além de marcar a finalização das atividades, foi destinado à avaliação coletiva do trabalho desenvolvido. Sendo assim, foram avaliadas as atividades e temas trabalhados, os materiais utilizados, o desempenho individual dos EP e da professora/pesquisadora, dentre outras questões relacionadas aos encontros desta primeira etapa.

O quadro 4 abaixo vem explicitar, de maneira pormenorizada, quando e como cada um dos encontros desta primeira etapa foram estruturados.

Quadro 4. Atividades desenvolvidas ao longo dos encontros da primeira etapa da pesquisa

Unidade do Semestre	Encontro Presencial	Aulas	Data	Atividades
III	1	1	16/12/19	Aplicação da dinâmica da palavra
		2	16/12/19	Esclarecimentos sobre a carga horária do componente destinada à pesquisa de doutoramento
		3	16/12/19	Apresentação do projeto de pesquisa
		4	16/12/19	Exposição sobre os principais aspectos da pesquisa-ação
		5	16/12/19	Apresentação das questões éticas em pesquisa
III	2	6	27/01/20	Aplicação da dinâmica dos objetos
		7	27/01/20	Conversa sobre a abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF/fase de preparação
		8	27/01/20	Aplicação da dinâmica <i>Interactive Panel – preparation phase</i>
		9	27/01/20	Exibição e discussão de vídeos – David Crystal (2010)
		10	27/01/20	Leitura e discussão de excertos do texto: Três razões para ensinar o ILF (Kiczkowiak, 2019)
III	3	11	10/02/20	Conversa sobre a segunda fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de identificação
		12	10/02/20	Aplicação da dinâmica <i>World Café</i>
		13	10/02/20	Aplicação da dinâmica <i>World Café</i>
		14	10/02/20	Reprodução e análise de áudios e vídeos com discursos autênticos do ILF
		15	10/02/20	Reprodução e análise de áudios e vídeos com discursos autênticos do ILF
III	4	16	13/02/20	Conversa sobre a terceira fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de conscientização – Parte I
		17	13/02/20	Apresentações individuais – <i>5-minute definition</i>
		18	13/02/20	Apresentações individuais – <i>5-minute definition</i>
		19	13/02/20	Orientação de atividade escrita e oral em grupo
		20	13/02/20	Instruções para elaboração do anteprojeto
III	5	21	17/02/20	Conversa sobre a terceira fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de conscientização – Parte II
		22	17/02/20	Análise e discussão de vídeo e entrevista sobre a ideologia do falante nativo e sobre os materiais de ensino do ILE
		23	17/02/20	Socialização da experiência de leitura dos textos pelos grupos 1 e 2
		24	17/02/20	Socialização da experiência de leitura dos textos pelos grupos 3 e 4
		25	17/02/20	Sistematização da proposta do anteprojeto das oficinas em equipes
		26	04/03/20	Conversa sobre a quarta fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de transformação
		27	04/03/20	Apresentações em grupo – <i>ELF-awareness in ELT</i> :

III	6			<i>bringing together theory and practice</i> (Sifakis et al., 2018)
		28	04/03/20	Apresentações em grupo – <i>ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice</i> (Sifakis et al., 2018)
		29	04/03/20	Aplicação da dinâmica <i>Interactive Panel – transformation phase</i>
		30	04/03/20	Aplicação da dinâmica <i>Interactive Panel – transformation phase</i>
III	7	31	03/03/20	Conversa sobre a quinta fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de planejamento
		32	03/03/20	Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Componente Curricular Língua Inglesa
		33	03/03/20	Leitura e discussão do texto <i>Seven principles for writing materials for ELF</i> (Kiczkowiak, 2019)
		34	03/03/20	Análise de atividades em trios
		35	03/03/20	Sistematização das etapas finais do anteprojeto das oficinas
III	8	36	11/03/20	Socialização em trios da análise das atividades
		37	11/03/20	Socialização em trios da análise das atividades
		38	11/03/20	Apresentação e entrega dos anteprojetos de oficina
		39	11/03/20	Apresentação e entrega dos anteprojetos de oficina
		40	11/03/20	Avaliação coletiva dos encontros

Fonte: Elaboração própria

Convém deixar claro que, como pré-requisito de avaliação do componente Estágio Curricular Supervisionado I, os estudantes/estagiários devem elaborar em equipes, um anteprojeto de oficina pedagógica a ser aperfeiçoado e implementado no componente de Estágio Curricular Supervisionado II. Os estagiários são normalmente orientados a identificar uma problemática, qualquer que seja ela, a partir da vivência ao longo da carga horária obrigatória de 20h/aula de observação, que deve inspirar a proposta das oficinas.

No âmbito da pesquisa, a turma foi subdividida em três equipes de cinco integrantes cada e, à luz das discussões empreendidas no decorrer dos encontros, tais equipes foram levadas a pensar em meios de solucionar os problemas encontrados nas práticas observadas, convertendo as ideias que surgiram em etapas do anteprojeto. A apresentação do projeto final e a execução das oficinas ficaram, então, reservadas para a segunda etapa da pesquisa, descrita a seguir.

4.4.2 A configuração da segunda etapa

A segunda etapa do estudo, de caráter substancialmente prático, foi desenvolvida em dois momentos distintos no decorrer das aulas do componente Estágio Supervisionado II. A programação do referido componente, conforme habitualmente prevista no plano de curso,

visa, sobretudo, levar os estudantes/estagiários a planejar, implementar e avaliar planos de ação de duas formas distintas: a) em duplas, por meio de microaulas ministradas para os colegas; e b) em grupos, a partir da execução das oficinas pedagógicas curriculares. Uma vez que tanto a fase final da abordagem transformadora de conscientização sobre o ILF, proposta por Sifakis (2007; 2009; 2014), quanto os procedimentos da pesquisa-ação preveem a elaboração, implementação e avaliação de planos de ação, foi possível projetar os passos metodológicos desta etapa do estudo sem contrariar as especificidades próprias do componente.

4.4.2.1 Primeiro momento da segunda etapa

O primeiro momento dessa segunda etapa da pesquisa ocorreu no início da I unidade com a carga horária de 25h/aula. Distribuí a carga horária em 5 (cinco) encontros de 4h/aula e 1 (um) encontro de 5h/aula que foram ministrados de forma remota, devido ao contexto pandêmico da COVID-19. Após sete meses sem aulas, desde a publicação do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, em que se definiu a suspensão das atividades presenciais na Educação Básica e no Ensino Superior em todo o Estado da Bahia, a UNEB retomou as atividades acadêmicas de forma remota no mês de novembro de 2020. Tão logo publicada a resolução nº. 1.430/2020 do CONSU⁶²/UNEB, no DOE⁶³ de 09 de outubro de 2020, que autorizou o retorno das atividades de ensino por mediação tecnológica nos cursos de graduação presenciais, no âmbito da UNEB, entrei em contato com os EP, via *WhatsApp*, para sondar se eles poderiam participar dos encontros virtuais a serem computados como carga horária do componente Estágio Curricular Supervisionado II.

Visto que todos os EP sinalizaram positivamente e confirmaram possuir as condições e recursos necessários para participarem dos encontros, consultei o Colegiado do curso e a professora substituta responsável pelo componente sobre a viabilidade de antecipação da carga horária de 25h/aula a serem ministradas remotamente. Como todas as instâncias se mostraram favoráveis, os encontros foram agendados e realizados ao longo das duas semanas que antecederam o início do período extraordinário de oferta de componentes curriculares, aprovado pela UNEB. Optei por antecipar o cronograma dos encontros, que ocorreram entre os dias 19 e 30 de outubro de 2020, para não tumultuar com as atividades dos demais

⁶² Conselho Universitário

⁶³ Diário Oficial do Estado da Bahia

componentes do plano extraordinário ofertados aos estudantes da turma no período de 9 de novembro a 30 de dezembro de 2020.

Ministrei as aulas virtuais com o uso do suporte institucional online da Plataforma *Microsoft Teams*. Para estar apta a utilizar a plataforma e manejar as ferramentas disponíveis, eu me inscrevi em um curso, com a carga horária de 20h, ofertado pela UNEB no mês de agosto de 2020, que me possibilitou uma maior segurança na condução das aulas virtuais e, conseqüentemente, viabilizou o bom andamento das atividades.

Os planos de aula dos três primeiros encontros virtuais desse primeiro momento foram dedicados, fundamentalmente, para a apresentação de uma série de macroestratégias com potencial de viabilizar a integração do ILF ao ensino do ILE, conforme discorrido no tópico 3.3 do Capítulo 3 desta tese. Em outras palavras, os encontros foram convertidos para lançar luzes sobre como as teorias e conceitos aprendidos poderiam ser efetivamente incorporados e utilizados em contextos práticos de sala de aula.

O objetivo do quarto encontro consistiu na explicitação das regras técnicas de elaboração do plano de ação e das instruções para o planejamento e implementação de microaulas. Dado que a turma era composta por 15 estagiários, foram formados três duplas e três trios que ministraram as microaulas para os próprios colegas nos dois últimos encontros (quinto e sexto), sendo três microaulas ministradas em cada encontro. Após o desenvolvimento de cada microaula, os colegas, que simularam o papel de alunos, deram o *feedback*, explicitando os aspectos positivos e negativos do que foi apresentado sob seus pontos de vista. As minhas considerações sobre o desempenho individual e também sobre o desempenho de cada dupla/trio na elaboração e implementação do plano da microaula ficaram reservadas para o momento final, com o intuito de não influenciar as duplas/trios que ficaram por último.

Ao final do último encontro desse primeiro momento da segunda etapa da pesquisa, os EP foram orientados a escrever um breve relato individual com reflexão crítica sobre a experiência adquirida com a microaula. O ciclo de planejamento, implementação, observação, reflexão e avaliação das microaulas foi imprescindível para o aprimoramento do ciclo seguinte da pesquisa, a saber, o planejamento, implementação, observação, reflexão e avaliação das oficinas pedagógicas.

A partir do Quadro 5, exposto abaixo, é possível ter uma melhor compreensão do leque de atividades que compuseram os encontros virtuais do primeiro momento da segunda etapa da pesquisa acima descritos.

Quadro 5. Atividades desenvolvidas ao longo dos encontros do primeiro momento da segunda etapa da pesquisa

Unidade do Semestre	Encontro Virtual	Aulas	Data	Atividades
I	1	1	19/10/20	<i>Warm-up</i> : dinâmica de revisão
		2	19/10/20	Discussão sobre o diálogo entre o ILF e o ILE
		3	19/10/20	Apresentação da macroestratégia “Conscientização dos alunos sobre o ILF”
		4	19/10/20	Apresentação da macroestratégia “Ênfase na inteligibilidade”
I	2	5	20/10/20	<i>Warm-up</i> : reflexão sobre motivação a partir de vídeo e imagem
		6	20/10/20	Apresentação da macroestratégia “Exposição de diferentes variedades do inglês”
		7	20/10/20	Exploração de recursos disponíveis <i>online</i>
		8	20/10/20	Demonstração de atividades que preparam os aprendizes para a diversidade da LI
I	3	9	21/10/20	<i>Warm-up</i> – reflexão sobre os desafios do estágio a partir de um texto
		10	21/10/20	Apresentação da macroestratégia “Desenvolvimento da consciência intercultural”
		11	21/10/20	Apresentação da macroestratégia “Ensino das estratégias comunicativas”
		12	21/10/20	Apresentação da macroestratégia “Integração do ILF aos livros e materiais didáticos do ELI”
I	4	13	22/10/20	Leitura e explanação das regras técnicas para elaboração do plano de ação
		14	22/10/20	Análise de planos de ação de oficinas para servir como amostra para os estagiários
		15	22/10/20	Instruções para o planejamento e implementação de microaulas <i>ELF-aware</i>
		16	22/10/20	Sistematização das microaulas pelas duplas/trios
I	5	17	29/10/20	Esclarecimento de dúvidas sobre as microaulas
		18	29/10/20	Microaula 1/ <i>feedback</i> da turma
		19	29/10/20	Microaula 2/ <i>feedback</i> da turma
		20	29/10/20	Microaula 3/ <i>feedback</i> da turma
I	6	21	30/10/20	Microaula 4/ <i>feedback</i> da turma
		22	30/10/20	Microaula 5/ <i>feedback</i> da turma
		23	30/10/20	Microaula 6/ <i>feedback</i> da turma
		24	30/10/20	<i>Feedback</i> da PP sobre o desempenho dos estagiários
		25	30/10/20	Avaliação geral dos encontros virtuais

Fonte: Elaboração própria

4.4.2.2 Segundo momento da segunda etapa

O segundo momento da segunda etapa da pesquisa decorreu no semestre especial de 2021.1⁶⁴ ao longo da II unidade do componente Estágio Supervisionado II com carga horária de 30h/aula ministradas pela PP. A carga horária foi distribuída em 6 (seis) encontros de 3h/aula síncronas e 2h/aula assíncronas cada. Tais encontros foram programados com o objetivo de auxiliar as equipes (as mesmas formadas em Estágio Curricular Supervisionado I) no processo de planejamento, divulgação e implementação das oficinas curriculares.

Tendo em conta o período de crise sanitária (COVID-19) e a conseqüente necessidade de ministrar as oficinas em formato remoto, os planos de aula dos dois primeiros encontros virtuais com os EP visaram, sobretudo, explorar o potencial pedagógico dos inúmeros recursos virtuais disponíveis e das diferentes ferramentas digitais para o planejamento das atividades das oficinas. No primeiro encontro síncrono, vale ressaltar, também foram definidos o período para a realização das oficinas, a carga horária, a quantidade mínima de participantes, a logística de divulgação e a plataforma de videoconferência a ser utilizada.

A partir de então, do terceiro ao sexto encontro, a pauta principal do momento síncrono consistiu em dar suporte aos membros das 3 (três) equipes em sua jornada para o aperfeiçoamento dos planos de ação das oficinas que foram elaborados no momento assíncrono, sem perder de vista a proposta do anteprojeto produzido como requisito parcial de avaliação do componente curricular Estágio I, na primeira etapa da pesquisa. A carga horária total de 8h/aula das oficinas foi distribuída em 3 (três) planos de ação, sendo os dois primeiros elaborados com 2h/aula de atividades síncronas e 1h/aula de atividades assíncronas; e o último, programado com 2h/aula de atividades síncronas. As oficinas das três equipes ocorreram nos dias 08, 09 e 10 de junho de 2021.

Com o intuito de prover uma visualização mais clara das atividades desenvolvidas no segundo momento da segunda etapa da pesquisa, as especificações de cada uma delas seguem dispostas no quadro 6 abaixo.

Quadro 6. Atividades desenvolvidas ao longo dos encontros do segundo momento da segunda etapa da pesquisa

Unidade do Semestre	Encontro Virtual	Aulas	Modalidade	Data	Atividades
		1	síncrona	29/04/21	Aplicação da Dinâmica “Expectativas” com o uso do <i>Jamboard</i> ⁶⁵

⁶⁴ O semestre especial 2021.1 compreendeu o período de 01 de março e 09 de julho de 2021. As atividades letivas foram desenvolvidas de forma remota e distribuídas entre momentos síncronos e assíncronos.

⁶⁵ O *Google Jamboard* é um aplicativo que simula um quadro branco em versão digital.

II	1	2	síncrona	29/04/21	Definição do período, carga horária, dentre outros detalhes das oficinas virtuais
		3	síncrona	29/04/21	Demonstração de recursos e ferramentas digitais para o planejamento das atividades das oficinas virtuais
		4	assíncrona	29/04/21	Exploração de e-books, contendo a descrição e usos possíveis de ferramentas digitais variadas
		5	assíncrona	29/04/21	Colaboração dos EP no <i>Padlet</i> ⁶⁶ com registros sobre os principais aspectos de ferramentas digitais que podem ser úteis para as oficinas
II	2	6	síncrona	04/05/21	Socialização pelos EP das ferramentas digitais selecionadas
		7	síncrona	04/05/21	Socialização pelos EP das ferramentas digitais selecionadas
		8	síncrona	04/05/21	Socialização pelos EP das ferramentas digitais selecionadas
		9	assíncrona	04/05/21	Ajustes realizados pelas equipes no projeto das oficinas
		10	assíncrona	04/05/21	Elaboração em equipe do plano de ação do PRIMEIRO dia de oficina.
II	3	11	síncrona	11/05/21	Revisão do plano de ação 1 com o suporte da PP – Equipe 1
		12	síncrona	11/05/21	Revisão do plano de ação 1 com o suporte da PP – Equipe 2
		13	síncrona	11/05/21	Revisão do plano de ação 1 com o suporte da PP – Equipe 3
		14	assíncrona	11/05/21	Elaboração em equipe do plano de ação do SEGUNDO dia de oficina
		15	assíncrona	11/05/21	Elaboração em equipe do plano de ação do SEGUNDO dia de oficina.
II	4	16	síncrona	18/05/21	Revisão do plano de ação 2 com o suporte da PP – Equipe 1
		17	síncrona	18/05/21	Revisão do plano de ação 2 com o suporte da PP – Equipe 2
		18	síncrona	18/05/21	Revisão do plano de ação 2 com o suporte da PP – Equipe 3
		19	assíncrona	18/05/21	Elaboração em equipe do plano de ação do TERCEIRO dia de oficina.
		20	assíncrona	18/05/21	Elaboração em equipe do card de divulgação e do formulário de inscrição da oficina
II	5	21	síncrona	25/05/21	Revisão do plano de ação 3 com o suporte da PP – Equipe 1
		22	síncrona	25/05/21	Revisão do plano de ação 3 com o suporte da PP – Equipe 2
		23	síncrona	25/05/21	Revisão do plano de ação 3 com o suporte da PP – Equipe 3

⁶⁶ O *Padlet* é uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural virtual dinâmico e interativo.

		24	assíncrona	25/05/21	Divulgação das oficinas nas redes sociais
		25	assíncrona	25/05/21	Preparação e formatação do material pedagógico para as oficinas
II	6	26	síncrona	01/06/21	Revisão dos planos de ação (ajustes finais) com o suporte da PP – Equipe 1
		27	síncrona	01/06/21	Revisão dos planos de ação (ajustes finais) com o suporte da PP – Equipe 2
		28	síncrona	01/06/21	Orientação dos planos de ação (ajustes finais) com o suporte da PP – Equipe 3
		29	assíncrona	01/06/21	Registro e confirmação das inscrições
		30	assíncrona	01/06/21	Preparação e formatação do material pedagógico para as oficinas

Fonte: Elaboração própria

Ainda como parte da segunda etapa da pesquisa e cumprindo com uma das ações prioritárias do pesquisador envolvido em uma pesquisa-ação que, segundo Franco (2005), consiste em participar de cada etapa de evolução do projeto, observei parte da carga horária de 8h/aula da oficina pedagógica de cada uma das três equipes. Esclareço que a orientação direcionada à organização do relatório final de estágio II, bem como o desenvolvimento das demais atividades previstas para a III unidade do componente ficou sob a responsabilidade da professora substituta.

Por fim, realizei uma entrevista semiestruturada com os grupos para que eu pudesse, dentre outros propósitos, ter a oportunidade de identificar as reais contribuições do presente trabalho de pesquisa-ação. Os pormenores da entrevista e demais instrumentos que construíram o material empírico deste estudo seguem descritos na próxima seção.

4.5 Os instrumentos da pesquisa

Como a pesquisa-ação consiste em um tipo de pesquisa interpretativa que abarca um processo metodológico empírico e requer o registro rigoroso e metódico dos dados, utilizei técnicas de natureza qualitativa para o desenvolvimento deste trabalho. De acordo com Denzin e Lincoln (2005), esse paradigma de pesquisa leva em consideração variadas possibilidades interpretativas de fenômenos que ocorrem em um contexto real e, a partir dos dados gerados, o pesquisador analisa e compreende os sentidos atribuídos a determinadas práticas. Sobre esse assunto, Mackey e Gass (2005) observam que cada instrumento que o pesquisador qualitativo utiliza contribui com peças essenciais do quebra-cabeça na tentativa de se obter uma imagem rica e detalhada do fenômeno em estudo.

Assim sendo, durante a primeira etapa da pesquisa, os dados relativos às reflexões dos EP sobre as implicações teóricas e práticas da perspectiva de ensino do ILF foram gerados a partir da aplicação de questionários, dos registros do diário da PP e das notas reflexivas dos EP acerca dos encontros presenciais, e da análise dos relatórios de observação. Já na segunda etapa da pesquisa, os dados concernentes às aplicações práticas dos EP foram obtidos por meio da observação de microaulas e de oficinas, dos registros do diário da PP acerca dos eventos dos encontros virtuais, das notas reflexivas dos EP sobre o ciclo das microaulas, análise dos relatórios finais de estágio II e realização de entrevista semiestruturada. Apresento, a seguir, as características de cada um desses instrumentos separadamente.

4.5.1 Questionários

Na primeira etapa da pesquisa, os EP responderam a dois questionários, um no início e o outro no final. Incluí, em ambos os instrumentos, uma nota inicial, reiterando o objetivo geral do estudo e enfatizando o caráter confidencial dos dados.

Logo após o encontro preliminar, o Questionário I (Apêndice C) foi enviado para o e-mail de todos os estudantes que concordaram em participar da pesquisa. Das 12 (doze) questões que compõem o instrumento, as 7 (sete) primeiras foram formuladas com o intuito de obter informações para a constituição do perfil identitário e acadêmico-profissional dos EP (subseção 4.3.2). As 5 (cinco) últimas questões, por sua vez, visaram reunir dados preliminares que pudessem auxiliar no planejamento dos encontros seguintes e estavam relacionadas, de forma geral, ao conhecimento prévio dos EP sobre o ILF e às concepções dos EP sobre o papel do professor de uma língua global, sobre o que precisa ser reconfigurado no ensino de LI nas escolas, e sobre os desafios do estágio supervisionado. Para que os respondentes pudessem expressar seus pensamentos e ideias à sua maneira, o questionário foi integralmente composto por questões subjetivas, o que foi crucial para a geração de dados mais inesperados e perspicazes (Mackey; Gass, 2005).

Estabeleci o prazo de 1 (um) mês para a devolução do questionário devidamente respondido. O fato de esse período ter coincidido com as férias, que ocorreram entre o primeiro encontro da pesquisa e o segundo, pode ter influenciado o atraso no retorno dos instrumentos. Como uma boa parte dos EP devolveu os questionários incompletos, elaborei o Questionário II (Apêndice D) com um menor número de questões, apenas 6 (seis), sendo 3 (três) subjetivas e 3 (três) objetivas.

Os EP receberam o segundo questionário em seus e-mails após a finalização do último encontro da primeira etapa da pesquisa. O instrumento buscou, sobretudo, verificar o nível de conscientização dos EP acerca do ILF após a participação nos encontros baseados nas fases da abordagem transformadora. As três primeiras questões objetivaram analisar a visão atualizada dos EP sobre o ILF e sobre as vantagens e limitações para integração dessa perspectiva ao ensino de LI. Na quarta questão, os EP foram levados a ponderar sobre uma série de 10 (dez) afirmações sobre o uso, ensino e aprendizagem de LI e classificá-las conforme uma escala Likert de 4 pontos, variando de 1 (concordo totalmente) a quatro (discordo totalmente). Em seguida, foi perguntado se eles já tinham ideia de como integrar o ILF na prática, questionamento formulado com a finalidade de já prepará-los para a etapa seguinte da investigação. E, por fim, na sexta questão, os EP puderam expressar o grau de satisfação quanto aos encontros da primeira etapa da pesquisa. As duas últimas questões foram elaboradas no formato de múltipla escolha, cada uma delas com quatro alternativas de resposta. Consegui reunir os questionários respondidos com um mês após o envio. Dos 15 (quinze) EP, apenas 1 (um) ficou sem responder o instrumento.

No momento final do terceiro encontro virtual do primeiro momento da segunda etapa da pesquisa, enviei para os EP o link do Questionário III (Apêndice E), criado com as ferramentas do *Google Forms*, contendo seis questões para que eles pudessem avaliar os eventos dos três primeiros encontros virtuais, realizados nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2020. Esse instrumento foi elaborado para substituir o momento de avaliação e reflexão programado, mas não concretizado, para acontecer ao final de cada um desses encontros. Como tais encontros tiveram um caráter prático e, sumariamente, voltaram-se para a demonstração de planos de aula e atividades *ELF-aware*, os EP tiveram a oportunidade de refletir sobre as possíveis dificuldades, limitações e utilidade do material trabalhado, além de revelar se se sentiam motivados e mais preparados para ministrar *ELF-aware lessons*. O questionário ficou disponível ao longo de três dias após o envio do *link*. Aqui, novamente, apenas 1 (um) dos EP não respondeu.

4.5.2 Planos de aula e (mini)planos de ação

Tanto os planos de aula, elaborados e implementados por mim ao longo dos ciclos dos encontros presenciais e dos encontros virtuais; quanto os miniplanos de ação das microaulas e os planos de ação das oficinas pedagógicas curriculares, elaborados e implementados pelos

EP ao longo da etapa prática da pesquisa, constituíram parte importante do material empírico desta pesquisa-ação. O compêndio é composto por 38 (trinta e oito) planos no total, abrangendo: a) 20 planos de aula, sendo 8 (oito) planos dos encontros da etapa teórica da pesquisa e 12 (doze) planos da etapa prática; b) 6 (seis) miniplanos de ação, equivalentes às 6 (seis) microaulas ministradas pelas duplas e trios; e c) 9 (nove) planos de ação das oficinas, sendo 3 (três) planos elaborados por cada uma das 3 (três) equipes.

Todos os planos elaborados no âmbito desta pesquisa seguem o mesmo formato padronizado, que inclui um cabeçalho contendo os dados referentes à instituição de Ensino Superior, curso e componente curricular; seguido pelo título do documento, data de implementação, turno e carga horária do plano. As informações posteriores são organizadas nesta ordem: 1) Objetivos – Geral e Específicos; 2) Procedimentos metodológicos – com a descrição e tempo previsto para cada atividade. No caso do plano de aula virtual, bem como do plano de ação virtual, este item foi subdividido em 2.1) Momento síncrono e 2.2) momento assíncrono; 3) Recursos; 4) Avaliação; e 5) Referências.

4.5.3 Observação das microaulas e das oficinas

Para Mackey e Gass (2005, p. 175-176), “as observações são úteis porque fornecem ao pesquisador a oportunidade de coletar grandes quantidades de dados valiosos sobre o comportamento e as ações dos participantes em um determinado contexto”. Inspirada nesse pensamento, observei as microaulas ministradas pelas duplas/trios no quinto e no sexto encontros do primeiro momento da segunda etapa da pesquisa que ocorreram nos dias 29 e 30 de outubro de 2020; e também observei parte (3h/aula) da carga horária de 8h/aula das oficinas pedagógicas de cada equipe, que foram implementadas ao final do semestre especial de 2021.1.

As observações em ambos os momentos foram pensadas para serem realizadas de forma não participante, ou seja, com a intenção de ocupar o papel de expectadora atenta, sem qualquer interação com o grupo (Richardson, 2012). Os fatos ocorridos foram anotados sistematicamente, tanto de forma descritiva quanto reflexiva, com o objetivo de verificar, na prática, as atitudes, as decisões e as ações dos EP que estivessem alinhadas com a perspectiva de ensino do ILF.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, tanto as microaulas quanto as oficinas foram realizadas remotamente. Esse fator, a meu ver, contribuiu para minimizar os efeitos que

a minha presença poderia causar no comportamento dos sujeitos observados, por acreditar que o ambiente virtual tende a favorecer a discrição do pesquisador.

4.5.4 Diário da professora/pesquisadora

Para suplementar o material empírico deste estudo qualitativo, dediquei-me à redação de um diário, contendo notas descritivas e reflexivas (Bogdan; Biklen, 1994) dos eventos das diferentes fases das duas etapas principais que constituem este trabalho de pesquisa-ação, abrangendo os encaminhamentos metodológicos dos encontros presenciais e virtuais – como aplicação de dinâmicas, momentos de *warm-up*, discussões de textos e vídeos, apresentações individuais e em grupos, avaliações orais, etc. – bem como os desdobramentos do planejamento e implementação das microaulas e oficinas. Nas palavras de Banegas e Villacañas de Castro (2019, p. 573), “[...] é aconselhável manter um diário no qual os professores descrevem, antecipam e problematizam as suas atividades de pesquisa-ação à medida que passam de uma etapa a outra e de um ciclo a outro”.

Como a função simultânea de professora e pesquisadora demandou meu envolvimento ativo na condução dos encontros presenciais e virtuais respectivos a cada etapa, as anotações foram feitas logo após o término de cada aula para que os dados relevantes não se perdessem na memória e não viessem a comprometer a confiabilidade do material. Todavia, no momento de observação das microaulas, pude tomar nota dos acontecimentos quando ainda em contato direto com o evento.

Nesses termos, o diário contém 20 (vinte) registros equivalentes ao número total de encontros, sendo 8 (oito) registros dos encontros da primeira etapa da pesquisa e 12 (doze); da segunda etapa. Cada um desses registros encontra-se disposto ao final do plano de aula correspondente. Aqui cabe destacar que optei por fazer os registros relativos aos encontros em terceira pessoa do singular numa tentativa de distinguir o “eu pesquisadora” do “eu professora”, ainda que ambos os olhares estivessem entrelaçados.

Para os registros referentes aos encontros do primeiro momento da segunda etapa, que foram realizados virtualmente, pude contar com o auxílio das gravações de algumas aulas em vídeo, recurso possibilitado pela plataforma de videoconferência utilizada. Embora eu tenha tido o cuidado de gravar todos os encontros, não foi possível acessar todos os arquivos devido a falhas técnicas ao salvar a gravação. Por consequência disso, dos seis encontros desse primeiro momento, apenas três ficaram gravados.

Na ocasião das observações das oficinas, realizei os registros em tempo real. No decorrer dessa fase, eu me detive a anotações subjetivas dos fatos, ações, falas e demais eventos da interação que mais me saltaram aos olhos e que mais se associaram às perguntas de pesquisa e abordagens teóricas adotadas. Nessa fase, foram feitos 3 (três) registros equivalentes a cada dia de oficina observado. Isso posto, o diário da PP dispõe de 23 registros no total.

4.5.5 Notas reflexivas dos estudantes/participantes

Com o intento de reforçar a característica dialética da pesquisa, os EP foram orientados a registrar em forma de notas reflexivas, as impressões e percepções relacionadas às contribuições e limitações dos diferentes eventos que compunham os encontros da primeira etapa da investigação e compartilhá-las no grupo do *WhatsApp* criado para essa e outras finalidades concernentes à investigação. As postagens das notas contribuíram para o exercício de avaliação coletiva, tão importante para a fase final de cada ciclo, dado que essas reflexões têm a função precípua de alimentar a fase seguinte em prol do fortalecimento da pesquisa. Todas as postagens dos participantes no aplicativo foram salvas em um documento do *Word* para análise ulterior.

Além disso, os EP foram incentivados a escrever um breve relato individual, incluindo notas reflexivas sobre a experiência adquirida com o planejamento e implementação das microaulas. Algumas perguntas foram elaboradas para guiar os EP na escrita desses registros. No relato, os EP abordaram tanto aspectos positivos quanto negativos da experiência, discutiram sobre as dificuldades e inseguranças, falaram sobre as lições aprendidas, dentre outras questões relacionadas ao ciclo das microaulas.

Em face desse processo reflexivo dos momentos experienciados e com a oportunidade de discussão e contextualização dos episódios entre os participantes, a pesquisa foi caminhando para a construção de saberes em um processo único, dialético e transformador.

4.5.6 Entrevista

A entrevista constitui fonte fundamental para geração de dados, principalmente, porque permite ao pesquisador acessar dados que não são diretamente observáveis, como as percepções dos participantes (Mackey; Gass, 2005). Tendo isso em vista, assim que as

oficinas pedagógicas remotas foram concluídas, as três equipes organizadoras foram convidadas para participar de uma entrevista virtual, que foi realizada através da Plataforma *Google Meet*. Cada equipe, composta por cinco integrantes, foi entrevistada separadamente, o que resultou em três sessões com duração média de 40 minutos cada. No início de cada sessão, agradei aos EP pelo empenho em participarem de mais esse momento da investigação, informei o momento em que a gravação de áudio e vídeo foi iniciada e, em seguida, todos foram lembrados do tratamento sigiloso de suas identidades em todas as fases que compreendem a pesquisa.

Dentre os diferentes tipos de entrevista, a do tipo semiestruturada foi considerada mais adequada à natureza deste estudo porque, embora seja guiada por questões pré-formuladas, ela proporciona ao pesquisador uma maior flexibilidade, de modo a permitir a formulação de novas perguntas e comentários adicionais, no decorrer da conversa (Nunan, 1992; Mackey; Gass, 2005). Nesse caso, como forma de garantir uma das estratégias-chave do entrevistador qualitativo, cujo papel consiste “[...] em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 138), o Roteiro da Entrevista (Apêndice F) foi previamente elaborado com questões abertas e subjetivas subdivididas em dois blocos orientadores.

No primeiro bloco, os EP foram questionados sobre os possíveis impactos que ocorreram em suas visões sobre o uso e o ensino de inglês no decorrer das etapas da pesquisa. As perguntas também se voltaram para a experiência que tiveram com o planejamento e implementação das oficinas, momento em que os EP puderam expor, entre outras questões, os maiores desafios enfrentados e as principais vantagens de colocar em prática uma pedagogia *ELF-aware*. As questões do segundo bloco, por seu turno, direcionaram o curso da entrevista para obtenção de informações atinentes aos prováveis efeitos e contribuições da pesquisa para as práticas futuras e para a formação acadêmica e profissional dos EP, como um todo.

Para atender aos interesses deste estudo, em vez de empregar a transcrição naturalista, que “[...] corresponde à transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito” (Azevedo et al., 2017, p. 161), as três sessões da entrevista foram transcritas de forma não naturalista ao qual privilegiei o discurso verbal e suprimi os elementos idiossincráticos do discurso. Também foram feitas algumas adequações linguísticas formais com a finalidade de facilitar a leitura, sem, contudo, alterar os discursos proferidos.

4.5.7 Relatórios de estágio

Como pré-requisito parcial de avaliação de cada um dos componentes de Estágio Supervisionado do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas do DCH-VI, os estagiários são orientados a produzir um relatório contendo, dentre outros tópicos, a análise de suas experiências nas etapas práticas do curso. Por entender que os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado I e II, componentes que estearam as etapas da pesquisa, reúnem informações com potencial para aportar respostas a determinadas perguntas da presente pesquisa, também foram utilizados como instrumentos para obtenção de dados.

É válido dizer que, sob a orientação da professora substituta, os relatórios de Estágio I foram redigidos individualmente pelos estagiários com base na experiência que tiveram com a carga horária obrigatória de observação de aulas, e foram entregues na segunda unidade do componente. Nesse relatório, os estagiários se ocuparam, especificamente, em descrever as instituições de ensino observadas, apresentar relatos descritivos das aulas observadas e escrever uma análise crítica dessas observações. Quando iniciada a pesquisa, na terceira unidade, solicitei aos EP o envio de uma cópia desse documento. Por diferentes justificativas, 3 (três) dos EP não enviaram. Recebi, então, um total de 12 (doze) relatórios. Ao recorrer a esse material, busquei sondar as reflexões pontuais dos estagiários acerca das práticas observadas, bem como verificar as ideologias que informavam essas reflexões, atentando-me, especialmente, à ocorrência de representações (in)coerentes com a realidade multilíngue e multicultural da LI no mundo.

Quando da finalização das oficinas pedagógicas virtuais, cada equipe foi orientada, novamente pela professora substituta, a organizar o relatório de Estágio II. Os relatórios completos foram entregues ao final da terceira unidade do semestre especial de 2021.1 e, nesse ensejo, cada uma das 3 (três) equipes também me enviou uma cópia para que os dados viessem a ser somados ao material empírico deste estudo. Nesse documento, foi possível acessar o projeto da oficina (cujo anteprojeto foi elaborado em Estágio I sob a minha supervisão); todos os planos de ação das oficinas, acompanhados de um breve relato da experiência de cada dia de oficina e do material utilizado; bem como a análise crítica da equipe acerca dos resultados alcançados, momento em que os alunos-professores puderam relacionar reflexões teóricas com a experiência prática. O conjunto dos dados obtidos por meio desse instrumento possibilitou uma visão mais aprofundada de todo o processo que envolveu o ciclo de planejamento, implementação, reflexão e avaliação das oficinas pedagógicas curriculares.

4.6 A conduta ética

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, antes de dar início ao período de construção do material empírico que compõe este estudo, submeti o meu projeto de doutoramento à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição proponente desta pesquisa; e, em seguida, à apreciação do CEP da UNEB, instituição coparticipante. Após avaliação, o projeto foi devidamente aprovado pelo CEP de ambas as instituições em abril de 2019, sob parecer de número 3.246.334 (Anexo B) e parecer de número 3.255.279 (Anexo C), respectivamente.

Haja vista que “os princípios éticos devem sustentar (e assim legitimar) os procedimentos e regras fundamentais de toda pesquisa” (Tripp, 2005, p. 456), todos os estudantes da turma do V semestre em 2019.2 do curso de Letras/Língua Inglesa da UNEB/DCH-VI foram informados sobre os riscos, benefícios, procedimentos e propósitos do estudo. Ademais, tendo em vista que a pesquisa qualitativa revela reflexões e experiências dos sujeitos envolvidos, foi garantida a privacidade e confidencialidade dos dados.

Para evitar que os potenciais participantes se sentissem obrigados a cooperar com a pesquisa, mas, pelo contrário, pudessem aderir voluntariamente ao projeto, esclareci que, caso não tivessem interesse e/ou disposição em participar, apenas teriam que cumprir com as atividades curriculares obrigatórias dos componentes Estágio Curricular Supervisionado I e II nas unidades destinadas ao desenvolvimento das duas diferentes etapas do processo investigativo. Desse modo, os não partícipes ficariam isentos de realizar atividades específicas da pesquisa sem quaisquer prejuízos tanto na avaliação qualitativa, quanto na avaliação quantitativa do período em questão. Para mais, foi assegurado que mesmo aqueles que assumissem o compromisso de participar do estudo de forma cooperativa poderiam desistir a qualquer tempo. Não obstante, todos os alunos da turma assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice G, e se mantiveram dedicados aos propósitos da pesquisa até a sua finalização.

4.7 Tratamento do material empírico

Reconhecidamente, o movimento de análise, interpretação e discussão do material empírico na pesquisa-ação perpassa todo o processo da pesquisa. Como bem salientado por

Burns (2010), o fato de ser constituída por ciclos de ação e reflexão, a pesquisa-ação permite que os dados sejam analisados de forma dinâmica desde o início da investigação. Nessa direção, no decorrer da pesquisa, foi possível identificar particularidades que poderiam estar relacionadas ao foco desta investigação.

Com o fim de obter uma estrutura geral para a análise, o conjunto de dados gerados foi submetido à análise temática (Braun; Clarke, 2006), método pelo qual o pesquisador identifica, categoriza e relata os padrões ou temas emergentes dos dados. Cumpre ressaltar que essa metodologia de análise, embora tenha se originado na área da Psicologia e tenha sido comumente utilizada na área da Saúde, vem ganhando espaço como forma de tratamento de dados na área da Educação. Diferentemente dos métodos disponíveis, que se encontram associados a arcabouços teóricos definidos que limitam e direcionam o procedimento analítico, a análise temática caracteriza-se pela sua flexibilização, pois não predispõe nenhuma teoria subjacente, e, dessa maneira, associa-se diretamente ao texto (escrito ou falado), permitindo que os temas sejam definidos com base na literatura analisada ou, mesmo, pré-definidos pelo pesquisador (Rosa; Mackedanz, 2021).

Para operacionalização da análise temática, foram consideradas as seis fases (Quadro 7), sugeridas por Braun e Clarke (2006), que possibilitaram o tratamento dos dados de uma forma completa, refinada e precisa, imprimindo confiabilidade e validade ao conteúdo do material verbal, tanto escrito quanto oral.

Quadro 7. As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1. Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2. Geração de códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático; reunir extratos relevantes a cada código.
3. Busca de temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4. Revisão de temas	Checar a pertinência dos temas com relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5. Definição e nomeação de temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros para cada tema.
6. Produção de relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com a(s) pergunta(s) de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006, apud SOUZA, 2019, p. 56)

Interessa notar que a flexibilidade, característica fundamental dos estudos de cunho qualitativo, faz-se indispensável para a aplicação das fases que aparecem sumarizadas no quadro 7 acima. Braun e Clarke (2006) reforçam que não há uma sequência rígida entre uma fase e outra e que se trata de um processo que demanda, através de todas as fases, uma atitude recursiva aos dados que estão sendo analisados.

Importa mencionar ainda que, neste estudo, os temas foram definidos tanto de forma dedutiva⁶⁷ quanto de forma indutiva⁶⁸ (Braun; Clarke, 2006). Dito de outro modo, para além das categorias temáticas que foram estabelecidas previamente com base nas perguntas de pesquisa e na literatura que fundamenta esta pesquisa, a análise exaustiva do material empírico conduziu à identificação de temas relevantes que emergiram dos próprios dados.

Apresentados os aspectos metodológicos desta pesquisa, dedico o capítulo seguinte aos desdobramentos de todo o processo de tratamento do material empírico que permitiram contar a história das práticas – discursivas e pedagógicas – dos participantes, e que, por consequência, ajudaram a responder às perguntas que mobilizaram este estudo.

⁶⁷ *Top down way*

⁶⁸ *Bottom down way*

CAPÍTULO 5

O ILF E A (TRANS)FORM(AÇÃO) DOS FUTUROS PROFESSORES NO DECURSO DOS CICLOS DA PESQUISA

Tal como o próprio percurso da pesquisa-ação, o processo de análise qualitativa de dados é dinâmico, contínuo, fluido e cíclico. Assim, apoiada na minha perspectiva única de interpretação, transitei de forma recursiva pela imensidão dos dados gerados no transcorrer dos ciclos da pesquisa, dando destaque àqueles que se mostraram mais relevantes para obtenção de uma imagem abrangente e coerente do fenômeno em estudo. Nesse viés, o propósito do presente capítulo consiste em apresentar a descrição, análise e discussão dos dados que foram explorados e categorizados, com vistas a contemplar as perguntas de pesquisa formuladas.

Os achados foram expostos em três categorias principais. A primeira categoria reuniu os dados gerados na etapa teórica da investigação, desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado I do curso de Letras/ Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI, lócus desta pesquisa. O *corpus* utilizado inclui o conjunto de dados obtidos dos Relatórios de Estágio I, dos Questionários I e II, dos registros do diário da PP (Professora/Pesquisadora) e das notas reflexivas dos EP (Estudantes/Participantes). Os temas dessa categoria estão encarregados de promover uma discussão em torno dos dados que possibilitaram e revelaram as possíveis transformações na maneira como os participantes percebem as questões relacionadas ao uso e ao ensino e aprendizagem da LI ao avançarem através das fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF. Com isso em mente, os seguintes temas foram estabelecidos: a) reflexões preliminares sobre as práticas de ELI; b) conscientização dos EP sobre as questões relativas ao ILF; e c) percepções dos EP ao final da primeira etapa da pesquisa.

Para a constituição da segunda categoria de análise foi considerado o *corpus* da etapa prática da pesquisa, desenvolvida ao longo do componente curricular Estágio Supervisionado II do curso pesquisado. Dessa maneira, as fases da análise temática foram realizadas com base no conjunto de dados gerados do Questionário III, dos registros do diário da PP e das notas reflexivas dos EP, bem como dos dados provenientes do Relatório de Estágio II. Nessa categoria, os temas foram pensados de modo a desvelar, prioritariamente, como os efeitos da formação consciente do ILF reverberaram nas ações pedagógicas dos EP. Para tanto, foram

definidos os temas a seguir: a) explorando caminhos para a integração do ILF ao ILE; e b) ações pedagógicas dos EP.

A terceira e última categoria teve como propósito analisar o impacto de todo o processo investigativo na (trans)formação dos futuros professores. Dessa categoria, emergiram os seguintes temas: a) reflexões dos EP à luz do conhecimento teórico-prático adquirido; e b) a visão dos EP sobre as contribuições da pesquisa para as práticas futuras. A discussão do primeiro tema foi orientada pelos dados obtidos do primeiro bloco de perguntas da entrevista semiestruturada realizada ao término do estudo; e, para a constituição do segundo tema, considerei os dados provenientes do segundo bloco de perguntas da entrevista.

Dito isso, passo aos desdobramentos dos temas de cada uma das referidas categorias. Vale destacar que cada extrato utilizado para substanciar a discussão dos diferentes temas será sucedido pelo codinome dos EP (subseção 4.3.2) e/ou pela identificação do instrumento do qual provém.

5.1 A (trans)formação dos EP na etapa teórica da pesquisa

Dada a necessidade de reconfiguração das práticas de ELI para que venham a responder à realidade sociolinguística atual do inglês, e, por extensão, empreender um movimento rumo à decolonialidade, a etapa teórica da pesquisa (cf. subseção 4.4.1) foi programada com o intuito de promover um maior envolvimento dos futuros professores com as inúmeras implicações do ILF para a sala de aula.

Já que se faz essencial a mudança de mentalidade dos professores e a plena compreensão sobre o fenômeno para que seja possível explorar maneiras de desenvolver mudanças na prática, essa etapa foi constituída das fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF (Sifakis, 2007, 2009). No decorrer do desenvolvimento das fases desse modelo, os EP foram incentivados a refletir criticamente sobre as controvérsias geradas em torno de questões como o *status* de falante nativo e falante não-nativo, a forte deferência ao dialeto padrão e às normas hegemônicas nas práticas de ELI, a importância da inteligibilidade nas interações, a propriedade do inglês, a legitimidade das variações no uso global da LI, a validade da competência intercultural, dentre outras amplamente discutidas na literatura existente no campo científico do ILF.

Nas subseções seguintes, os 3 (três) temas suscitados por meio do mergulho nos dados gerados na primeira etapa da pesquisa serão apresentados e discutidos de forma

pormenorizada, com a intenção precípua de demonstrar como/se o processo de conscientização sobre o ILF influenciou a percepção dos participantes da pesquisa sobre o uso, ensino e aprendizagem de LI.

5.1.1 Reflexões preliminares sobre as práticas de ELI

Começo o caminho da análise, percorrendo os dados que me permitiram entrever quais eram as percepções dos EP sobre o ensino de inglês na Educação Básica, principal campo de atuação previsto no programa do Curso de Letras/Língua Inglesa e Literatura, antes de participarem dos encontros destinados às fases da abordagem transformadora para conscientização sobre o ILF. Como primeiro passo, apresento os dados dos Relatórios de Estágio I referentes à descrição e análise crítica das aulas que foram observadas pelos EP, nos diferentes níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Integrado) de escolas públicas e privadas da cidade sede da UNEB/DCH-VI, e de cidades circunvizinhas. Em seguida, analiso um registro específico do diário da PP referente ao primeiro encontro com a turma e, por fim, as respostas dadas à décima primeira questão do questionário I aplicado no início da pesquisa.

Em meio às reflexões dos EP, teço comentários, baseados nas teorias que foram acionadas neste estudo, com a pretensão de imprimir nessa análise um olhar crítico, visando a identificar de que maneira as colonialidades atravessam as práticas de ELI que os EP tiveram a oportunidade de observar.

Ao acessar os relatos descritivos dos EP, foi possível verificar que os procedimentos metodológicos adotados pela grande maioria dos professores observados se resumiram, basicamente, em explicação detalhada de conteúdo gramatical com o suporte do quadro branco; realização de atividades de interpretação de texto e exercícios voltados para a estrutura formal da LI propostos pelo livro didático, com posterior correção no quadro, ora com a colaboração dos estudantes, ora sem; e aplicação de testes e provas. Para ilustrar essa constatação, os excertos dos relatos escritos por Penny, Helena e Viviane, abaixo relacionados, expõem momentos de aulas ministradas no 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, respectivamente:

Depois de corrigir as atividades do livro passadas para casa, a professora deu início à explicação de um novo conteúdo, o *Simple Past*. Em sua explicação, ela utilizou o quadro para escrever uma tabela que associava os pronomes pessoais com os verbos *to be* no passado. Em seguida, escreveu algumas frases afirmativas, negativas e interrogativas no quadro como exemplos do

que havia explicado e os alunos anotaram tanto os exemplos como a tabela no caderno.⁶⁹ (Penny/Relatório de Estágio I)

A professora iniciou a aula fazendo a chamada. Depois ela pediu para os alunos abrirem o livro em que o conteúdo era *Second Conditional*. A professora foi revisar a *First Conditional* que foi explicada na última aula e percebeu que os alunos não estavam sabendo sobre o que ela já havia explicado. Os alunos estavam quietos, mas observei que eles não estavam entendendo nada da aula. A professora pediu para os alunos elaborarem uma frase na *First* ou *Second Conditional*, e eles não se manifestaram. Então ela mandou os alunos responderem uma atividade do livro sobre este conteúdo e disse que iria cair no simulado. (Helena/Relatório de Estágio I)

A aula foi expositiva, com auxílio do quadro branco, pincel, livro didático, e slides na televisão. Os assuntos explanados foram: Forma Afirmativa do *Simple Past*; Verbos Regulares; Verbos Irregulares; Forma Negativa e Interrogativa. A professora usou linguagem simples para que os alunos compreendessem melhor. A turma é bem cheia, mas apenas uma pequena parte dos alunos respondeu a atividade que foi exposta no quadro. (Viviane/Relatório de Estágio I)

Importa assinalar que, em determinados relatos, também foi possível observar a descrição de aulas cujos procedimentos apresentavam estratégias diferenciadas com a inclusão de tecnologias digitais, atividades com música e filme, *role-play*, discussão de temas globais, criação de dicionário ilustrativo, entre outras. No entanto, o foco no roteiro voltado para a gramática, para o livro didático e para a avaliação convencional era sempre retomado, assim persistindo como metodologia predominante nas aulas. Tal circunstância pode ser exemplificada quando Juliana descreve quatro aulas que ela teve a chance de observar no 7º ano do Ensino Fundamental II:

Os alunos divididos em quatro equipes apresentaram as maquetes que eles fizeram, explicando em inglês o que eles construíram [...] alguns alunos falaram pouco e outros se expressaram muito bem e de forma segura. Depois de concluída as apresentações, a professora deu continuidade à aula, corrigindo uma tarefa que ela havia passado para casa, chamando ao quadro de um a um. Também foram corrigidas todas as atividades do livro que estavam sem corrigir daquela unidade, e a aula foi finalizada com a informação de que haveria um teste na semana seguinte. (Juliana/Relatório de Estágio I)

De maneira geral, com base nas aulas descritas pelos EP, ficou evidente que as práticas pedagógicas dos professores observados se mantêm, majoritariamente, pautadas em

⁶⁹ Para facilitar a leitura, os extratos selecionados dos dados redigidos pelos EP passaram por adequações de ordem gramatical, quando necessário.

metodologias influenciadas por orientações monolíngues, que se acham centradas no inglês padrão do falante nativo dominante e em conteúdos, como afirma Mota-Pereira (2022b, p. 111), “[...] chancelados por currículos e materiais didáticos silenciosos em relação a formas de ser, saber e poder eclipsadas pela colonialidade”. Esse quadro moldurado pela descrição das aulas é bastante representativo se considerarmos o total de 300h/aula observadas, sendo 20h/aula a carga horária cumprida por cada um dos 15 participantes.

No espaço reservado à análise crítica frente às realidades de sala de aula a que tiveram expostos no período de observação, os EP deixaram sobressair as suas percepções, convicções e crenças sobre os diversos aspectos relacionados à dinâmica das aulas de inglês. Penny, por exemplo, ao refletir criticamente sobre a prática de professores que lecionam em determinada instituição privada, revela que, mesmo em contextos escolares que oferecem uma estrutura favorável ao desenvolvimento de um trabalho diversificado e significativo, a metodologia que predomina é a que privilegia conceitos tidos como normativos:

A estrutura da escola era excelente, os docentes tinham acesso a diversos recursos para enriquecer suas aulas, as turmas eram pequenas, mas, apesar de tudo isso, a necessidade de cumprir com as exigências curriculares propostas pela gestão escolar inviabilizava o uso de outras metodologias que não fossem baseadas no livro didático. Tal fato ocasionou em aulas repetitivas, restringidas às informações trazidas pelos livros e que valorizavam, principalmente, o desenvolvimento do conhecimento formal da língua, ou seja, o estudo da gramática. (Penny/Relatório de Estágio I)

O que se observa no contexto escolar apresentado por Penny é que a estrutura de poder hegemônica mantém os profissionais em uma posição de subordinação que os leva a reproduzir valores que preservam perspectivas normativas e relações de poder assimétricas, cenário também observado por Haus e Albuquerque (2020) ao analisarem os dados de uma entrevista realizada com quatro professores de inglês em um Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná. Esse panorama ratifica que “tanto as forças hegemônicas quanto os profissionais subalternos têm desempenhado um papel persistente nos processos de marginalização e nas práticas de auto-marginalização” (Kumaravadivelu, 2016, p. 80). Por se encontrarem imersos em uma lógica fortemente orientada por colonialidades, os professores e demais *stakeholders* não percebem quantos estudantes são silenciados ao tratarem a LI como uma língua absolutamente estrangeira e ao insistir que eles atinjam um nível de proficiência baseado em um padrão que não reflete suas identidades linguísticas e culturais.

O ranço colonialista do inglês e a busca incansável de muitos professores e estudantes brasileiros pelo “domínio” do idioma, calcados na concepção de língua como código e em preceitos como precisão, pureza e imitação do falante nativo, certamente contribuem com o discurso de fracasso do ELI (Duboc, 2019) que tem se manifestado, dentre outras maneiras, por meio de crenças comuns como, por exemplo, “Eu não sei português, quanto mais inglês”, “Não se aprende inglês em escolas públicas”, “Para que aprender inglês se eu não vou para os Estados Unidos?”, “Na escola só se ensina o verbo To Be”, entre tantas. Para muitos, essa árdua tarefa de se ensinar e aprender inglês na Educação Básica traz consigo preocupações, tais como as que aparecem refletidas nas palavras de Paulo:

Temos que entender o que realmente se passa no ambiente escolar, e com muito cuidado trazer o inglês para a vida do aluno de uma maneira que não lhes cause medo, principalmente de falar na frente dos colegas, medo de errar, medo de serem corrigidos pelo professor de modo punitivo. (Paulo/Relatório de Estágio I)

É bem verdade que a forma de ensinar em que se prioriza uma pronúncia perfeita, que enaltece o sotaque do falante nativo, que considera o aprendiz como incompetente se ele não segue as normas padrão, resulta no constante medo de falar por parte da maioria dos aprendizes. O próprio aluno desenvolve um sentimento de ineficiência e falha constante e passa a acreditar que aprender inglês é uma meta inalcançável. Além disso, a necessidade de ser aceito pelos chamados proprietários do inglês somada à tentativa de mascarar a identidade de falante multilíngue, acaba gerando a chamada ‘síndrome do impostor’ (Bernat, 2008) que faz com que os falantes não-nativos se sintam sempre inadequados e ansiosos ao se expressarem em inglês. O excerto abaixo realça essa condição que também parece acometer os alunos que foram observados por Renata:

O professor revelou que, por muitas vezes, já tentou aplicar diferentes formas de trabalhar os conteúdos para que os alunos se sentissem motivados, mas sem muito êxito, porque, segundo ele, a maioria dos alunos não se sente motivada, por exemplo, a participar de apresentações em que serão assistidos por outros, ou seja, sentem-se inseguros quanto à produção oral em língua inglesa. (Renata/ Relatório de Estágio I)

No contexto aludido por Renata, provavelmente, a língua é ensinada de modo hierárquico, com o conceito de *nativespeakerism* posicionado no centro dos métodos de ensino e da eficiência da aprendizagem. Isso ajuda a explicar por que os alunos se sentem

desmotivados, e por que o processo de aprendizagem da LI se apresenta, na maioria das vezes, marcado por angústia e frustração.

Penny, por sua vez, baseada em suas observações, veio a refletir sobre a aparente ineficiência das escolas regulares no que concerne ao ensino na formação de falantes de inglês:

O fato de as metodologias utilizadas pelos professores serem limitadas ao ensino de gramática e vocabulário, implica dizer que as habilidades de *writing* e *reading* são trabalhadas na maior parte das aulas. Contudo, é importante salientar que para que os alunos se tornem seres discursivos são necessárias práticas discursivas. Desse modo, a inclusão de metodologias voltadas para as habilidades de *speaking* e *listening* são indispensáveis para que eles se sintam familiarizados com o idioma que estão aprendendo e, assim, possam desenvolver significativamente suas competências comunicativas ao longo dos anos em que vão estudar a língua, tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio. (Penny/ Relatório de Estágio I)

A partir dessa análise, Penny certifica a prevalência do foco nas habilidades de *writing* e *reading* nas aulas, e, ao mesmo tempo em que revela a carência de estratégias que contemplam a produção e compreensão oral, a estagiária ressalta a importância delas para o desenvolvimento das práticas discursivas. Mota-Pereira (2022a, p. 189) contribui com essa questão ao destacar que “[...] ao ter objetivos plausíveis em tela, seria possível que, ao término do ensino médio, os aprendizes tivessem alcançado ao menos um nível pré-intermediário na língua em termos de produção e compreensão oral e escrita”. Contudo, a subestimação no potencial da educação básica, em especial na escola pública, resulta na descrença da possibilidade de os estudantes terem um domínio sobre esse idioma em qualquer nível (Mota-Pereira, 2022a).

Presumivelmente, tendo em tela as cenas de sala de aula descritas pelos EP, foram muito frequentes os relatos sobre a falta de interesse, falta de motivação e sobre a indisciplina por parte dos estudantes observados. Esse é o caso dos estudantes aos quais Gabriela, Maria e Renata se referem nos excertos que se seguem:

Durante as aulas observadas por mim, grande parte dos alunos ficava mexendo no celular e conversando sobre assuntos que não estavam relacionados às aulas. Os professores normalmente direcionavam o tempo da aula para ficar pedindo silêncio (Gabriela/ Relatório de Estágio I)

Apesar de sabermos da relevância da língua inglesa no cenário global, grande parte dos estudantes observados demonstrou que para eles não há

fundamento em aprender a língua, muitos estão desmotivados e encaram a disciplina como difícil e irrelevante. As professoras planejam as aulas, mas, parte dos alunos não tem motivação, muitos acreditam que a língua inglesa será necessária apenas para quem viajará para outro país, algo distante da realidade deles. (Maria/ Relatório de Estágio I)

De acordo com alguns alunos da turma, especificamente os que mais conversavam em sala de aula, a língua inglesa não é relevante quanto às outras matérias, por isso não deram tanta importância quando o professor explicava o conteúdo em sala de aula. (Renata/ Relatório de Estágio I)

O que se nota é que a resistência dos estudantes ao que é proposto em sala surge naturalmente por não conseguirem ver sentido no que estão aprendendo. Esse cenário vem notabilizar a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas, muitas das quais ainda centradas em construtos coloniais, a fim de levar os estudantes a perceberem a utilidade e relevância do aprendizado em suas vidas cotidianas. Sobre esse aspecto, Viviane assim se posiciona:

O professor precisa decidir o que é melhor para a aprendizagem dos alunos, observar as habilidades e preferências desses discentes para que a metodologia seja pensada a partir desses interesses. Dessa forma, o professor vai tornar a aula mais atraente, e o aluno irá perceber que o inglês faz sentido para ele. Do contrário, os alunos ficam desinteressados, com medo de errar e começam a se sentir ansiosos e isso, com certeza, dificulta o processo de aprendizagem. (Viviane/ Relatório de Estágio I)

A partir dessa reflexão, percebe-se que a estagiária, afeita à ideia da ampla participação dos alunos no processo de aprendizagem, sinaliza para a pertinência de se contemplar o contexto social, cultural, histórico e político em que os aprendizes estão inseridos, de modo a considerar as demandas e especificidades locais no planejamento das aulas. A elaboração de aulas nesses moldes, segundo Mota-Pereira (2022a), facilita a familiaridade, a retenção e a transposição dos saberes construídos para a vida. Com efeito, o ensino faz mais sentido se pensado como prática social e se conseguir atender às necessidades linguísticas dos estudantes fora dos limites da sala de aula.

No lado oposto desta percepção, a realidade de sala de aula observada pelos EP, que se mostra enraizada no quadro epistemológico colonial, enxerga a língua de modo objetificado e tenta negar legitimidade, valor ou mesmo visibilidade às práticas locais. À vista disso, as iniciativas de decolonizar o ELI por meio do ILF são altamente importantes para lidar com o silenciamento e/ou inviabilização da localidade e estabelecer novas dinâmicas em relação aos modelos e práticas dominantes. A perspectiva de ensino do ILF, abraçada pela BNCC, auxilia

nesse processo porque busca promover, entre outros objetivos, o empoderamento dos aprendizes, levando-os a se reconhecerem como legítimos falantes do idioma e a se orgulharem de seus traços identitários. No entanto, conforme Maria acentua,

O inglês ainda não é tratado como língua franca, como propõe a BNCC, na qual dispõe que aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos. A partir das observações, podemos inferir que ainda não se tem a consciência do inglês como língua global e necessária, mas sim, como apenas mais uma disciplina para preencher carga horária e, por isso muitos mitos ainda persistem nas escolas observadas. (Maria/ Relatório de Estágio I)

O que se avulta do excerto acima é que Maria, estando inteirada sobre as questões relativas ao ILF, bem como sobre as orientações teóricas preconizadas pela BNCC, esteve atenta durante as observações e não identificou indícios de que essas considerações estejam sendo levadas em conta no planejamento dos professores. Conforme demonstrado pelas descrições e reflexões dos EP, a despeito do discurso inovador da Base, que busca romper com o *mainstream*⁷⁰ (Duboc, 2019), o caráter conteudista que resvala para o discurso hegemônico tem sido conservado pelos professores.

Cumprir lembrar que a própria BNCC apresenta discrepâncias entre os propósitos postulados na parte teórica, que articula o ILF com a ideia de uma educação linguística para a interculturalidade; e os caminhos apontados nos quadros didáticos, que ecoam “um discurso atualizado que disfarça os conteúdos linguísticos tradicionalmente ensinados em uma lógica de linearidade e hierarquização” (Duboc, 2019, p. 17). No entanto, esse conflito epistemológico, entendido por Duboc e Siqueira (2020) como um processo inevitável quando o ILF se depara com o currículo e a sala de aula, tem o potencial de ativar a capacidade agentiva dos professores, levando-os a repensar as premissas e práticas do ILE e, consequentemente, refletir sobre as descobertas do campo de estudos do ILF.

Ainda sobre a elaboração de Maria, ela demonstra reconhecer que a ausência de uma perspectiva de ensino que valide o inglês em seu *status* de língua global e que destitua o inglês padrão de sua soberania tem colaborado para a perpetuação dos diferentes mitos e ideologias presentes nas escolas. Tais ideologias, como vimos discutindo, destacam, sobretudo, a posição de subalternidade dos falantes não-nativos e favorecem a marginalização das formas linguísticas não-padrão.

⁷⁰ Pensamento dominante

Em suas reflexões finais, ao concluírem os relatórios, os EP evidenciaram a importância da experiência proporcionada pelo estágio de observação para o desenvolvimento de suas futuras práticas de sala de aula e demonstraram reconhecer os problemas e desafios que devem ser enfrentados e superados no âmbito do ensino e aprendizagem de LI. É o que se verifica nos registros a seguir:

O estágio de observação foi essencial para que eu pudesse entender como é a realidade de sala de aula e ter uma visão crítica sobre como lidar com os possíveis desafios em sala de aula na minha prática futura. (Esther/ Relatório de Estágio I)

Este espaço de vinte horas/aula de observação, que nós alunos estagiários temos no âmbito escolar, é um momento importante em que podemos perceber dificuldades e problemas enfrentados por professores e alunos, e buscar possíveis soluções, para que futuramente nós professores possamos realizar um trabalho transformador. (Juliana/ Relatório de Estágio I)

Com as observações realizadas durante esse período de estágio pude perceber o quanto eu quero me tornar um professor de inglês e ajudar na formação das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Essa experiência me ajudou muito a pensar sobre o que acontece dentro da sala de aula, e a pensar em estratégias que minimizem os obstáculos e as dificuldades que, possivelmente, encontrarei no meu caminho profissional. (Marcelo/ Relatório de Estágio I)

Como resultado dessa vivência nos diferentes contextos e níveis escolares, os EP contaram uma história essencialmente negativa quando, na ocasião do primeiro encontro presencial com a PP, lhes foi solicitado para mencionar uma palavra que representasse a experiência adquirida no período de observação das aulas de inglês. Destaco aqui o registro desse momento da aula:

Quanto à experiência com as observações de aula foram anotadas no quadro as seguintes palavras: complicação, decepção, indisciplina, desinteresse, interesse, alerta, confusão, preocupação, desafiador, resistência, dificuldade, inovação, reconhecimento, planejamento, realidade, desilusão. Esses termos que vieram à tona mostram que o sentimento que sobressaiu após o contato dos estagiários com a realidade de sala de aula foi predominantemente negativo. (Diário da PP)

Parte das palavras mencionadas pelos EP vieram a reforçar o quadro de indisciplina e desinteresse dos alunos, conforme retratado na grande maioria dos Relatórios de Estágio I. Ademais, os EP manifestaram-se preocupados, decepcionados/desiludidos e confusos frente à realidade de sala de aula que tiveram a oportunidade de observar.

Inspirados por esse sentimento de preocupação, e ainda se atendo à experiência adquirida, os EP puderam pensar sobre os aspectos que precisam ser reconfigurados nas práticas de ELI ao responderem à décima primeira pergunta do Questionário I que foi aplicado no início da pesquisa. Seguem alguns dos pontos abordados:

Durante o período que observei as aulas no Estágio I, percebi que o livro didático é o elemento principal que precisa ser reconfigurado no processo de ensino e aprendizagem de inglês, pois ele tem como foco o inglês americano e britânico, mostram famílias brancas e bem estruturadas, isso faz com que o aluno não tenha interesse algum na aprendizagem da língua inglesa, o livro didático mostra uma realidade totalmente diferente da que o aluno vive. O aluno deixa sua própria cultura para estudar outras, isso faz ele achar que o inglês não é uma língua importante, pois não vai viajar para esses países, então não vê necessidade em aprender inglês. (Gabriela/ Questionário I)

Acho que a forma como os professores utilizam o livro didático em sala de aula deveria ser diferente, posto que o livro didático é uma ferramenta de ensino, mas não é o centro das aulas. Muitos professores se limitam aos temas e atividades trazidas no livro, quando poderiam alternar entre outros métodos de ensino, que poderiam ser até mais interessantes para os alunos. Ao fazer isso também seria possível abordar diferentes aspectos da Língua Inglesa que talvez não sejam tratados no livro, como cultura, história, etc. (Penny/ Questionário I)

Em primeiro lugar, muitos professores ainda ficam muito presos ao livro didático e utilizam o inglês americano e britânico, não é falado sobre cultura, identidade e muito menos sobre inglês global, então é necessário que os professores se atualizem. (Helena/ Questionário I)

A forma de lidar com o conteúdo em sala. Os professores precisam adotar novas metodologias para despertar o interesse dos alunos durante a aula. (Lenir/ Questionário I)

Na minha opinião, é preciso pensar em uma maneira de chamar a atenção do estudante, e mostrar a necessidade de aprender essa língua franca, porque percebi que eles não acham tão interessante aprender inglês. (Viviane/ Questionário I)

É necessário que o professor busque se atualizar, busque novos métodos e principalmente tecnologias que possam ser trabalhadas em sala de aula, abrangendo assim a verdadeira realidade do uso da língua atualmente. (Bruna/ Questionário I)

Os professores precisam melhorar a prática docente, revendo conceitos e métodos de ensino, além de se manterem em constante formação para acompanhar a era globalizada e a nova geração de alunos. Em conjunção a isso, é necessário explorar a função do inglês como língua franca em sala de aula. (Amora/ Questionário I)

Uma maior conscientização sobre a importância da aprendizagem de língua inglesa, além de qualificação para os professores. (Maria/ Questionário I)

À luz das respostas apresentadas, sobressaíram três temas principais que representam, na visão dos EP, as questões a serem reconfiguradas no contexto de ELI, quais sejam, a forma como o livro didático é utilizado, as abordagens metodológicas adotadas e a atenção dada à formação (continuada) dos professores.

Gabriela, Penny e Helena problematizam o papel central que o livro didático adotado exerce nas aulas de inglês das escolas observadas. Ao que parece, as EP mostram-se inquietas com o fato de os professores estarem presos ao livro e não questionarem as suas limitações que, em muitos casos, não atendem às necessidades específicas dos alunos, por não preencherem a lacuna entre a sala de aula e o mundo fora dela. Sobre essa problemática, Sarmiento (2016) atesta que o sucesso do livro didático na sala de aula reside mais na forma como o professor o utiliza do que na qualidade do material em si. Por certo, faz-se crucial que esses materiais sejam utilizados de modo crítico e questionador, pois, como bem salientam Haus e Albuquerque (2020, p. 197),

[...] muitos deles estão distantes da realidade local e, por vezes, propagam crenças e pensamentos que reforçam a linha abissal. No uso acrítico desses materiais, portanto, corremos o risco de nos tornarmos simples consumidores do que é produzido nesses espaços de poder, ao invés de produtores ativos do nosso próprio conhecimento.

Além de denotar o uso acrítico dos materiais pelos professores, as respostas de Gabriela, Penny e Helena deixam subtendido que quando o livro didático falha em representar as realidades e atender as demandas dos estudantes, as devidas adaptações precisam ser feitas com a utilização de materiais complementares e recursos *online* que estão à plena disposição dos professores (Lopriore, 2017; Guerra et al., 2020).

As declarações de Penny, Lenir, Viviane, Bruna e Amora ampliam essa discussão e apontam para a necessidade de reconfiguração dos métodos de ensino empregados em sala. As EP sugerem a adoção de novas metodologias que tenham como objetivo despertar o interesse dos aprendizes e validar o *status* do inglês como língua franca global.

Nessa linha de pensamento, Kumaravadivelu (2016) fortalece a visão das estagiárias, dizendo que, na arena educacional, é principalmente por meio da propagação da ortodoxia metodológica e pela publicação e distribuição de materiais instrucionais que a marginalização da maioria é gerenciada e mantida, visto que impulsiona a estrutura de poder hegemônica. Os métodos de ensino de inglês, segundo o autor, exercem um grande controle sobre outros

aspectos da educação linguística como o currículo escolar, materiais didáticos, testes, formação de professores, entre outros, e “[...] promovem a suposta competência linguística do falante nativo, estilos de aprendizagem, os padrões de comunicação, máximas de conversação, crenças culturais e até o sotaque a serem aprendidos e ensinados” (Kumaravadivelu, 2016, p.73), corroborando, destarte, com as diferentes formas de colonialidade e, por consequência, com o monopólio da grande indústria de ELI.

Um exemplo disso é a Abordagem Comunicativa de Ensino⁷¹, que, na atualidade, tem sido amplamente difundida como fórmula global para o aprendizado de inglês, e, como praticado em muitas instituições, não leva em conta as necessidades locais, negligenciando questões históricas, culturais, políticas e ideológicas em sala de aula (Jordão, 2023). Tal abordagem, lembra Duboc (2023), mesmo tendo sido influenciada pela condição pós-moderna com a promessa de métodos contextualizados, tem contribuído para a marginalização da diversidade linguística, privilegiando certos padrões em detrimento de outros.

Como visto, por serem projetados como medida universal de qualidade, os métodos de ensino ostentam um lado colonial, violento e elitista, nem sempre visível. Em razão disso, Kumaravadivelu (1994) propõe a transcendência da noção de método. Regressando às palavras do autor, a condição pós-método tem o potencial de empoderar os professores com conhecimento, habilidades e autonomia para ir além da normatividade nas aulas de inglês. Essa mudança abre caminho para o redimensionamento da forma infértil como os conteúdos são trabalhados em sala, buscando, assim, reverter o cenário das salas de aula de inglês, que, conforme o relato da maioria dos EP, encontra-se constituído, essencialmente, por estudantes desinteressados e desmotivados.

Diante disso, com a finalidade de pôr em questão os pressupostos da colonialidade nas práticas de ELI, e, como sinalizado por Amora, “explorar a função do inglês como língua franca em sala de aula”, os professores precisam “[...] não apenas pensar *otherwise*, mas também agir *otherwise*” (Kumaravadivelu, 2016, p. 80). Para tanto, é preciso haver espaço para a agência desses profissionais, de modo que ela seja manifestada em atos de desobediência epistêmica, como indicam Haus e Albuquerque (2020), pautadas na teorização de Mignolo (2008).

Uma vez que o que determina o caminho, seja para transformar ou preservar as práticas atuais de ELI, está primariamente vinculado à capacidade agentiva dos professores, é fundamental que todas as questões discutidas até aqui perpassem pela formação (inicial e

⁷¹ *Communicative Language Teaching* (CLT)

continuada) do professor de inglês. Essa questão é suscitada por Helena, Bruna, Amora e também por Maria. O que as respostas das EP põem à mostra é que elas se encontram conscientes de que a qualificação e atualização dos professores é fulcral para que eles consigam romper com determinadas convicções e crenças e se tornem, como dizem Bayyurt e Sifakis (2017, p. 4),

[...] profissionais autônomos capazes de tomar decisões informadas sobre praticamente todos os aspectos do ensino, desde a compreensão e atendimento das necessidades individuais dos alunos até a seleção e/ou adaptação de materiais didáticos, aplicando técnicas apropriadas de avaliação e teste.

Todavia, para enveredar pelo caminho de transformação, há um longo percurso de desconstrução e reflexão a ser trilhado, afinal, estamos todos imersos em uma organização fortemente estabelecida por colonialidades. Tendo isso em conta, após a fase inicial de reflexão sobre as diversas dimensões das práticas de ELI, motivada pelas observações de aulas, os EP se envolveram em uma pesquisa-ação, cuja primeira etapa possibilitou a conscientização ativa sobre as características do ILF e sobre as consequências decorrentes desse fenômeno para a comunicação e para o ensino.

5.1.2 Conscientização dos EP sobre as questões relativas ao ILF

Antes de me concentrar nos dados que decorreram dos encontros destinados às fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF, exponho os dados que demonstraram o conhecimento prévio dos EP com relação ao tema da pesquisa. Ao explorar o material empírico gerado na instância preliminar da pesquisa, mais especificamente as reflexões dos EP expressas em seus Relatórios de Estágio I, quando puderam pensar sobre as práticas observadas de maneira imparcial, dado que ainda não haviam estabelecido contato com a PP, foi possível notar uma clara familiaridade dos EP com as questões relativas ao ILF.

Para corroborar essa constatação, a oitava pergunta do Questionário I objetivou verificar se os EP tiveram a oportunidade de se inteirar das discussões acerca do paradigma de ensino do ILF em algum momento da graduação e, em caso positivo, lhes foi solicitado que informassem como esse conhecimento, mesmo que superficial, foi adquirido. De forma unânime, as respostas foram positivas. Todos os EP que responderam a essa questão afirmaram ter tido contato com o assunto ao longo do curso por meio de leitura e discussão de

textos em sala e também “a partir de apresentações de trabalho de pesquisadores em eventos científicos”, como mencionado por Maria. Nathan ainda especificou que desde o primeiro semestre ele já estava familiarizado com a expressão ‘Inglês como Língua Franca’ e deu destaque às discussões empreendidas nos componentes Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino de Língua Inglesa e Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa.

Com foco similar, a nona pergunta do Questionário I foi a seguinte: Você se encontra consciente do que significa ser professor(a) de uma língua global? Justifique a sua resposta. Abaixo seguem algumas das opiniões compartilhadas pelos participantes:

Sim. Trata-se de ensinar uma língua utilizada em todo o mundo, e, portanto, envolve diversidade, diferentes culturas, diferentes identidades e trabalhar com isso na sala de aula se torna um verdadeiro desafio, principalmente, porque muitos livros didáticos focam apenas na cultura americana e britânica. (Helena/ Questionário I)

Sim. Estou consciente de que não há apenas uma ou duas variações corretas, mas sim, que o inglês é uma língua global com muitas variações, sotaques etc. (Maria/ Questionário I)

Perfeitamente, sei o quão é importante e tamanha é a responsabilidade de um professor de uma língua global como, por exemplo, a de não menosprezar esta ou aquela cultura, este ou aquele falante, respeitando as diversidades e procurando conscientizar seus alunos sobre tal questão. (Nathan/ Questionário I)

Acredito que sim, porque sei que os alunos, principalmente, precisam aprender a Língua Inglesa para se comunicar com outras pessoas através dela. Então, isso implica prepará-los para interagir com pessoas de diferentes lugares do globo, que pensam e agem de formas diferentes e que precisam ser respeitadas. Logo, as aulas de Língua Inglesa não devem se limitar ao ensino de gramática, mas também englobar aspectos culturais que ajudem os alunos a se prepararem para essas situações. (Penny/ Questionário I)

Sim, o professor de uma língua global, antes de qualquer coisa, precisa respeitar as diferentes culturas, sotaques, e superar a ideia de que existe apenas o inglês britânico e americano. (Viviane/ Questionário I)

À semelhança dos EP acima citados, todos os demais respondentes declararam ter plena consciência da missão de ensinar uma língua global. Em suas justificativas, os EP deixaram saliente o reconhecimento não apenas da existência de variedades linguísticas e culturais da LI, mas também a clara percepção da necessidade de promover o respeito às diferenças. Muitas das respostas ainda apoiaram a ideia de preparar os estudantes para além da aprendizagem da gramática, enfatizando a importância de prepará-los para se comunicarem com pessoas de diferentes partes do mundo e para os mais variados propósitos.

Ainda dando ênfase à bagagem adquirida pelos EP sobre o tema central deste estudo em situações anteriores à pesquisa, no Quadro 8, são apresentadas as respostas obtidas quando foram levados a pensar sobre a definição dos termos ‘bom inglês’, ‘inglês padrão’ e ‘Inglês como Língua Franca’, conforme proposto pela décima pergunta do Questionário I.

Quadro 8. Percepções prévias dos EP sobre os termos ‘Bom Inglês’, ‘Inglês Padrão’ e ‘Inglês como Língua Franca’

RESPONDENTES	BOM INGLÊS	INGLÊS PADRÃO	INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA
Amora	É o inglês em que compreendemos o que se fala.	É o inglês do falante nativo.	É o inglês falado por pessoas de diferentes línguas maternas.
Bruna	Compreender e falar bem a LI.	O inglês falado nos Estados Unidos e Inglaterra.	O inglês falado no mundo inteiro, por falantes de diferentes línguas maternas.
Esther	-----	-----	-----
Gabriela	É quando você fala em inglês e as pessoas conseguem entender o que você está falando. Não é necessário ser falante nativo para ter um bom inglês.	É quando a pessoa tem que se submeter a um modelo de inglês a ser seguido, ter o mesmo sotaque que o falante nativo, por exemplo, falar como os americanos e britânicos. Sabemos que esse inglês padrão não existe, porém muitas pessoas ainda ficam com essa ideia na cabeça de seguir um inglês padrão.	É quando pessoas de diferentes línguas maternas fazem o uso da língua inglesa.
Helena	É o inglês que é falado e compreendido por todos.	É o inglês mais utilizado no mundo, que se assemelha às variedades americana e britânica.	Corresponde ao inglês global, utilizado não só por falantes nativos, mas por outros falantes que tem o inglês como segunda língua.
Juliana	Quem tem um bom inglês consegue se comunicar, e entender o que o outro está falando, durante um diálogo.	É tido por muitas pessoas como o inglês correto a ser seguido.	Inglês utilizado para a comunicação de diferentes povos do mundo, por isso é considerado uma língua franca.
Katy	-----	-----	-----
Lenir	É aquele que se apresenta como um inglês inteligível.	Inglês que possibilita a boa comunicação entre as pessoas.	Corresponde a qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido e, frequentemente, a única opção.
Marcelo	-----	-----	-----
Maria	O inglês que possibilita a comunicação sem nenhum ruído.	O inglês ‘culto’ de acordo com normas gramaticais.	O idioma falado por todo mundo com as peculiaridades de cada

			lugar.
Nathan	Um inglês que seja compreensível não só por falantes nativos, mas por todos os usuários da língua.	O <i>Standard English</i> , imposto durante a Revolução Industrial como requisito para empregar trabalhadores nas fábricas e ainda perpetuado até hoje como o paradigma de um inglês correto a se seguir, este americano e/ou britânico.	O inglês alcançou o status de língua global, superando o latim, a antiga língua franca que se perpetuou durante a idade média e era comumente falada pela alta nobreza e clero de todas as partes da Europa. Atualmente, as proporções tomadas pelo inglês foram infinitamente maiores e a perspectiva é que cresça ainda mais, com a globalização e as tecnologias de informação e comunicação.
Paulo	-----	-----	-----
Penny	Aquele que pode ser entendido por todos, ou seja, falado por uma pessoa que sabe o que está dizendo e que consegue transmitir a mensagem para outros.	O inglês padrão é uma idealização incapaz de ser concretizada nos dias de hoje porque a quantidade de pessoas que fazem uso da língua é imensa, tornando a mesma repleta de variedades e, assim, impossível de estabelecer um padrão a ser seguido por todos.	O ILF compreende todos os falantes de inglês, independentemente das variações utilizadas ou criadas, pois o importante é a inteligibilidade.
Renata	-----	-----	-----
Viviane	Entendo que o Bom inglês é quando você se aproxima do inglês do falante nativo.	Quando você precisa imitar, ter o mesmo sotaque do falante nativo.	Inglês falado por diferentes povos e nações.

Fonte: Dados obtidos do Questionário I

Com base nas respostas coletadas acerca do que significa ‘bom inglês’, os EP, de maneira bastante convergente, afirmaram ser o “inglês que é falado e compreendido por todos” (Helena), ou, para exemplificar com as palavras Lenir, “é aquele que se apresenta como um inglês inteligível”. Gabriela ainda complementou essa visão, dizendo que “não é necessário ser falante nativo para ter um bom inglês”. A maioria dos EP, portanto, desafia a ideia de que imitar um falante nativo seja essencial para ser competente na língua global dos dias atuais. Apenas Viviane destoou desse pensamento quando associou o bom inglês à capacidade de falar como um nativo. Lenir, por sua vez, embora tenha vinculado a inteligibilidade ao conceito de bom inglês, acabou por concordar com Viviane ao definir ‘inglês padrão’ como o “inglês que possibilita a boa comunicação entre as pessoas”.

Ainda quanto à percepção dos EP sobre esse suposto padrão linguístico, foi possível observar uma nítida inclinação dos respondentes em relacioná-lo aos falantes nativos,

especialmente, aos estadunidenses e britânicos, sem se dedicarem ao conceito ideológico de falante nativo em suas respostas. Os EP também aludiram às muitas pessoas que acreditam ser essa a forma correta a ser seguida, afinal, interpela Oliveira (2014, p. 41),

[...] aprendemos na escola que existe uma língua padrão. É esse suposto padrão que, por exemplo, nos diz que a forma canônica é *I am not* e não *I ain't*; que devemos falar *She doesn't know anything* em vez de *She doesn't know nothing*; que o correto é *There are a lot of people here* e não *There's a lot of people here*.

Contrariamente à ideia convencional de que os alunos precisam aprender o inglês padrão, Gabriela é enfática ao dizer que “esse inglês padrão não existe”, assertiva respaldada por Penny quando ela declara que “o inglês padrão é uma idealização”. Oliveira (2014, p. 43) valida o posicionamento das estagiárias ao afirmar que “[...] o conceito de inglês padrão é uma ação ideológica em prol da homogeneização linguística, do sufocamento dos dialetos das classes sociais não privilegiadas e das variedades de inglês dos países do círculo externo e do círculo em expansão”.

Dessa discussão, abro espaço para a reflexão dos EP sobre o conceito de ‘Inglês como Língua Franca’. Ao definirem o termo, tornou-se evidente que quase todos os EP se alinharam à conceituação de Seidlhofer (2011)⁷², uma das precursoras dos estudos do ILF, ao destacarem a ideia de se tratar do uso do inglês que possibilita a comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. A resposta de Lenir, por exemplo, assemelha-se quase que integralmente à formulação da autora. Para além disso, apenas Penny fez (tímida) menção à questão da inteligibilidade ao conceituar o ILF, Nathan enfatizou a crescente difusão do inglês pelo mundo, e Helena teve o cuidado de também marcar os falantes nativos como usuários do ILF.

Tal como verificado em anos de experiência como professora/orientadora/supervisora de estágio, a persistente insegurança dos alunos-professores para entrar em sala e dar conta de ministrar 100 minutos de aulas semanais e a relativa falta de autoestima, em especial, no que se refere ao domínio da língua inglesa, foram confirmadas quando os EP responderam à última questão do Questionário I. Ao serem levados a pensar se estão preparados para os desafios do estágio, das 10 (dez) repostas obtidas, 7 (sete) foram negativas.

Amora, Bruna, Juliana, Simone e Viviane, muito provavelmente influenciadas pela síndrome do impostor, explicaram que não possuem o domínio e fluência necessários na

⁷² Segundo Seidlhofer (2011, p. 7), o ILF consiste no “[...] uso do inglês entre falantes de línguas nativas diferentes, para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido e, geralmente, a única opção”.

língua que vão ensinar. Gabriela pontuou que se sente angustiada ao pensar em pôr em prática as teorias estudadas, e Maria confessou estar despreparada para lidar com o desinteresse e indisciplina dos alunos em sala. Apenas Nathan, Lenir e Penny, apoiados em suas experiências prévias, como professor e como bolsistas ID, respectivamente, mostraram-se confiantes.

Esses dados comprovam a validade da anteriormente citada abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF para esse contexto, posto que se trata de uma estrutura que oportuniza aos estagiários reavaliarem suas identidades como futuros professores não-nativos de inglês e os incentiva a ponderar sobre a adoção de uma perspectiva mais realista em sala de aula, além de conscientizá-los sobre as características dessa perspectiva e os possíveis desafios ao integrá-la ao ELI. Dessa forma, em última análise, estarão melhor preparados e mais seguros para empoderar seus futuros alunos a utilizarem o inglês de maneira efetiva em diferentes situações, seja interagindo com falantes nativos ou não-nativos da língua (Cavalheiro, 2015).

Como visto, o processo de conscientização sobre o ILF revela-se potencialmente transformador porque possibilita o questionamento, confronto e possível mudança nas convicções e crenças enraizadas sobre o uso, ensino e aprendizagem de LI. Nesse sentido, tomar nota da compreensão prévia dos EP sobre essas questões no início da pesquisa foi providencial porque serviu de parâmetro para avaliar a possível mudança em seus pontos de vista.

Apesar de apresentarem respostas concisas e diretas, e, por vezes, contraditórias e elusivas, todos os EP demonstraram possuir um entendimento básico sobre determinadas questões relativas ao ILF. Esse entendimento constituiu o alicerce para uma compreensão mais aprofundada, ao longo da pesquisa, do significado desse fenômeno, da sua abrangência e das maneiras de aplicá-lo em contextos de ensino locais. Abaixo, exponho o desenrolar do ciclo de planejamento, ação e reflexão dos encontros presenciais que intencionou possibilitar esse aprofundamento.

5.1.2.1 O ciclo dos encontros presenciais

Pautada no delineamento das cinco fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF (cf. subseção 3.2.1) e levando em conta as especificidades da pesquisa-ação (cf. subseção 4.1.1), planejei a série de 8 (oito) encontros

presenciais que compreenderam a primeira etapa da pesquisa (cf. subseção 4.4.1). Naturalmente, o planejamento dos encontros espelhou o conhecimento sobre a temática que eu havia adquirido até aquele momento da pesquisa e, por isso, não se quer livre de limitações. Cumpre salientar que ao colocar em prática os planos de aula ao longo dos encontros, fui refinando a configuração inicial em resposta às necessidades apresentadas pelos EP no decorrer de cada fase deste ciclo. A partir deste ponto, utilizando os planos de aula, os registros do meu diário e as notas reflexivas dos EP como referência, passo a discorrer sobre os eventos que considero mais relevantes para a pesquisa.

O primeiro encontro presencial com a turma, que se deu no início da terceira unidade do componente curricular Estágio Supervisionado I e cuja configuração aparece sumarizada no Quadro 9, marcou a minha inserção no grupo. Após ter apresentado a proposta da investigação, a escolha metodológica e o protocolo ético da pesquisa, os estudantes concordaram com a relevância do estudo e firmaram o compromisso de cooperar com este trabalho de pesquisa-ação.

Quadro 9. Configuração do primeiro encontro presencial

FASE PRELIMINAR	
Objetivo Geral: Apresentar a proposta de pesquisa de doutoramento a ser desenvolvida em parte da carga horária do componente de Estágio I, propiciando aos estagiários o conhecimento sobre as fases do estudo, bem como sobre o método de investigação.	
Atividades	Objetivos Específicos
Aplicação da dinâmica da palavra	a. Interagir com a professora/pesquisadora e colegas, expondo o que vem à mente ao se pensar sobre o Inglês como Língua Franca e sobre a experiência obtida ao longo do período de observação de aulas;
Esclarecimentos sobre a carga horária do componente destinada à pesquisa de doutoramento	b. Entender os encaminhamentos do componente relacionados à pesquisa;
Apresentação do projeto de pesquisa	c. Discutir sobre questões iniciais relacionadas à temática da pesquisa a ser desenvolvida;
	d. Conhecer o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nas aulas de estágio;
Exposição sobre os principais aspectos da pesquisa-ação	e. Inteirar-se da definição, características e finalidade da pesquisa-ação;
Apresentação das questões éticas em pesquisa	f. Instruir-se sobre os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, decidindo-se pela participação ou não na pesquisa apresentada.

Fonte: Elaboração própria

O meu segundo contato com os EP, tendo sido realizado no primeiro dia após o recesso dos docentes, contou com a presença de apenas 6 (seis) estudantes. O principal

objetivo do encontro, tal como consta no Quadro 10, consistiu em reunir informações preliminares sobre as convicções, crenças e experiências dos participantes quanto ao uso e ao ensino de LI, e sobre a identidade do professor de inglês, abordando questões que seriam aprofundadas em encontros posteriores.

Quadro 10. Configuração do segundo encontro presencial

FASE DE PREPARAÇÃO	
Objetivo Geral: Reunir informações preliminares sobre as convicções, crenças e experiências dos participantes quanto ao uso e ao ensino de LI, e sobre a identidade do professor de inglês, abordando questões que serão aprofundadas ao longo das aulas.	
Atividades	Objetivos Específicos
Aplicação da dinâmica dos objetos	a. Expor as expectativas frente à pesquisa a ser realizada nas aulas do componente de Estágio I;
Conversa sobre a abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF/fase de preparação	b. Refletir sobre a importância da mudança na forma de pensar para que ocorram mudanças na forma de agir;
	c. Conhecer as fases da abordagem transformadora para conscientização sobre o ILF e o objetivo da primeira fase;
Aplicação da dinâmica <i>Interactive Panel – preparation phase</i>	d. Responder perguntas relacionadas às próprias convicções, crenças e experiências quanto ao uso e ao ensino de LI, e sobre a identidade do professor de inglês;
Exibição e discussão de vídeos – David Crystal (2010)	e. Inteirar-se com relação a questões preliminares relacionadas ao inglês global por meio de vídeos;
Leitura e discussão de excertos do texto: Três razões para ensinar o ILF (Kiczkowiak, 2019)	f. Conhecer três das vantagens que o ensino do ILF pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem de LI.

Fonte: Elaboração própria

Dado o lapso temporal entre o primeiro encontro e o segundo, senti a necessidade de iniciar a aula, retomando alguns pontos que foram discutidos sobre a metodologia da pesquisa-ação. Desta feita, à medida que a conversa progredia, foi possível notar que os EP já estavam cientes do papel ativo que teriam que desempenhar ao longo do estudo, principalmente, porque o processo de transformação proposto era de interesse de todos os envolvidos.

Após o momento reservado para a aplicação da dinâmica dos objetos, apresentei em slide a citação de George Bernard Shaw – “*Progress is impossible without change and those who cannot change their minds cannot change anything*”. Relacionando o conteúdo da citação com as práticas de ELI, cada um dos EP contribuiu com algum comentário que veio a reforçar a necessidade de mudança da mentalidade normativa dos professores para que mudanças, mais específicas ou mais abrangentes, sejam possibilitadas no processo de ensino e aprendizagem de LI. Ainda aproveitando o teor da mensagem, justifiquei a escolha da

abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF como base para o desenvolvimento da pesquisa.

Logo em seguida, apresentei as cinco fases da referida abordagem e enfatizei os objetivos da primeira fase, a fase de preparação. Nessa ocasião, apoiada em Sifakis (2009), expliquei que para que a abordagem transformadora fosse bem-sucedida, era desejável que os EP estivessem abertos ao diálogo e à mudança. Além disso, chamei a atenção para o fato de que a implementação de tal abordagem não implicaria, necessariamente, na mudança imediata de seus pontos de vista em relação ao inglês e seu papel no contexto de ensino, mas desenvolver a consciência sobre as questões que a pesquisa do ILF problematiza e, a partir disso, decidir em que medida e de que forma as questões relativas a essa perspectiva poderiam ser integradas em suas práticas.

A etapa seguinte da aula girou em torno da dinâmica *Interactive Panel* em que cada participante foi orientado a selecionar um envelope, dentre os vinte e quatro que estavam fixados em um painel, contendo perguntas relacionadas ao tema em foco. Como a aula contou com um número reduzido de participantes, sugeri que houvesse duas rodadas de perguntas. A discussão foi motivada por perguntas relacionadas às convicções, crenças e experiências dos EP relacionadas à formação do professor de inglês, quanto ao uso e ao ensino de LI, como, por exemplo, “Qual é o seu projeto individual frente o ser professor?”; “O que te inspira a ser professor de inglês?”; “O que te desmotiva na profissão de professor de inglês?”; “Como você se sente como futuro professor não-nativo de inglês?”; “O que você pensa sobre a afirmação ‘NEST (*Native English Speaker Teacher*) is BEST?’”, “Quais habilidades os professores de inglês precisam ter para capacitar os aprendizes a serem bem-sucedidos em diferentes situações comunicativas?”, entre outras.

Como próximo passo da aula, foram reproduzidos os seguintes vídeos de David Crystal (2010): a) “*Global Englishes*”⁷³, com duração de 2:32; b) “*Should English be taught as a 'global' language?*”⁷⁴, com duração de 4:02; e c) “*Which English should you teach your students?*”⁷⁵, com duração de 2:58. A discussão gerada em torno do conteúdo dos vídeos serviu para ativar questões preliminares sobre o ILF. O primeiro vídeo proporcionou uma discussão sobre as razões pelas quais o inglês se tornou uma língua global, e sobre os processos (político, econômico e cultural) que têm contribuído para essa expansão. Baseados no conteúdo do segundo vídeo, os EP chegaram à conclusão de que não se pode evitar a

⁷³ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WZ11EjxxXKw>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁷⁴ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁷⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

presença do inglês global em sala de aula e reconheceram a importância de expor os alunos a diversas variedades da língua. As reflexões de Crystal também levaram os EP a compreender a distinção entre ensinar em termos de produção e ensinar em termos de compreensão, tornando evidente que a promoção do inglês global em sala impacta diretamente o ensino voltado para a compreensão. No terceiro vídeo, Crystal explicou sobre a necessidade de apresentar as diferentes variedades do inglês e discutiu sobre como essas variedades devem ser abordadas nas aulas de LI.

Para fechar a pauta do segundo encontro, os EP leram, alternadamente, excertos do texto de Kiczkowiak (2019) que expõe três razões para ensinar o ILF: a) promover a igualdade e combater a ideologia do falante nativo; b) preparar os alunos para serem falantes bem-sucedidos em contextos internacionais; e c) motivar os alunos a assumirem a sua identidade de falantes não-nativos do inglês. Durante a discussão, foram acionados alguns termos, tais como, ideologia do falante nativo, *nativespeakerism*, inteligibilidade, interculturalidade, multilinguismo, dentre outros, que seriam estudados mais a fundo ao longo do desenvolvimento das próximas fases.

Dada a importância da avaliação no processo cíclico de pesquisa-ação, em consulta às notas reflexivas dos EP, trago uma amostra de como 4 (quatro) dos 6 (seis) EP, que estiveram presentes, avaliaram os eventos do segundo encontro:

Para mim, a aula foi muito importante. A professora soube se expressar de maneira clara e objetiva. O que foi mais interessante, na minha opinião, foi o momento em que conversamos sobre as diversas questões que envolvem o ensino e aprendizagem de LI, tendo por base as perguntas dos envelopes. (Amora/ Nota reflexiva/ Encontro 2)

A aula foi bem importante, principalmente por ter sido uma aula introdutória que fez com que a gente aprendesse e relembresse muitas questões sobre o inglês global. A parte que achei mais interessante, foi a parte das perguntas que, através delas, a gente expressou nosso pensamento sobre o ILF e, também, ouvimos a opinião dos nossos colegas sobre isso. (Marcelo/ Nota reflexiva/ Encontro 2)

Acredito que a aula foi uma introdução muito importante para as próximas etapas da pesquisa. A parte mais interessante para mim foi a dinâmica com os envelopes, porque as perguntas fizeram com que pensássemos e questionássemos nós mesmos enquanto estudantes de licenciatura e futuros professores, nos fazendo refletir sobre nossas crenças sobre o inglês e qual tipo de profissional queremos ser. (Penny/ Nota reflexiva/ Encontro 2)

Eu achei a aula muito interessante. Como futura professora de inglês considero relevantes todas as discussões feitas em sala que me fizeram refletir sobre o meu inglês, sobre eu ser uma falante não-nativa da língua que

vou ensinar, sobre o inglês global e de estar atenta à necessidade de trabalhar com tudo isso em sala de aula. O que mais gostei foi o momento que tivemos que escolher uma figura para expressar a nossa expectativa com relação à pesquisa. (Viviane/ Nota reflexiva/ Encontro 2)

O terceiro encontro (Quadro 11) teve início com um retrospecto do encontro anterior, dada a ausência de grande parte dos EP. Em seguida, propus à turma uma reflexão conjunta sobre a citação de Pennycook (2001, p. 138) – “*for those who say we [...] should not involve ourselves with such concerns, I say we already are involved*” – que suscitou uma discussão sobre a necessidade de envolvimento do professor de inglês com os problemas persistentes no ensino de LI. A partir disso, rerepresentei as cinco fases da abordagem transformadora e destaquei os objetivos da fase de identificação.

Quadro 11. Configuração do terceiro encontro presencial

FASE DE IDENTIFICAÇÃO	
Objetivo Geral: Discutir as questões primárias do discurso do ILF, levando os participantes a refletirem sobre as próprias interpretações e reações frente a esse fenômeno linguístico.	
Atividades	Objetivos Específicos
Conversa sobre a segunda fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de identificação	a. Refletir sobre como o ILF funciona e as demandas e desafios que se apresentam para o professor de LI na atualidade;
Aplicação da dinâmica <i>World Café</i>	b. Interagir com os colegas para discussão de questões relacionadas ao inglês no mundo e suas implicações para a sala de aula;
Reprodução e análise de áudios e vídeos com discursos autênticos do ILF	c. Compreender a natureza plural do uso do inglês;
	d. Analisar as características linguísticas e pragmáticas de interações entre falantes do ILF;
	e. Refletir sobre as próprias interpretações e reações frente ao contato com o discurso do ILF.

Fonte: Elaboração própria

O próximo passo metodológico consistiu em discutir o conteúdo do texto “ILF: da cena do mundo para a cena da sala de aula”, de Alves e Siqueira (2016), por meio de uma adaptação da dinâmica *World Café*⁷⁶. Informei aos EP que a palavra “*Café*” na denominação da dinâmica visava justamente estimulá-los a dialogarem de uma maneira informal e descontraída, como se estivessem conversando à mesa de um *Café*. Para o desenvolvimento da dinâmica, a turma foi dividida em quatro grupos. Um membro de cada grupo foi designado como *host* que permaneceu fixo na mesa, enquanto os demais integrantes circularam entre as

⁷⁶ Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3116723/mod_resource/content/1/world-cafc3a9.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

diferentes mesas durante a atividade. A dinâmica foi composta por quatro rodadas de conversa, com duração média 10 (dez) minutos cada, e foi orientada por perguntas relacionadas ao texto selecionado, conforme exposto no Quadro 12. Cada *host* recebeu um bloco de notas com as perguntas, e ficou responsável por registrar os *insights* mais relevantes da interação entre os *guests* a cada rodada.

Quadro 12. Perguntas orientadoras da dinâmica *World Café*

Texto motivador: ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. <i>Fólio</i> , v. 8, n. 1, p. 413-434, 2016.	
MESA 1	- Falem sobre os círculos concêntricos do inglês, modelo proposto por Kachru (1985). Quais são as críticas que esse modelo tem recebido? - Vocês concordam que a expansão do inglês pelo mundo seja algo positivo? Por quê (não)?
MESA 2	- Como vocês distinguiriam os termos EIL, WE e ILF? - Comente a seguinte citação de Seidlhofer (2011): “o inglês dos falantes nativos é somente uma forma, e não a única forma, de jogar o jogo da língua inglesa.”
MESA 3	- Como vocês definiriam o ILF? - Vocês apoiam o diálogo entre ILF e o ILE nas aulas de LI? Por quê (não)?
MESA 4	- Na opinião de vocês, por que o ensino de inglês continua isolado dos desenvolvimentos sociais, culturais e linguísticos do mundo real? - Segundo a perspectiva do ILF, quais seriam as novas prioridades para o ensino de LI?

Fonte: Elaboração própria

A dinâmica transcorreu como planejado. Os EP interagiram uns com os outros, de modo que todos tiveram a oportunidade de discutir as questões acima relacionadas. Ao final das rodadas de discussão, cada *host* compartilhou os principais pontos debatidos em sua respectiva mesa, os quais foram complementados por mim e também pelos *guests* que passaram por ali. Assim, as discussões empreendidas por intermédio da dinâmica colaboraram para consolidar o entendimento dos EP em torno dos círculos concêntricos de Kachru (1985), da distinção entre as terminologias do inglês que abordam a expansão desse idioma pelo mundo; da definição do ILF; das novas prioridades do ensino de LI, entre outras questões que envolvem as implicações do *status* de língua franca do inglês para a sala de aula.

Na sequência, os EP assistiram ao vídeo “Sotaques estrangeiros na Língua Inglesa”⁷⁷, com duração de 6:10, e puderam observar pessoas de diferentes nacionalidades se expressando em inglês, incluindo tanto falantes nativos quanto não-nativos do idioma. Em

⁷⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vpcG-xqPgRM>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

meio à discussão sobre o vídeo, destaquei a importância de explorar modelos de falantes não-nativos do inglês nas aulas, visto que, entre outros aspectos, essa exposição favorece a motivação dos aprendizes por possibilitar o reconhecimento de uma meta alcançável para a aprendizagem do idioma.

Após essa discussão, conversamos sobre a definição de *corpus/corpora* e apresentei alguns exemplos de *corpora* disponíveis *online*, como o ACE, VOICE, BRACE, MICASE. Nessa oportunidade, ressaltai a importância do discurso inteligível, da negociação de significado e solução de mal-entendidos, comentei sobre a interferência da L1, sobre o uso de estratégias de comunicação, dentre outras características comunicacionais das interações autênticas do ILF. Aqui vale refletir com Seidlhofer (2008, p. 3) quando ela diz que essas interações

[...] mostram os interlocutores utilizando seus repertórios plurilíngues multifacetados motivados pelo propósito comunicativo e pela dinâmica interpessoal da interação. Os usuários do ILF podem ser vistos explorando o potencial da língua, totalmente concentrados no objetivo da conversa e nos interlocutores como indivíduos, e não no código linguístico em si.

Dando continuidade a esse assunto, os EP fizeram uma análise coletiva do material de áudio e transcrição (*transcription 9*⁷⁸) retirado do corpus do BRACE⁷⁹. Para orientar a análise, foram postas perguntas, como as seguintes, com o intuito de verificar a interpretação e atitude dos EP frente ao discurso do ILF: “*When listening to the discourse, what impact did such communication have on you?*”; “*What were the strengths and weaknesses that you were able to identify in the interaction?*”; “*From your point of view, was communication effective? What aspects were there in the interlocutors’ discourse that made it successful/unsuccessful?*”; “*In your opinion, to what extent does the communicative interaction diverge from what is considered the standard norm?*”; “*How would you compare your own discourse with the interlocutors in the interaction, better or worse?*”; “*In your opinion, to what extent is this type of discourse commonly used around the world today?*”.

A aula terminou depois que os EP foram orientados quanto à atividade de apresentação individual para a aula seguinte.

No momento de avaliação do encontro, os EP descreveram os principais pontos da aula e deram destaque ao que foi possível aprender com a dinâmica do *World Café* e com o vídeo que oportunizou o contato com diferentes sotaques da LI. Todos reconheceram a

⁷⁸ Disponível em: <<https://brace.ufba.br/en/transcription-9>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

⁷⁹ Disponível em: <<https://brace.ufba.br/corpus>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

importância do encontro para o aprofundamento das questões sobre o ILF. Para exemplificar, Amora, Esther, Juliana e Nathan assim se expressaram:

O terceiro encontro foi muito produtivo. A professora fez um *flashback* das aulas anteriores e em seguida cobrou a leitura do artigo de Alves e Siqueira que traz noções básicas sobre o ILF. A professora passou vídeos e áudios de vários falantes de países diferentes. Ficou claro para mim que o importante não é copiar a pronúncia do falante americano ou britânico e sim falar de maneira que você consiga se comunicar, respeitando as individualidades de cada cultura. Ainda fomos agraciados com um delicioso *cappuccino* preparado pela professora. Estou motivada devido à forma em que os trabalhos estão sendo aplicados em sala. (Amora/ Nota reflexiva/ Encontro 3)

Achei muito interessante o vídeo pois através dele pude refletir sobre o fato de que o inglês é falado por pessoas de diferentes países e culturas, e que não precisamos falar igual aos nativos da Língua Inglesa, o importante é saber se comunicar de forma que haja uma inteligibilidade mútua, preservando sempre a sua identidade, não é preciso falar igual a um nativo para poder se comunicar em inglês. (Diário de Esther/ Nota reflexiva/ Encontro 3)

A aula foi bem interativa. Tivemos a oportunidade de aperfeiçoar nosso entendimento sobre o ILF. Vimos através de um vídeo, pessoas de diferentes nacionalidades, falando o inglês como língua nativa, como segunda língua e como língua estrangeira. (Diário de Juliana/ Nota reflexiva/ Encontro 3)

Aula bastante produtiva, a proposta de atividade com o café fluiu bem e, como *guest*, socializei a minha opinião e, também, interagi com os colegas. Aprendi bastante sobre diversas terminologias como ILI, WE e ILF, bem como a importância de, como futuro professor de inglês, estar ciente das mudanças e dos desafios a serem enfrentados. O poder de uma língua que não possui dono requer uma grande responsabilidade de quem faz uso desta para se comunicar, e mais ainda do professor enquanto preceptor de conteúdos, ideias e formador de opinião. (Diário de Nathan/ Nota reflexiva/ Encontro 3)

As atividades da terceira fase da abordagem transformadora – fase de conscientização – desdobraram-se em dois encontros consecutivos, o quarto e o quinto. No quarto encontro (Quadro 13), os EP tiveram a oportunidade de aprofundar a compreensão acerca das questões primárias do discurso do ILF e foram apresentados às questões consideradas secundárias, as quais, na compreensão de Kemaloglu-Er (2017, p. 31),

[...] levantam preocupações mais gerais, como o papel hegemônico do falante nativo de inglês; a noção de inglês padrão em relação aos diferentes “tipos” de inglês encontrados em todo o mundo; as características das

políticas e pedagogias do ESOL⁸⁰ [...]; abordagens metodológicas, testes e formação de professores.

Quadro 13. Configuração do quarto encontro presencial

FASE DE CONSCIENTIZAÇÃO – PARTE I	
Objetivo Geral: Possibilitar o aprofundamento em torno das questões primárias do discurso do ILF e apresentar as questões secundárias.	
Atividades	Objetivos Específicos
Conversa sobre a terceira fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de conscientização – Parte I	a. Conhecer o objetivo e as características da fase de conscientização;
Apresentações individuais – <i>5-minute definition</i>	b. Ampliar o conhecimento em torno de questões-chave relacionadas ao ILF;
Instruções para elaboração do anteprojeto	c. Conhecer as instruções preliminares para a elaboração do anteprojeto das oficinas pedagógicas a serem realizadas no Estágio II; d. Definir juntamente com o grupo a proposta para a oficina pedagógica.

Fonte: Elaboração própria

O primeiro passo da aula envolveu estabelecer uma relação entre a citação de Norman Vincent Peale, “*Change your thoughts and you change your world*”, e a fase de conscientização. Depois da apresentação dos objetivos dessa fase, os EP refletiram sobre a necessidade de mudar a forma de pensar para que seja possível a mudança na forma de agir, contribuindo, assim, para a transformação do ambiente ao seu redor.

Antes de dar início às apresentações individuais, reproduzi o vídeo “*5-min definitions for teachers in a hurry: Nativespeakerism*”⁸¹, em que o professor Nikos Sifakis apresenta a definição do termo em 5 minutos, para servir de modelo para o formato das apresentações. Então, os EP compartilharam a própria compreensão sobre o termo ou expressão que cada um ficou responsável, tais como, *Standard English*, ideologia do falante nativo, inteligibilidade, estratégias comunicativas, acomodação, multilinguagem, translinguagem, imperialismo linguístico, síndrome do impostor, entre outras. Alguns apresentaram uma definição mais detalhada, demonstrando ter feito uma pesquisa mais abrangente, ao passo que outros se limitaram à definição que receberam no momento do sorteio na aula anterior. Contudo, de modo geral, ficou perceptível que os EP obtiveram uma boa compreensão do significado de todas as palavras/expressões trabalhadas, uma vez que, entre uma apresentação e outra, foi aberto um espaço para o esclarecimento de dúvidas e/ou considerações adicionais relacionadas aos termos em questão.

⁸⁰ *English to Speakers of Other Languages*

⁸¹ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=maf5WQzE_U>. Acesso em: 07 fev. 2020.

Na sequência, dividi a turma em quatro equipes e entreguei um texto distinto para cada uma delas. Os EP foram orientados a responderem a três questões específicas sobre cada texto em casa para socialização na aula seguinte. O último momento da aula, consistiu em passar as instruções preliminares para a elaboração do anteprojeto das oficinas pedagógicas. Os EP tiraram suas dúvidas e prontamente formaram as equipes de trabalho para a definição da temática do anteprojeto.

Para avaliar o quarto encontro, solicitei aos EP que selecionassem uma palavra que expressasse suas opiniões sobre o que foi abordado na aula, acompanhado de uma justificativa. Posto que as oito avaliações compartilhadas convergiram para o momento de socialização dos termos relacionados às questões-chave do ILF, desta vez, optei por apresentar aqui apenas a palavra que eles destacaram: “clareza” (Amora); “interação” (Gabriela); “conhecimento” (Helena e Juliana); “aprendizagem” (Lenir e Viviane); “aprofundamento” (Marcelo); “descontração” (Nathan) e “colaboração” (Penny).

Já no quinto encontro (Quadro 14), destinado à segunda parte da fase de conscientização, os EP puderam refletir de maneira mais aprofundada sobre os diferentes tópicos associados ao ILF e relacioná-los com suas próprias maneiras de conceber a LI.

Quadro 14. Configuração do quinto encontro presencial

FASE DE CONSCIENTIZAÇÃO – PARTE II	
Objetivo Geral: Levar os participantes a realizarem uma análise mais aprofundada dos diferentes tópicos associados ao ILF e relacioná-los com a sua própria maneira de conceber a LI.	
Atividades	Objetivos Específicos
Conversa sobre a terceira fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de conscientização – Parte II	a. Refletir sobre os maiores obstáculos do processo de mudança no modo de pensar e de agir;
Análise e discussão de vídeo e entrevista sobre a ideologia do falante nativo e sobre os materiais de ensino do ILE	b. Refletir criticamente sobre a ideologia do falante nativo e do inglês padrão; c. Refletir criticamente sobre a rigidez dos materiais de ensino do ILE;
Socialização da experiência de leitura dos textos pelos grupos	d. Discutir sobre diferentes tópicos relacionados ao ILF; e. Relacionar os diferentes tópicos discutidos com a própria maneira de conceber a LI;
Sistematização do anteprojeto das oficinas em equipes	f. Integrar-se aos colegas de grupo para a sistematização das etapas do anteprojeto.

Fonte: Elaboração própria

A aula foi iniciada com uma reflexão acerca da citação “Para descobrir caminhos é necessário sair dos trilhos”, de Albert Einstein. Os EP iniciaram a discussão, expressando o seu entendimento acerca da expressão “sair dos trilhos”, o que suscitou comentários sobre as

distinções entre ser subversivo e ser revolucionário, e ainda falaram sobre os obstáculos intrínsecos ao processo de mudança, com atenção especialmente voltada para o contexto de ELI.

O segmento do vídeo “*How to talk like a native speaker*”⁸², que foi reproduzido logo em seguida, levou os EP a realizarem uma análise mais aprofundada sobre a ideologia associada ao falante nativo e à língua padrão e os instigou a pensar sobre a irrelevância de certas técnicas e métodos que insistem em eliminar o sotaque e, conseqüentemente, a identidade do falante não-nativo do inglês. Para suplementar a discussão que foi gerada, e para estabelecer um contraponto à aparente obsessão do *mainstream* (TESOL) pelo modelo nativo, exibi em slide o seguinte trecho de uma entrevista⁸³ concedida por Crystal em 2014:

Sounding native is no longer the point. I can think of only one category of person who needs to sound native [...] and that is: spies. Everyone else should be proud of their NS identity and not wish to lose it. The critical questions are, as you imply, semantic and pragmatic: can I get my meaning across clearly and effectively.

Ainda com o objetivo de fomentar a reflexão crítica dos EP, procedemos à leitura do extrato de uma entrevista que compõe os dados de uma pesquisa cujo foco incide no potencial de aplicação pedagógica dos conhecimentos adquiridos sobre o ILF (Dewey, 2018). O conteúdo da entrevista motivou uma discussão relacionada à rigidez da abordagem adotada pelos livros didáticos em relação ao que é considerado certo e errado na comunicação em LI, como se a língua fosse um sistema único e estático. O que, segundo Dewey (2018, p. 171), contrasta “[...] com as descobertas dos pesquisadores de ILF, que claramente demonstram que a flexibilidade com recursos linguísticos é primordial”. As falas da entrevistada, Permata, que aprendeu inglês na Indonésia, seu país de origem, também provocaram uma reflexão sobre a noção de erro e colaboraram para que os EP percebessem a necessidade de reconsiderar as práticas rigorosas de ensino centradas nas normas linguísticas e culturais dos falantes nativos, à luz do ILF. Afinal, o ILF não é governado pela regra, mas referenciado pela regra.

No momento de socialização programado para este encontro, cada uma das quatro equipes compartilhou as respostas às questões formuladas sobre o texto específico que receberam na aula anterior. Dentre as questões abordadas, destacaram-se as principais

⁸² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti_gFEe1XNY>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁸³ Disponível em: <<https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-5360.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

diferenças entre o ILE e o inglês global (Graddol, 2006); os prejuízos que a aceitação do mito do falante nativo pode trazer para os professores não-nativos do inglês, e também as vantagens de ser um professor não-nativo (McKay, 2002); a questão da necessidade de os aprendizes/usuários apropriarem-se do inglês para que dele possam fazer uso efetivo para os seus diferentes propósitos e nas suas respectivas realidades, e também a noção, muitas vezes contraditória, de autenticidade tal qual é defendida pela perspectiva do ILE (Widdowson, 1994). E, por fim, foi possível refletir sobre os desafios e metas que se apresentam aos professores de inglês na atualidade, destacando a importância da formação de professores na luta contra “[...] qualquer forma de opressão e marginalização perpetrada por forças que ainda tendem a ignorar a pluralidade que nos une e sempre nos fez singularmente diversos” (Siqueira, 2017, p. 2).

Entre a participação de uma equipe e outra, busquei enriquecer os principais pontos discutidos com base em citações de outros autores que tratavam dos mesmos temas. Dessa maneira, os EP puderam obter uma visão mais aprofundada sobre várias questões relacionadas ao ILF com base na literatura da área, e expressar suas próprias visões e compreensões em torno delas. Cumpre lembrar que, nessa fase, assumi a função de facilitadora do processo de reflexão, com a constante preocupação de não influenciar as opiniões.

Ainda nesse encontro, passei as orientações para as apresentações orais, voltadas para a conscientização sobre o ILF no contexto de ELI, a serem realizadas na aula seguinte. Reservei o momento final para apresentar o modelo de anteprojeto das oficinas com a descrição de todas as seções a serem desenvolvidas. Depois disso, as equipes se reuniram para deliberar sobre os objetivos e demais elementos do anteprojeto.

Com referência à avaliação dos EP sobre o quinto encontro, todos enfatizaram que o momento de socialização das questões suscitadas pelos textos foi muito produtivo, principalmente, por ter envolvido a participação ativa da turma. Devo concordar com Helena e Marcelo quando pontuaram que teria sido mais proveitoso se todos tivessem feito a leitura dos quatro textos selecionados para que pudessem contribuir de forma mais efetiva durante a discussão. Contudo, devido ao curto intervalo de tempo entre um encontro e outro, optei por distribuir um texto diferente para cada equipe, garantindo que a leitura fosse realizada, e proporcionando a oportunidade de explorar uma maior variedade de tópicos na discussão. Dentre os 12 (doze) EP que avaliaram o encontro, 4 (quatro) sinalizaram que precisavam de mais tempo da aula para a sistematização do anteprojeto da oficina.

O sexto encontro (Quadro 15) foi dedicado à fase de transformação. Iniciei a aula com um momento de reflexão sobre a citação “*The universe is change; our life is what our thoughts make it*”, exposta em slide. Os EP engajaram-se em uma discussão sobre a natureza dinâmica do universo e como nossos pensamentos e mentalidade desempenham um papel crucial no processo de mudança em nossas vidas. Também ressaltaram que a capacidade de adaptação é inerente à condição humana, reforçando a ideia de que mudar não é um processo simples, mas necessário.

Quadro 15. Configuração do sexto encontro presencial

FASE DE TRANSFORMAÇÃO	
Objetivo Geral: Incentivar os participantes a refletirem criticamente sobre as potenciais transformações em suas visões com relação ao ensino de inglês.	
Atividades	Objetivos Específicos
Conversa sobre a quarta fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de transformação	a. Refletir sobre o objetivo da fase de transformação e sobre o poder de transformação das pessoas;
Apresentações em grupo – <i>ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice</i> (Sifakis et al., 2018)	b. Discutir sobre diferentes tópicos relacionados à perspectiva do ILF no contexto de ELI; c. Refletir sobre como a pesquisa sobre o ILF impacta a dinâmica da sala de aula; d. Expor a própria visão sobre a integração do ILF ao ILE;
Aplicação da dinâmica <i>Interactive Panel – Transformation phase</i>	e. Refletir sobre as mudanças na maneira de pensar sobre o uso, o ensino de LI e a própria identidade de professor de inglês.

Fonte: Elaboração própria

Ainda para manter o momento reflexivo, os EP fizeram a leitura do texto de Rubem Alves, intitulado “A pipoca”⁸⁴, em que o autor utiliza a simples analogia da pipoca para transmitir lições profundas sobre a natureza da transformação, o processo de amadurecimento e a capacidade de se reinventar. Os EP exploraram a ideia de que enfrentar desafios é essencial para oportunidades de crescimento e mudança; assim como a pipoca que, inicialmente dura e sem vida, transforma-se em algo completamente novo quando submetida ao fogo. Além disso, relacionaram as práticas normativas à casca rígida e limitadora da pipoca antes de estourar, mostrando-se abertos às transformações necessárias em prol de um ensino de inglês mais flexível, dinâmico e inclusivo.

Posteriormente, foi aberta a sessão de apresentações orais que se embasaram em quatro dos oito trabalhos apresentados no colóquio intitulado: “*ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice*” (Sifakis et al., 2018). A primeira equipe, apoiada no

⁸⁴ Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1769218>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

texto de Bayyurt (2018a), “*English language teachers’ awareness of issues of ‘intelligibility’ in English language classrooms*”, abordou sobre a noção de inteligibilidade e sua relação com o ensino *ELF-aware*, evidenciando a importância de ser compreendido ao falar em inglês, não apenas com relação à pronúncia, mas também em termos de compreensibilidade e interpretabilidade.

A segunda equipe ficou responsável pelo texto de Cavalheiro (2018), intitulado “*ELF-aware materials within the EFL context*”. A discussão girou em torno da utilização de materiais que proporcionam a conscientização sobre o ILF nas aulas de ILE, destacando diversos recursos *online* para tal finalidade. A equipe ressaltou que com a infinidade de recursos disponíveis, a dificuldade para os professores interessados em explorar o ILF incidiria na seleção apropriada desses materiais.

Em seguida, a terceira equipe trouxe uma discussão em torno do texto de Siqueira (2018b), “*ELT and the commercial EFL textbook: a possible dialogue?*”, que explora a viabilidade de integrar o ILF em atividades propostas por materiais didáticos centrados, na maioria das vezes, nos padrões linguísticos e culturais de países hegemônicos que têm a LI como língua nativa. A equipe compartilhou e comentou cada um dos exemplos fornecidos pelo autor para ilustrar como esse diálogo não apenas é possível, mas enriquecedor.

Por fim, a quarta equipe discutiu os principais pontos do texto de Kordia (2018), cujo título é “*Linking theory and practice in the pedagogy of ELF: A cry for ELF-aware good practice*”, que enfatiza a necessidade de relatos das práticas que levam a perspectiva do ILF em consideração a fim de fornecer evidências concretas de como o ILF pode ser integrado no contexto do ILE. A ideia de que o trabalho com o ILF está relacionado às necessidades e particularidades de cada contexto também foi reforçada.

Para a realização da última atividade programada para este encontro, retomei a proposta da dinâmica *Interactive Panel*, aplicada no segundo encontro. Todavia, neste ensejo, recorri a perguntas que objetivaram avaliar o que, efetivamente, mudou na visão dos EP a partir das discussões e vivências ao longo da sequência de encontros destinados às fases do modelo transformador desenvolvidas até a presente data. Dessa forma, os alunos expuseram suas opiniões atualizadas sobre questões já postas anteriormente, tais como: “Quais aspectos devem ser enfatizados ao ensinar a habilidade de *listening* e *speaking*?”; “O que vocês acreditam que pode motivar e desmotivar os aprendizes nas aulas de inglês?”; “Como vocês acreditam que vão reagir frente às crenças dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da LI?”; “Quais habilidades os professores de inglês precisam ter para capacitar os aprendizes a serem

bem-sucedidos em diferentes situações comunicativas?”, entre outras. Por meio das respostas, os EP não só demonstraram, mas afirmaram ter percebido mudanças significativas no modo como pensam sobre o uso de inglês, sobre a forma de ensiná-lo e sobre suas próprias identidades de professores não-nativos de inglês.

Como a última fase da abordagem transformadora, a fase de planejamento, se estendeu para além da primeira etapa da pesquisa, o sétimo encontro (Quadro 16) restringiu-se a algumas reflexões direcionadas às implicações práticas da perspectiva de ensino do ILF. Reitero que os encontros da segunda etapa da pesquisa ficaram encarregados do aprofundamento dessas reflexões e dos momentos voltados para a aplicação prática do conhecimento teórico-conceitual adquirido.

Quadro 16. Configuração do sétimo encontro presencial

FASE DE PLANEJAMENTO	
Objetivo Geral: Levar os participantes a refletirem sobre as implicações práticas para a integração da perspectiva do ILF ao contexto de ELI.	
Atividades	Objetivos Específicos
Conversa sobre a quinta fase da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF: fase de planejamento	a. Conhecer o objetivo e a importância da fase de planejamento; b. Conhecer as diferentes categorias de professores conscientes do ILF (Bayyurt; Sifakis, 2015); c. Estabelecer um contraponto entre o planejamento de aulas normativas e o planejamento de aulas que legitima a diversidade da LI;
Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Componente Curricular Língua Inglesa	d. Analisar a proposta da BNCC para o componente de Língua Inglesa;
Leitura e discussão do texto <i>Seven principles for writing materials for ELF</i> (Kiczkowiak, 2019)	e. Inteirar-se dos princípios a serem considerados na elaboração de materiais <i>ELF-aware</i> ;
Análise de atividades em trios	f. Realizar a análise de atividades com base nos princípios apresentados;
Sistematização das etapas finais do anteprojeto das oficinas	g. Integrar-se com os colegas para a realização de ajustes finais no anteprojeto das oficinas.

Fonte: Elaboração própria

Para iniciar a aula, recorri à elaboração de Kordia (2018, p. 17), “[...] *ELF-aware teaching is about: making informed decisions about the role that ELF should play in one’s classroom after a careful analysis of all available data, including those that are offered by ELF theory and research and those that refer to one’s specific teaching context*”, que serviu como ponto de partida para a discussão em torno da importância e objetivo da fase de planejamento.

Considerando que o envolvimento dos participantes no processo de conscientização sobre o ILF pode variar, apresentei à turma as diferentes categorias (*supporter*, *risk-taker* e *skeptic*) identificadas por Bayyurt e Sifakis (2017). Cientes dessa categorização, os EP posicionaram-se como *risk-takers*, demonstrando disposição para traduzir o conhecimento adquirido por meio das discussões teórico-conceituais em ações tangíveis para a prática de sala de aula.

O vídeo “*Funniest English class ever*”⁸⁵, que se trata de um segmento do primeiro episódio da série “*Mind your language*”⁸⁶, com duração de 4:07, foi reproduzido logo em seguida. A partir do vídeo, os EP engajaram-se em uma discussão sobre as práticas pedagógicas convencionais que, inadvertidamente, perpetuam estereótipos e negligenciam a diversidade linguística e cultural da LI. Nessa ocasião, os EP contribuíram com sugestões de como o professor na cena do vídeo poderia ajustar sua metodologia de modo a torná-la mais inclusiva, reconhecendo e valorizando os traços identitários dos alunos, bem como acolhendo e legitimando as diferentes formas de expressão na língua.

Deste ponto, avançamos para a análise da proposta da BNCC para o componente Língua Inglesa que, como visto, tem como escopo, pelo menos no plano teórico, celebrar a diversidade. A partir da análise de algumas partes do documento expostas em slide, alguns dos EP afirmaram já ter tido contato prévio com o texto, mas só nesse momento, em que estavam mais familiarizados com as pesquisas no campo de estudos do ILF, que conseguiram enxergar de maneira mais nítida o que, de fato, está proposto para o ensino de LI na Educação Básica das escolas brasileiras.

Na sequência, apresentei em slides sete princípios que, de acordo com Kiczkowiak (2019), devem ser considerados na elaboração de atividades que contemplem os pressupostos do ILF e, por conseguinte, coloquem em questão a ideologia do falante nativo. O autor aponta para a necessidade de priorizar: a) a inteligibilidade em vez da conformidade às normas dos falantes nativos; b) falantes bem-sucedidos do ILF em vez de falantes nativos; c) o uso autêntico do ILF em vez de *corpora* centrados nos falantes nativos; d) habilidades comunicativas interculturais em vez de modelos culturais fixos; e) as habilidades comunicativas em vez de centrar-se na correção *native-like*; f) o uso multilíngue do ILF em vez do uso monolíngue do falante nativo; e g) a conscientização dos alunos sobre o ILF.

⁸⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nm03iB1GkWk>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

⁸⁶ *Sitcom* britânica ambientada em uma escola de educação para adultos em Londres, com foco em uma turma de Inglês como Língua Estrangeira para alunos de diferentes nacionalidades. A série estreou em 1986.

Por último, os EP se reuniram em trios e procederam à análise de atividades práticas selecionadas do livro intitulado “*Teaching English as a Lingua Franca: the journey from EFL to ELF*” (Kiczkowiak; Lowe, 2018). A obra em questão encontra-se dividida em três partes, sendo a segunda parte dedicada à sugestão de atividades práticas para promover a conscientização sobre o ILF e fomentar as habilidades essenciais para uma comunicação bem-sucedida em contextos de ILF. Cada trio recebeu duas atividades distintas e analisou apenas uma de sua escolha, tomando por base um roteiro de perguntas, bem como os sete princípios acima referidos para socialização na aula seguinte. Além disso, os EP destinaram um tempo para ajustarem os detalhes finais dos anteprojetos, cuja apresentação também ficou programada para o último encontro do semestre.

E aqui chegamos ao oitavo e último encontro presencial (Quadro 17). Como primeiro passo da aula, os trios compartilharam suas impressões e conclusões a respeito da análise realizada em torno das atividades práticas sugeridas por Kiczkowiak e Lowe (2018). No momento de socialização, detalharam o passo a passo da atividade, identificaram qual/quais dos sete princípios trabalhados foram contemplados, expressaram suas opiniões sobre a proposta da atividade e, por fim, destacaram as adaptações que fariam ao aplicar essa atividade em sala, considerando a realidade das escolas a que estão familiarizados. As atividades escolhidas pelos dois primeiros trios a se apresentarem foram: “*What is English as a Lingua Franca*” e “*Do the English own English?*”, ambas provenientes da seção do livro que contém propostas voltadas para a conscientização sobre o ILF. Os três últimos trios analisaram atividades da seção voltada para o desenvolvimento de habilidades-chave para as interações do ILF. Assim, socializaram suas impressões sobre as atividades intituladas “*Preparing students for accents*”, “*Legitimate varieties*” e “*Using L1 to facilitate communication*” que se concentraram em aspectos relacionados à pronúncia, léxico e estratégias comunicativas, respectivamente.

Quadro 17. Configuração do oitavo encontro presencial

ENCERRAMENTO	
Objetivo Geral: Promover um momento de avaliação sobre a experiência e conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros.	
Atividades	Objetivos Específicos
Socialização em trios da análise das atividades	a. Compartilhar as impressões e conclusões resultantes da análise de atividades que se pretendem conscientes do ILF;
Apresentação e entrega dos anteprojetos de oficina	b. Socializar a proposta do anteprojeto das oficinas pedagógicas, explicitando os principais elementos;

Avaliação coletiva dos encontros	c. Avaliar qualitativamente diferentes aspectos do trabalho desenvolvido ao longo dos encontros.
----------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, as equipes apresentaram as suas respectivas propostas para o projeto das oficinas pedagógicas a serem desenvolvidas em Estágio II. Apesar de as ideias ainda estarem em processo de amadurecimento, as equipes demonstraram confiança na direção que escolheram seguir. Nessa fase, as propostas foram apresentadas com as seguintes temáticas: “Autonomia na aprendizagem de LI: uma proposta para além da sala de aula” (equipe de Esther, Maria, Nathan, Penny e Renata); “Rompendo paradigmas no ensino de LI de forma interativa” (equipe de Esther, Maria, Nathan, Penny e Renata); e “A perspectiva do ILF nas aulas de LI” (equipe de Amora, Bruna, Juliana, Katy e Lenir).

Para encerrar essa etapa da pesquisa, foi desenvolvida uma dinâmica de avaliação em que cada EP sorteou um aspecto relacionado aos encontros e emitiu sua opinião, evidenciando os pontos positivos e negativos do trabalho realizado. Em termos gerais, o momento de avaliação foi bastante positivo. Os EP teceram comentários elogiosos sobre os materiais utilizados, deram destaque à natureza dinâmica e interativa das atividades desenvolvidas, apontaram as qualidades do desempenho da PP, além de avaliarem o próprio desempenho e comentar sobre o desempenho e comportamento dos colegas. Entre outras considerações adicionais, reconheceram a importância de todo o conhecimento adquirido através das diferentes fases desenvolvidas ao longo dos encontros.

Enfim, esses foram os eventos que julguei necessários para contribuir com a (trans)formação dos EP na etapa teórica da pesquisa. Na seção que se segue, compartilho os dados provenientes do questionário aplicado ao final dos encontros que teve como propósito identificar o grau de conscientização dos EP até este ponto da investigação.

5.1.3 Percepções dos EP ao final da primeira etapa da pesquisa

Dado que o processo de conscientização prevê um aprofundamento da compreensão acerca do que o ILF significa, o Quadro 18, a seguir, apresenta uma comparação entre as percepções dos EP antes e depois de passarem pelas fases da etapa teórica do estudo. A versão mais atualizada do conceito foi obtida quando os EP responderam à primeira pergunta do Questionário II.

Quadro 18. Percepções dos EP sobre o termo ‘Inglês como Língua Franca’

RESPONDENTES	PERCEPÇÃO PRÉVIA	PERCEPÇÃO APÓS A ETAPA TEÓRICA
Amora	É o inglês falado por pessoas de diferentes línguas maternas.	O ILF significa liberdade para falar o inglês com os traços da própria identidade.
Bruna	O inglês falado no mundo inteiro, por falantes de diferentes línguas maternas.	Significa se comunicar através da LI, considerando as características das várias pessoas dos diferentes países que falam essa língua e não segundo normas e padrões de pessoas e países específicos.
Esther	-----	Para mim, o Inglês como Língua Franca representa a comunicação entre pessoas de diferentes países que buscam falar inglês sem se espelharem no sotaque dos falantes nativos e que tem por objetivo principal a inteligibilidade mútua, preservando assim a sua identidade, sotaque etc.
Gabriela	É quando pessoas de diferentes línguas maternas fazem o uso da língua inglesa.	O Inglês como Língua Franca (ILF) ocorre quando as pessoas de diferentes línguas maternas fazem o uso da língua inglesa para se comunicarem. Acho o ILF muito importante pois liberta os falantes da rigidez de um modelo padrão da língua inglesa.
Helena	Corresponde ao inglês global, utilizado não só por falantes nativos, mas por outros falantes que tem o inglês como segunda língua.	O conceito de inglês como Língua Franca (ILF) faz muito sentido para minha vida como graduanda e futura docente, pois, me faz me sentir à vontade para utilizar a LI, valorizando a minha identidade de falante não-nativa. Pretendo passar essa mesma sensação para os meus alunos quando estiver atuando em sala de aula.
Juliana	Inglês utilizado para a comunicação de diferentes povos do mundo, por isso é considerado uma língua franca.	Inglês falado por pessoas em diferentes partes do mundo com seus próprios sotaques.
Katy	-----	O inglês como língua franca é o inglês utilizado sem fronteiras, sem proprietário, e que permite aos seus usuários diversificá-la em seus vários contextos.
Lenir	Corresponde a qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido e, frequentemente, a única opção.	É uma forma de se comunicar com falantes de diferentes línguas maternas, dando legitimidade às múltiplas variedades.
Marcelo	-----	O ILF integra todos os falantes do inglês em uma única esfera, retirando, então, toda a apoteose dada aos falantes nativos. Assim, o inglês passa a pertencer a todos aqueles que utilizam essa língua.
Maria	O idioma falado por todo mundo com as peculiaridades de cada lugar.	Uma língua pertencente ao mundo, utilizada como meio de proporcionar a comunicação entre povos de diferentes lugares e culturas.
Nathan	O inglês alcançou o status de língua global, superando o latim, a antiga língua franca que se perpetuou durante a idade média e era comumente falada pela alta nobreza e clero de todas as partes da Europa. Atualmente, as proporções tomadas pelo inglês foram infinitamente maiores e a perspectiva é que cresça ainda	Muito mais do que uma simples terminologia, definir a língua inglesa com o status de língua franca é muito importante porque rompe com muitas ideologias em torno da língua. Para mim, o ILF significa um grande avanço para a inclusão de falantes não-nativos como donos da língua.

	mais, com a globalização e as tecnologias de informação e comunicação.	
Paulo	-----	-----
Penny	O ILF compreende todos os falantes de inglês, independentemente das variações utilizadas ou criadas, pois o importante é a inteligibilidade.	Para mim é uma nova forma de enxergar a língua inglesa, pois antes de estudar sobre o assunto eu tinha o mesmo pensamento que uma parte dos usuários da língua tem, de que era necessário utilizá-la da mesma forma que um falante nativo, mais especificamente no meu caso, igual a um americano. Contudo, as leituras e discussões me mostraram a importância das variedades e como é necessário popularizar o conceito do ILF.
Renata	-----	É o uso da língua inglesa por diferentes povos não-nativos para atingir os seus mais variados propósitos. O conceito de Inglês como Língua Franca me mostra a importância em compreender que a língua inglesa está em constante mudança.
Viviane	Inglês falado por diferentes povos e nações.	Entendo que seja o inglês utilizado por pessoas que não estão preocupadas em seguir o modelo do falante nativo, mas na comunicação compreensível entre pessoas de diferentes culturas.

Fonte: Dados obtidos do Questionário I e do Questionário II

A partir das informações expostas no quadro comparativo acima, é possível ter uma nítida visão de como as percepções dos EP evoluíram. A concepção anteriormente apresentada pela maioria dos EP, que se limitava a enxergar o ILF como um fenômeno envolvendo o uso do inglês na comunicação entre falantes de origens sociolinguísticas e socioculturais distintas, tornou-se mais ampla e, ao mesmo tempo, mais precisa. Como se nota na versão atual de suas respostas, uma grande parcela dos EP não apenas define o ILF como o uso do inglês por falantes de diferentes línguas maternas, mas também salienta a aceitação e legitimidade das variedades desses usos, assim como as características singulares dos falantes envolvidos.

Muitas dessas respostas evidenciam o entendimento de que o ILF proporciona a liberdade dos falantes não-nativos do inglês, como explicitamente pontuado por Amora e Gabriela, conferindo-lhes, então, uma posição de igualdade com relação aos falantes nativos. A esse respeito, Marcelo advoga que “O ILF integra todos os falantes de inglês em uma única esfera, retirando, então, toda a apoteose dada aos falantes nativos”.

Os EP demonstram compreender que nessa nova posição, os não-nativos também são considerados donos da língua e, portanto, não têm a obrigação ou necessidade de atingir o nível de proficiência linguística dos nativos. A ideia de que o padrão linguístico e cultural dos falantes nativos não deve continuar sendo imposto como único referencial a ser seguido se tornou parte essencial de quase todas as conceitualizações, ao contrário das respostas obtidas

antes das leituras, reflexões e discussões ao longo dos encontros em que apenas um respondente suscitou o tema da inteligibilidade. Nesses termos, cabe dizer que a percepção atualizada dos EP se alinha à de Sifakis (2017, p. 289) quando ele diz que

Em sua forma mais simples, o ILF pode ser definido como o discurso produzido em interações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas. Dessa forma, o ILF tipicamente ocorre em ambientes multilíngues e multiculturais, sendo independente das normas cultural e historicamente associadas ao inglês padrão.

Interessante notar ainda que para além de se mostrarem conscientes do potencial e dos recursos que possuem como falantes não-nativas do inglês, Helena e Penny externaram em suas respostas a vontade/necessidade de disseminar esse entendimento. Helena, por exemplo, expressa a sua intenção de fazer com os seus futuros alunos também se sintam à vontade ao se expressarem em LI, valorizando, as suas próprias identidades de falantes não-nativos.

Puxando o fio deixado por Helena, passo a discorrer sobre os dados provenientes da segunda pergunta do Questionário II, momento em que os EP foram inquiridos sobre quais seriam as principais vantagens de integrar o ILF às práticas de ELI. Nessa categoria, a análise das respostas dos EP revelou diferentes temas que, em sua maioria, coincidiram com os temas identificados em suas percepções sobre o que o ILF significa. Entre esses temas, houve especial referência ao fato de que a perspectiva do ILF permite que os falantes não-nativos do inglês se sintam donos do idioma, impactando positivamente o processo de aprendizagem por diminuir a distância entre o aluno e a LI, conforme evidenciado nas respostas a seguir:

Em minha opinião, essa perspectiva é importante porque faz com que os alunos entendam que a língua inglesa não pertence exclusivamente aos falantes nativos dessa língua, mas sim a qualquer pessoa que faça o uso dela. (Gabriela/ Questionário II)

Sentimento de pertencimento, de sentir-se dono da língua, independente da nacionalidade, isso contribui com o rompimento de muitos mitos acerca da aprendizagem da língua inglesa. (Maria/ Questionário II)

Ao demonstrar ao aluno que ele também se inclui, enquanto não-nativo, como dono da língua inglesa, quando se faz uso dela, este perde mais o medo e se sente mais motivado, tendo mais propriedade e segurança ao interagir com os falantes da língua, sejam eles nativos ou não. (Nathan/ Questionário II)

É vantajoso porque mostra aos alunos que eles também são donos da língua, deixando que a língua inglesa fique mais próxima do aluno. (Viviane/ Questionário II)

A resposta de Nathan, além de se enquadrar no tema suscitado pela maioria, apresenta três temas adicionais que se encontram interrelacionados. O Primeiro deles diz respeito à superação do medo em cometer erros ao falar inglês, já que, sob a ótica do ILF, os falantes nativos perdem o posto de guardiões da LI. Amora também se mostra afeita a essa ideia ao afirmar que “a principal vantagem é que mais pessoas vão se interessar em aprender a língua inglesa, sem medo de falar”. O segundo e o terceiro temas identificados referem-se ao aumento da motivação e à elevação da confiança dos aprendizes. Penny e Renata também mencionam tais vantagens em suas respostas, conforme se observa abaixo:

Acredito que uma das vantagens mais significativas de incorporar o ILF nas aulas de inglês é a possibilidade de mostrar aos aprendizes situações reais de comunicação, em que os falantes utilizam variedades diversas da língua, e, assim, torná-los mais confiantes para se expressarem na língua sem parecer um falante nativo e que isso não é um problema a ser corrigido. Esse tipo de situação pode aumentar a motivação dos alunos e facilitar sua aprendizagem. (Penny/ Questionário II)

Uma das vantagens em integrar a perspectiva do ILF em sala de aula é a quebra de paradigmas em relação ao ensino da língua inglesa. A apresentação de exemplos de uso da língua inglesa por diferentes povos não-nativos deixa o aluno mais à vontade, com mais confiança e motivado para aprender o idioma. (Renata/ Questionário II)

Essas respostas também evidenciam que a perspectiva do ILF deixa as aulas muito mais realistas na medida em que se “distanciam de um mundo idealizado de culturas-alvo hegemônicas” (Siqueira, 2018b, 192) e passam a se concentrar mais em fatos da vida real, com a exposição dos alunos a variedades não-nativas do inglês e interações entre falantes não-nativos, que, entre outras coisas, também integra estratégias comunicativas para se alcançar a inteligibilidade. Sobre este ponto, Lenir ressalta que “[...] com essa perspectiva os falantes aprendem várias estratégias para negociar diferenças em língua inglesa, visando a inteligibilidade e o alcance dos objetivos comunicativos”.

Ainda sobre a resposta de Renata, ela acrescenta que a perspectiva do ILF permite que os alunos fiquem mais à vontade para aprender, afinal, como referido por Helena na resposta a seguir, tanto os professores quanto os alunos podem ser eles mesmos, pois têm as suas identidades validadas.

As vantagens de incorporar o ILF nas aulas de inglês é que tanto o professor quanto o aluno irão se sentir à vontade sabendo que não é necessário imitar o inglês padrão, validando a sua cultura, os seus costumes e seu próprio jeito de falar. (Helena/ Questionário II)

Por certo, ao reconhecer as identidades não-nativas dos alunos, a perspectiva do ILF promove um ambiente mais humanista e democrático que favorece a aprendizagem. Marcelo suscita esse tema ao enunciar que “a principal vantagem é poder mostrar aos alunos, através das diferenças linguístico-culturais, que todos temos os mesmos direitos e que devemos respeitar qualquer diferença”.

O último tema dentro dessa categoria a ser considerado neste ponto do trabalho é que a perspectiva do ILF amplia a mente dos professores e alunos por envolver a compreensão da enorme complexidade no uso do inglês. Vantagem que se depreende da resposta de Bruna quando ela diz que “[...] os estudantes adquirem uma visão mais ampliada diante do inglês, e conhecem a realidade da língua no âmbito global”.

Depois de pensarem sobre as vantagens, os EP também refletiram, ao responderem à questão 3 do Questionário II, sobre as potenciais limitações no processo de implementação da perspectiva de ensino do ILF. Eis as respostas dadas:

As limitações são: o “preconceito” das pessoas diante do ILF e da não aceitação de práticas que não se baseiam no inglês nativo, e também a falta de materiais didáticos que ajudem no trabalho voltado para o ILF. (Bruna/ Questionário II)

A principal limitação é que muitas instituições de ensino oferecem materiais de ensino predefinidos baseados no padrão do nativo, onde o professor é obrigado a seguir fielmente o que manda a proposta. Isso acaba impedindo o professor de trabalhar a língua inglesa de forma mais ampla. (Esther/ Questionário II)

Em minha opinião, uma das maiores limitações para colocar em prática uma pedagogia sensível ao ILF está voltada para o livro didático, pois o professor fica submetido a seguir o livro didático, o qual, na maioria das vezes, tem como foco principal o inglês falado por britânicos ou americanos. Sendo assim, mesmo que o professor saiba a importância de trabalhar o inglês voltado aos princípios do ILF, ele acaba ficando sem os recursos necessários para isso e acaba se acomodando e focando somente no falante nativo da língua inglesa. (Gabriela/ Questionário II)

Para mim, a pior limitação é a ideia que a maior parte dos alunos tem, que é a do inglês nativo ser o único ou o certo a ser seguido. (Juliana/ Questionário II)

Penso que as limitações existentes são: os livros didáticos, a Instituição de Ensino e até mesmo o próprio professor. (Katy/ Questionário II)

Muitas vezes o professor se sente inseguro em trabalhar com uma nova perspectiva por não ter tido uma formação adequada. (Lenir/ Questionário II)

Uma das principais limitações, na minha opinião, são os pensamentos enraizados sobre aprendizagem de língua inglesa, por parte da comunidade, alunos e professores. (Maria/ Questionário II)

As limitações são muitas, uma vez que esta pedagogia libertadora e inovadora do ILF vai contra os interesses dos "stakeholders", as partes interessadas no inglês já propagado ao longo do tempo, focado em uma perspectiva americana e/ou britânica. A falta de recursos apropriados e um material didático que ainda está enraizado sob tal perspectiva antiquada também podem limitar bastante a eficiência do professor para propagar o conceito de ILF entre seus alunos. (Nathan/ Questionário II)

Acredito que, em alguns casos, as metas estabelecidas pelas instituições de ensino acabam por dificultar a atuação dos professores em inserir práticas sensíveis aos princípios do ILF. Por exemplo, a necessidade de seguir um livro didático determinado pela escola ou de cumprir o ensino de conteúdos gramaticais. (Penny/ Questionário II)

A utilização de materiais didáticos que são por muitas vezes impostos pela própria instituição de ensino, nos quais são retratados apenas o inglês nativo prejudica no processo de ensino do docente interessado em trabalhar com o ILF. O despreparo dos docentes também dificulta muito. (Renata/ Questionário II)

A maior limitação é a maneira que cada escola exige de seguir os assuntos, porque muitas das vezes precisa seguir o conteúdo de acordo com a escola e ainda exige seguir o livro didático e isso acaba deixando o professor preso ao inglês padrão, impedindo o professor de ampliar conhecimento e apresentar a seus alunos os princípios do ILF. (Viviane/ Questionário II)

Quatro temas principais emergiram dessa categoria. Das 11 (onze) respostas acima, 8 (oito) indicaram que os livros e materiais didáticos adotados podem limitar o trabalho dos professores que desejam explorar o ILF em suas salas de aula. Os EP entendem que esses materiais, em sua maioria, ainda são política, ideológica e pedagogicamente enraizados na tradição do ensino de ILE. Logo, como explicitado em boa parte das respostas, por se apoiarem quase que exclusivamente em materiais que não incluem a diversidade linguística e cultural da LI no mundo, os professores seguem desenvolvendo práticas que perpetuam a visão ideológica do *nativespeakerism*.

Um número considerável de respostas mencionou a pressão dos *stakeholders* como principal limitação. Os EP citaram a resistência por parte de instituições de ensino, pais, alunos e até dos próprios professores que defendem a estrita adesão às normas padrão e que, por consequência, tem contribuído com a criação de um conjunto de práticas consolidadas que não favorece a pedagogia *ELF-aware*.

Dois dos EP também fizeram referência à falta de familiaridade dos professores com o conceito e a perspectiva do ILF como uma das principais dificuldades para lidar com essas

questões em sala de aula. À vista disso, torna-se imprescindível que os currículos e programas de formação de professores sejam revisados e atualizados a fim de assegurar que os professores estejam devidamente capacitados para adotar e adaptar o ILF em seus contextos de atuação.

Bruna ainda considerou que o preconceito por parte de algumas pessoas, que interpretam o ILF de maneira errônea, também representa um obstáculo para o trabalho voltado à integração dessa perspectiva. A esse respeito, vale lembrar Siqueira (2020a, p. 379) quando ele destaca que é necessário enfrentar e superar “as suposições que enxergam o ILF como uma perspectiva caótica que ‘vale tudo’”. Para empreender esse desafio, Deniz (2017) argumenta que os professores precisam se familiarizar com a pesquisa que vem sendo desenvolvida no campo de estudos do ILF com vistas a compreender a verdadeira função do inglês e desenvolver uma postura crítica frente a essas suposições equivocadas. Afinal, a perspectiva do ILF está fundamentada no valor da diversidade e variação e isso não implica liberdade ilimitada no uso do inglês. Pelo contrário, trata-se de uma perspectiva que não perde de vista as condições necessárias para a garantia da inteligibilidade mútua.

Para sumarizar as percepções dos EP acerca das vantagens e limitações da perspectiva de ensino do ILF, reúno no Quadro 19 os principais temas discutidos.

Quadro 19. Percepção dos EP sobre as vantagens e limitações da perspectiva de ensino do ILF

VANTAGENS	LIMITAÇÕES
I. Senso de posse do inglês pelos aprendizes; II. Superação do medo de falar “errado”; III. Maior motivação para aprender a LI; IV. Aumento da confiança de professores e alunos ao se expressarem em inglês; V. Aulas mais realistas; VI. Validação das identidades não-nativas dos aprendizes; VII. Senso de equidade; VIII. Visão mais ampliada sobre a complexidade de uso do inglês.	I. Predominância de livros e materiais didáticos anglocêntricos; II. Pressão por parte dos <i>stakeholders</i> ; III. Falta de conscientização sobre o ILF nos programas de formação de professores; IV. Preconceito por parte das pessoas que interpretam o ILF erroneamente.

Fonte: Elaboração própria

Na quarta questão do Questionário II, os EP expressaram o seu grau de concordância ou discordância em relação a 10 (dez) afirmações, ora alinhadas à perspectiva do ILF, ora alinhadas à perspectiva do ILE. As respostas revelaram a percepção dos EP frente às nuances

das duas perspectivas no que diz respeito ao uso, ensino e aprendizagem de LI. Diferentemente da conduta qualitativa que venho adotando até agora, eu me permiti quantificar as respostas subjetivas dos EP neste ponto da análise. Os dados obtidos aparecem dispostos no quadro a seguir:

Quadro 20. Percepção dos EP sobre o uso, ensino e aprendizagem de LI

ASSERTIVAS	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
I. Eu pretendo me comunicar em inglês como um falante nativo.		28,5%	57,1%	14,2%
II. O falante nativo é a maior autoridade no que diz respeito ao uso da língua e, portanto, só ele pode ser utilizado como modelo a ser seguido.			14,2%	85,7%
III. A Língua Inglesa (LI) pertence a todos os falantes que a utilizam.	92,8%	7,1%		
IV. Quando os alunos se comunicam em inglês, é mais importante enfatizar a inteligibilidade do que insistir na pronúncia padrão dos falantes nativos.	85,7%	14,2%		
V. Aprender o sotaque dos falantes nativos, gírias e expressões idiomáticas em inglês é imprescindível para os alunos.		21,4%	57,1%	21,4%
VI. Eu reconheço a importância de desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos nas aulas de inglês.	57,1%	42,8%		
VII. Eu vejo o distanciamento das normas dos falantes nativos na comunicação em LI como sinal de incompetência.		7,1%	50%	42,8%
VIII. Eu acredito que a perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira possa ser trabalhada em conjunto com a perspectiva do ILF nas aulas de inglês.	50%	50%		
IX. A integração da perspectiva do ILF nas aulas de inglês é necessária para o contexto de ensino brasileiro.	57,1%	42,8%		
X. Eu pretendo integrar os princípios do ILF no exercício da minha prática pedagógica futura.	85,7%	14,2%		

Fonte: Dados obtidos do Questionário II

Com relação à primeira assertiva, é notável um distanciamento dos EP quanto ao ideal de se aproximar do comportamento linguístico do nativo para se comunicarem em LI, com uma marca de 57,1%, indicando uma postura desfavorável, e 14,2% indicando uma postura totalmente desfavorável quanto a esse objetivo. Todos os EP, incluindo os 28,5% dos respondentes que sinalizaram ter preferência pelo padrão nativo na questão anterior, discordam que o nativo seja a autoridade suprema no que diz respeito à definição dos padrões a serem seguidos, tendo uma boa parte (85,7%) discordado totalmente. Como consequência

desse pensamento, a grande maioria (92,8%) concorda totalmente com o fato de que o inglês pertence a todos os seus usuários, sejam nativos ou não-nativos; e, ao pensarem sobre a quarta questão, todos reconheceram a importância da inteligibilidade para o sucesso na comunicação, em detrimento da busca incessante pela pronúncia nativa. A quinta assertiva, no entanto, gerou um dado contraditório, com 21,4% dos respondentes concordando que a aprendizagem do sotaque nativo seja imprescindível, mesmo tendo todos concordado, na questão anterior, que não se deve insistir que o aluno imite a pronúncia padrão.

No que se refere à sexta assertiva, 57,1% dos respondentes concordaram totalmente, e 42,8% concordaram com a importância de desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos nas aulas de inglês. Tendo em conta o direcionamento das respostas anteriores, notei uma sutil disparidade em determinado posicionamento frente à sétima assertiva, em que 7,1% concorda que o distanciamento das normas-padrão seja sinal de incompetência. Esse dado aleatório me leva a crer que tenha havido um equívoco quanto à interpretação da questão.

Quanto à oitava e nona assertivas, os respondentes mostraram-se favoráveis tanto em relação ao diálogo entre o ILF e o ILE nas aulas, quanto à necessidade desse diálogo no contexto de ensino brasileiro. As respostas referentes à última assertiva demonstraram, de forma unânime, a afinidade dos EP com a ideia de integrar o ILF às suas práticas futuras. Dentre as opiniões, 85,7% concordou totalmente que seja essa a intenção.

Esse quadro quantitativo revela que as opiniões dos EP, com relação ao uso, ensino e aprendizagem da LI, encontram-se mais afinadas com os pressupostos que estão na base de sustentação da perspectiva do ILF, demonstrando, assim, a postura que estão mais inclinados a adotar em seus futuros espaços de atuação.

Na penúltima pergunta do Questionário II, os EP foram levados a pensar sobre como implementar essa perspectiva. Quando perguntados sobre como integrar o ILF ao ILE, dentre as quatro alternativas de resposta apresentadas, 64,2% dos EP responderam que possuem ideias que precisam ser aprimoradas; ao passo que os outros 35,7% disseram não saber como promover esse diálogo em sala de aula, mas declararam estarem prontos para descobrir.

Ao responderem à sexta e última questão, os EP demonstraram o grau de satisfação por terem participado da etapa teórica da pesquisa. 28,5% dos participantes mostraram-se satisfeitos com a experiência e 71,4%, muito satisfeitos.

Em suma, considerando as ponderações acima apresentadas, os EP deixaram transparecer uma visão mais crítica e aprofundada sobre o ILF, estabelecendo uma nítida

distinção entre o inglês como um conjunto fixo de formas codificadas e o inglês como meio dinâmico de comunicação. Diante desse aparente aprofundamento em seus pontos de vista, os EP chegaram ao final da primeira etapa da pesquisa abertos e dispostos a integrar o ILF às práticas de ELI, mas ainda sem uma compreensão definida de como fazê-lo. Dito isso, passo para a análise do arsenal de dados que compõe o material empírico da segunda etapa da pesquisa.

5.2 A form(ação) dos EP na etapa prática da pesquisa

Em essência, a etapa prática da pesquisa (cf. subseção 4.4.2) foi projetada com o fim de preencher a lacuna existente entre as implicações pedagógicas da perspectiva do ILF e a sua aplicação em sala de aula. Para tanto, os EP, ainda envolvidos na fase de planejamento da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF, tiveram a oportunidade de aplicar na prática o conhecimento teórico-conceitual adquirido.

As subseções desta categoria, portanto, apresentam a análise e discussão dos dados que constituíram os principais temas identificados a partir do planejamento, implementação e reflexão de práticas de ensino que se pretenderam conscientes do ILF. Dessa maneira, os resultados obtidos por intermédio das luzes lançadas no decorrer do ciclo dos encontros virtuais e das escolhas pedagógicas dos EP, tanto no ciclo das microaulas quanto no ciclo das oficinas, possibilitaram revelar como o processo de conscientização sobre o ILF influenciou as ações dos EP em suas experiências práticas durante o Estágio Curricular Supervisionado II.

5.2.1 Explorando caminhos para a integração do ILF ao ILE

Diferentemente do projeto pioneiro para a formação de professores conscientes do ILF, conduzido por Bayyurt e Sifakis (2015), no qual os professores em serviço tiveram total autonomia para explorar os possíveis caminhos, conceber e implementar atividades *ELF-aware* com base em suas próprias experiências de sala de aula; neste estudo, senti a necessidade de lançar luzes que pudessem inspirar os EP a estabelecer o diálogo entre o ILF e o ILE, uma vez que compõem uma turma de professores em pré-serviço com pouca ou nenhuma experiência de ensino. No entanto, considerando que a própria abordagem transformadora prevê a autonomia do participante, a minha intenção não consistiu em persuadir os EP, nem prescrever fórmulas prontas a serem seguidas. Afinal, o meu próprio

envolvimento nesta pesquisa-ação foi motivado pela busca por respostas e pela compreensão mútua do processo.

Tendo elucidado essa questão, sigo com a exposição do ciclo dos encontros virtuais que compreenderam tanto o primeiro quanto o segundo momento da etapa prática da pesquisa.

5.2.1.1 O ciclo dos encontros virtuais

Conforme demonstrado na subseção 4.4.2, a segunda etapa da pesquisa foi subdividida em dois momentos. No primeiro momento (cf. subsubseção 4.4.2.1), o planejamento dos encontros virtuais foi dedicado à exploração do que eu chamei de macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE (cf. seção 3.3⁸⁷); em seguida, o foco voltou-se aos desdobramentos do ciclo de planejamento, implementação e reflexão de microaulas ministradas pelos EP. No segundo momento (cf. subsubseção 4.4.2.2), devido à necessidade de adaptar o estágio às restrições da pandemia, os encontros virtuais foram direcionados para a familiarização dos EP com determinadas ferramentas digitais; e, depois, para o planejamento das oficinas pedagógicas curriculares que foram ministradas pelos EP na modalidade remota.

Nesta parte específica do texto, tendo como aporte os planos de aula, os registros do meu diário e as notas reflexivas dos EP, vou concentrar minha atenção na série de eventos, mais intimamente voltados para a pesquisa, que caracterizaram os três primeiros encontros virtuais, os quais foram planejados, sobretudo, para auxiliar os EP a vislumbrarem maneiras de colocar as macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE em prática. A análise detalhada dos ciclos que envolveram as ações pedagógicas dos EP ficará reservada para a seção subsequente.

O primeiro encontro virtual com a turma, que se deu no início da primeira unidade do componente curricular Estágio II e cuja configuração aparece sumarizada no Quadro 21, começou com uma breve conversa sobre os impactos da pandemia na vida pessoal e acadêmica dos EP. Depois de passar algumas instruções relacionadas ao uso da plataforma e informar sobre o cronograma previsto de aulas síncronas, dei início a uma dinâmica de revisão sobre as questões-chave relacionadas ao ILF que foram abordadas na primeira etapa

⁸⁷ Algumas das macroestratégias apresentadas na seção 3.3 deste trabalho de tese não foram exploradas nos encontros virtuais da segunda etapa da pesquisa, em virtude de o conjunto das macroestratégias ter passado por uma revisão após o desenvolvimento da pesquisa-ação. De igual forma, a ordem em que as macroestratégias foram trabalhadas nos encontros não coincide com a ordem apresentada na referida seção.

da pesquisa, procedimento pensado em razão do lapso temporal entre este e o último encontro presencial. A dinâmica, para ser concluída, demandou o dobro do tempo previsto no plano, o que demonstra que a revisão proposta gerou uma boa discussão. A recapitulação das fases da abordagem transformadora para conscientização sobre o ILF trabalhadas em Estágio I também foi oportuna, uma vez que foi possível situar de forma explícita que ao longo do Estágio II, ainda estaríamos engajados no cumprimento dos objetivos da fase de planejamento.

Quadro 21. Configuração do primeiro encontro virtual

Objetivo Geral: Apresentar o conjunto de macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE, destacando a importância da conscientização dos alunos sobre o ILF e a ênfase que deve ser dada à inteligibilidade nas aulas.	
Atividades	Objetivos Específicos
Warm-up: dinâmica de revisão	a. Relembrar questões-chave relacionadas ao ILF;
Discussão sobre o diálogo entre o ILF e o ILE	b. Refletir sobre como o diálogo entre o ILF e o ILE pode ser promovido a partir de excertos de diferentes textos; c. Conhecer as macroestratégias para integração do ILF ao ensino de ILE;
Apresentação da macroestratégia “Conscientização dos alunos sobre o ILF”	d. Compreender a importância de tornar os alunos conscientes do ILF e das reações frente a sua natureza dinâmica; e. Refletir sobre o papel das questões metalinguísticas e metacognitivas no processo de conscientização sobre o ILF; f. Analisar planos de aula que fomentam a conscientização sobre o ILF de forma implícita e explícita;
Apresentação da macroestratégia “Ênfase na inteligibilidade”	g. Inteirar-se do conceito de <i>Lingua Franca Core</i> (LFC); h. Explorar as características da fonologia do inglês que afetam e aquelas que não afetam a inteligibilidade; i. Refletir sobre vídeos que realçam questões de pronúncia e sotaques de falantes não-nativos; j. Analisar <i>ELF-aware lessons</i> voltadas para as habilidades de <i>listening</i> e <i>pronunciation</i> .

Fonte: Elaboração própria

O momento seguinte da aula foi dedicado à reflexão e discussão de trechos de diferentes textos expostos em slides, em que os autores selecionados discorriam, especificamente, sobre o possível diálogo entre o ILF e o ILE. Assim, apoiada nas ideias de Sifakis (2018b), destaquei a importância de o professor observar a realidade dos alunos, o currículo, os livros didáticos adotados e ser autônomo o suficiente para fazer as adaptações necessárias a fim de garantir a coexistência eficaz das duas perspectivas em sala de aula. A

partir da contribuição de Vettorel (2018b), ressaltai que o diálogo proposto implica na flexibilização de uma perspectiva que se baseia exclusivamente na realidade anglófona, para incluir uma visão sociolinguística mais atualizada e realista em resposta ao novo estatuto da LI no mundo. Enfatizei que o objetivo não consiste em substituir o ILE, afinal, como aponta Sifakis (2021a), a pesquisa em torno dessa perspectiva tem muito a oferecer por se dedicar a essa missão há tanto tempo. E para fechar esse momento de reflexão, o pensamento de Kordia (2018, p. 201), o qual reproduzo abaixo em sua versão original, provocou uma discussão produtiva entre os EP, preparando-os para melhor lidar com o conjunto de macroestratégias que lhes foi apresentado logo a seguir.

[...] even though teachers do need to find a way to link ELF and ELT in their classrooms, they do not have to embark upon a “battle,” so to speak, against EFL. This is not even a “battle” against norm-oriented materials and curricula or against people’s nativespeakerist attitudes and expectations. Instead, my own experience shows that, in reality, this is about trying, to the extent that it is possible, and by taking small steps at a time, to ensure the effectiveness of one’s teaching practices inspired by ELF and, why not, intrigued, rather than discouraged, by the different kinds of problems that may arise along the way.

Ao explorar a primeira macroestratégia “Conscientização dos alunos sobre o ILF” (cf. subseção 3.3.1), discutimos sobre a necessidade de mostrar aos aprendizes não apenas como o ILF funciona nas interações, mas também incentivar a reflexão sobre suas próprias reações, sentimentos e convicções frente à sua natureza dinâmica. Como nos diz Sifakis (2021b, p. 134), tornar-se consciente do ILF envolve “[...] tornar-se consciente dos nossos próprios preconceitos sobre questões-chave relacionadas ao ILF: preocupações como normatividade (o inglês padrão é relevante quando usuários não-nativos estão envolvidos? Até que ponto?), adequação, compreensibilidade e propriedade”. Em seguida, apresentei aos EP a definição e exemplos dos dois tipos de questões reflexivas (questões metalinguísticas e metacognitivas), que, segundo Sifakis (2021b)⁸⁸, podem colaborar com o processo de conscientização sobre o ILF em sala de aula.

A título de ilustração, apresentei aos EP dois planos de aula, disponibilizados por Kemalglu-Er (2017) em sua tese, que serviram de exemplo para demonstrar como a conscientização sobre o ILF pode ser promovida nas aulas de inglês. Um dos planos objetivou

⁸⁸ Esclareço que obtive acesso ao material do *Enrich Course*, material ao qual eu me apoiei para essa discussão em sala, antes de sua publicação em 2021, devido à minha participação na fase de implementação do projeto, que ocorreu em 2020. Isso explica por que o conteúdo trabalhado nos encontros antecede a data de publicação da referência utilizada neste ponto da escrita.

integrar o ILF de forma explícita e o outro foi elaborado com vistas a fomentar a integração do ILF de forma implícita. Aqui vale esclarecer que a integração explícita do ILF acontece quando os professores informam os alunos sobre o significado e a importância do ILF, abordando esses temas como ponto central nas aulas. Já a integração implícita não faz referência direta à noção do ILF, resultando na inclusão dos elementos relacionados a essa perspectiva de forma tácita, sem que a justificativa por trás de sua integração seja transmitida aos alunos (Kemaloglu-Er, 2017). Os EP refletiram sobre os procedimentos de ambos os planos, observando as questões reflexivas que foram formuladas e pensando em adaptações que poderiam ser feitas no contexto brasileiro, uma vez que os planos foram elaborados para alunos de nível intermediário de uma escola particular de Ensino Médio da Turquia.

Para o desenvolvimento da segunda macroestratégia “Ênfase na inteligibilidade” (cf. subseção 3.3.4), apresentei, em primeira instância, o conceito de LFC e explorei, juntamente com os EP, algumas características do núcleo. Ao abordar sobre aspectos da fonologia do inglês que não comprometem a comunicação em contextos internacionais, comentei, dentre outros pormenores, sobre a pronúncia do <th>, que pode ser vozeado (como em *this* e *father*) ou desvozeado (como em *think* e *thank you*). Apontei a dificuldade que os estudantes brasileiros costumam ter ao pronunciar esses sons, dado que esses fonemas não fazem parte do sistema fonológico da língua portuguesa, e comentei que, em virtude disso, os aprendizes tendem a nativizar a pronúncia, cujo resultado, de acordo com o LFC, não afeta a inteligibilidade. Dessa reflexão surgiu a seguinte questão: por que, então, insistir que os aprendizes imitem o comportamento linguístico do falante nativo?

Ao ponderarem sobre a validade dessa postura, a linha de raciocínio que predominou convergiu com o argumento de Bayyurt (2018a, p. 177) para quem “[...] os aprendizes devem se ater ao seu próprio modo de se expressar em inglês, desde que sejam compreendidos pelos outros falantes/usuários”. Nesse sentido, o que ficou patente é que para além de acolher diferentes formas de pronunciar as palavras, seja com ou sem sotaque nativo, os professores precisam considerar a compreensibilidade e a interpretabilidade das falas.

Nessa ocasião, reproduzi os vídeos “*Iraq Insurgent subtitles*”⁸⁹, com duração de 1:52; e “*German Coastguard*”⁹⁰, com duração de 00:40. Apesar de ambos os vídeos, em sua essência, terem como objetivo primeiro divertir o espectador, centrando-se nos sotaques e pronúncia de falantes não-nativos do inglês, minha intenção ao utilizá-los consistiu em validar esses sotaques e pronúncias, chamando a atenção para a importância da inteligibilidade. No

⁸⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j0m4rcx0of4>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

⁹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7C-vYY3SBDE>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

entanto, devido à própria natureza do vídeo e às restrições do meu planejamento, assumidamente situado no tempo e passível de falhas, referi-me a esse momento da aula como um momento de descontração, o que poderia ter causado uma interpretação errônea por parte dos EP, como se o propósito fosse ridicularizar a forma como os falantes se expressaram. Neste espaço/tempo, reconheço que materiais dessa ordem devam ser utilizados em sala de aula com maior cautela, a fim de evitar estereótipos negativos associados a determinados sotaques. É sempre oportuno ressaltar que os sotaques não são melhores ou piores, apenas diferentes.

Como extensão do que foi discutido, os EP se ocuparam em analisar diferentes *ELF-aware lessons*, propostas por Kiczkowiak e Lowe (2018), voltadas para a conscientização da pronúncia e da inteligibilidade, e para o desenvolvimento das habilidades de *listening* e *pronunciation*. As atividades selecionadas, que sintetizaram microestratégias possíveis para enfatizar a inteligibilidade em sala de aula, foram as seguintes: “*What is the Lingua Franca Core?*”; “*Accentuate the positive*”; “*Listening journals*”; “*Multilingual English users as models*” e “*Identifying your students’ weaknesses*”. Como reflexão final, sublinhei a importância da autonomia do professor no sentido de adaptar as atividades de acordo com o contexto de ensino, visando o aprimoramento do programa de ELI implementado.

A programação do segundo encontro virtual (Quadro 22) atendeu às particularidades da terceira macroestratégia “Exposição de diferentes variedades do inglês” (cf. subseção 3.3.3), com a exploração de diferentes recursos capazes de possibilitar a exposição dessa diversidade em sala de aula.

Quadro 22. Configuração do segundo encontro virtual

Objetivo Geral: Destacar a importância da exposição de diferentes variedades do inglês em sala de aula, indicando diferentes recursos que retratam como o inglês é utilizado ao redor do mundo.	
Atividades	Objetivos Específicos
<i>Warm-up</i> : reflexão sobre motivação a partir de vídeo e imagem	a. Refletir sobre a importância da motivação e determinação para se alcançar metas;
Apresentação da macroestratégia “Exposição de diferentes variedades do inglês”	b. Discutir sobre a necessidade e vantagens de explorar as diferentes variedades do inglês em sala de aula; c. Pensar em critérios de seleção de falantes multilíngues do inglês e de gravações de áudio e vídeo que sejam apropriados para o contexto da sala de aula;
Exploração de recursos disponíveis <i>online</i>	d. Analisar recursos disponíveis <i>online</i> que podem auxiliar na criação ou adaptação de atividades <i>ELF-aware</i> ;
Demonstração de atividades que preparam os aprendizes para a diversidade da LI	e. Conhecer a estrutura de atividades que exploram variedades não-nativas do inglês.

Fonte: Elaboração própria

No momento de *Warm-up*, os EP foram instigados a refletir sobre lições relacionadas à motivação e superação de desafios, e ainda sobre a importância do empenho, determinação e otimismo quando se pretende alcançar um objetivo. Aproveitei esse fio de discussão para ressaltar que a exposição de diferentes variedades do inglês em sala de aula não apenas motiva os aprendizes, mostrando-lhes que eles também podem se apropriar da língua que estão aprendendo, mas também tende a tornar o objetivo de aprender inglês mais tangível e relevante no que diz respeito à natureza do ILF.

Em seguida, conversamos sobre algumas preocupações comuns relacionadas à seleção de gravações de áudio e vídeo para a criação e/ou suplementação de atividades que visem ao desenvolvimento de microestratégias baseadas em modelos de falantes multilíngues do inglês. Diante da variedade de recursos e ferramentas disponíveis *online*, discutimos sobre os critérios a serem adotados para a escolha do material que seja apropriado/relevante para os aprendizes. Dentre esses critérios, conforme indicação de Kiczkowiak e Lowe (2018), foram destacados o sotaque/origem do falante, o assunto/tópico abordado, e o tipo de material.

Com referência à seleção das variedades do inglês, em termos de sotaque e origem dos falantes não-nativos, os autores recomendam priorizar falantes não-nativos conhecidos pelos aprendizes, com os quais eles possam se identificar. Adicionalmente, sugerem a escolha de falantes que compartilham a mesma L1 dos aprendizes, permitindo que eles tenham modelos tangíveis de falantes proficientes como fontes de inspiração. À guisa de ilustração, o Quadro 23 abaixo reúne algumas personalidades do mundo do cinema, da música, do esporte, da política, da moda e da religião que foram citadas pelos EP e também alguns nomes lembrados por Kiczkowiak e Lowe (2018), e Guerra e Cavalheiro (2019).

Quadro 23. Exemplos de falantes multilíngues do inglês reconhecidos internacionalmente

<p>NO CIMENA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aamir Khan (Indiano) - Antonio Banderas (Espanhol) - Audrey Tautou (Francesa) - Javier Barden (Espanhol) - Ken Watanabe (Japonês) - Penélope Cruz (Espanhola) - Rodrigo Santoro (Brasileiro) - Salma Hayek (Mexicana) - Sophia Vergara (Colombiana) 	<p>NA MÚSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Annita (Brasileira) - Camila Cabello (Cubana) - Bob Marley (Jamaicano) - Enrique Iglesias (Espanhol) - Laura Pausini (Italiana) - Psy (Coreano) - Richie Campbell (Português) - Sean Paul (Jamaicano) - Shakira (Colombiana) - Thalía (Mexicana) 	<p>NO ESPORTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anderson Silva (Brasileiro) - Cristiano Ronaldo (Português) - Kaká (Brasileiro) - Pep Guardiola (Espanhol) - Rafael Nadal (Espanhol) - Usain Bolt (Jamaicano)
<p>NA POLÍTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angela Merkel (Alemã) - António Guterres (Português) 	<p>NA MODA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gisele Bündchen (Brasileira) - Irina Shayk (Russa) 	<p>NA RELIGIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dalai Lama (Tibetano) - Papa Francisco (Argentino)

- Donald Tusk (Polonês) - Emmanuel Macron (Francês) - Nelson Mandela (Sul-africano)	- Sara Sampaio (Portuguesa) - Zunzibini Tunzi (Sul-africana)	
---	---	--

Fonte: Kiczkowiak e Lowe (2018); Guerra e Cavalheiro (2019)

Na sequência, comentamos sobre a escolha do tópico abordado em gravações de áudio e vídeo, e, como Kiczkowiak e Lowe (2018), concordamos que seja oportuno realizar uma análise das necessidades (*needs analysis*) e preferências dos aprendizes. No que se refere ao tipo de material, foi apontada a vasta gama de recursos audiovisuais, dentre as quais, músicas, filmes, séries que “[...] retratam não apenas como a alternância natural de códigos entre o inglês e outro idioma acontece, mas também como é perfeitamente aceitável falar inglês com seu próprio sotaque da língua materna” (Cavalheiro, 2017, p. 212).

Ademais, ainda foi abordada a possibilidade de recorrer aos incontáveis *websites* que oferecem acesso a uma variedade de recursos online, como arquivos de áudio e vídeo, mídias digitais, TED *talks*, vídeos do *YouTube*, entre outros recursos. Tais recursos têm o potencial de auxiliar os professores na elaboração de atividades que viabilizem a conscientização dos aprendizes em relação à diversidade linguística e cultural inerente à maioria das interações comunicativas, seja em nível regional, nacional ou internacional. No Quadro 24, apresento a descrição e link de cada recurso que foi explorado no ambiente virtual, juntamente com os EP.

Quadro 24. Recursos *online* que possibilitam a exposição da diversidade linguístico-cultural da LI em sala de aula

ARQUIVOS ONLINE	IDEA (<i>International Dialects of English Archive</i>) https://www.dialectsarchive.com/	Uma ampla seleção de áudios com falantes de todo o mundo, divididos por regiões e países.
	ELLLO (<i>English Listening Lesson Library Online</i>) https://www.wordheard.org/sort/	Uma ampla variedade de áudios, vídeos e planos de aula com falantes de todo o mundo, além de um mecanismo de busca fácil de usar que permite buscar as gravações por tópico, país, nível e mídia.
	ACE (<i>Asian Corpus of English</i>) https://corpus.eduhk.hk/ace/view/#/browse	<i>Corpus</i> que compreende cerca de um milhão de palavras derivadas de interações naturais em língua inglesa como língua franca entre falantes multilíngues asiáticos.
	VOICE (<i>Vienna-Oxford International Corpus of English</i>) https://voice.acdh.oeaw.ac.at/	Corpus computadorizado de acesso aberto que reúne mais de um milhão de palavras em interações do ILF.
	<i>China Daily</i> http://www.chinadaily.com.cn/	Um jornal diário que traduz notícias chinesas relevantes para um público internacional.

MÍDIA DIGITAL	<i>The Japan Times</i> http://www.japantimes.co.jp/	O maior jornal de língua inglesa do Japão.
	<i>The Times of India</i> http://timesofindia.indiatimes.com	Um jornal diário indiano internacional escrito em inglês.
	<i>Al Jazeera</i> http://www.aljazeera.com/	Um canal árabe com notícias em inglês de todo o mundo.
	<i>Africanews</i> http://www.africanews.com	Site que reúne notícias e vídeos produzidos em todo o continente africano sobre todas as áreas da vida, como política, esportes e cultura.
OUTROS RECURSOS ONLINE	<i>TED Talks</i> https://www.ted.com/talks	Consiste em um conjunto de conferências globais sobre tópicos relacionados à tecnologia, design, ciência, cultura, que podem complementar muitos dos assuntos desenvolvidos nas aulas de inglês. As milhares de palestras disponíveis para visualização <i>online</i> gratuita, juntamente com suas transcrições e legendas facilitam o trabalho com esses vídeos em sala de aula.
	TEDEd https://ed.ted.com/	<i>Lesson plans</i> baseados em <i>TED talks</i> .
	<i>YouTube</i> https://www.youtube.com/	A maior fonte de vídeos e entrevistas que possibilita o contato tanto com falantes nativos como falantes não-nativos do inglês. É um excelente recurso para exemplificar como a comunicação pode facilmente atravessar fronteiras, em que não apenas os aspectos linguísticos podem ser analisados, mas também outros aspectos que podem indicar e enfatizar o que está sendo dito, como expressões faciais e linguagem corporal.

Fonte: Cavalheiro (2017); Guerra e Cavalheiro (2019)

A última parte da aula ficou reservada para a demonstração de diferentes atividades com a utilização de alguns dos recursos explorados. Primeiro, os EP analisaram o passo-a-passo de uma atividade que envolveu a utilização de um segmento de uma série da Netflix e também de uma entrevista com dois dos atores em cena, ambos falantes não-nativos do inglês, um espanhol e um indiano.

Logo em seguida, os EP participaram de uma sequência didática que foi desenvolvida da seguinte forma: 1) selecionei um vídeo do *YouTube* contendo um falante não-nativo do inglês internacionalmente conhecido; 2) para envolver a turma (*Warm-up*), desenvolvi uma dinâmica inicial, “*Guessing Game*”, que teve como propósito levá-los a descobrir qual era a personalidade escolhida por meio de *Yes-No questions*; 3) depois de assistirem ao vídeo pela primeira vez, fiz algumas perguntas de compreensão geral (*gist listening*); 4) após o vídeo ser reproduzido pela segunda vez, direcionei perguntas de compreensão mais específicas (*follow-*

up listening); 5) o momento seguinte foi destinado a questões mais reflexivas, incluindo questões metalinguísticas e metacognitivas; e 6) como follow-up, incentivei os EP a selecionarem um vídeo, também contendo um falante não-nativo conhecido, para uma suposta atividade *ELF-aware*. Pedi que definissem o público-alvo e justificassem o porquê da escolha.

Aqui abro um parêntese para comentar sobre a minha própria escolha para a sequência mencionada acima. Selecionei um vídeo do *YouTube* estrelando a *top model* brasileira Gisele Bündchen em um *talk show* norte-americano. Acredito que, de modo incontestável, Gisele seja um bom exemplo de falante não-nativo do inglês ao qual os aprendizes possam se inspirar. Contudo, se eu tivesse selecionado um falante multilíngue do inglês com sotaque de estrangeiro mais marcado, poderia ter gerado uma conscientização em um nível diferente, possivelmente mais oportuno para o momento. Com isso, não quero dizer que minha escolha tenha sido inadequada, principalmente por entender que a macroestratégia em questão prevê a exposição às diferentes variedades do inglês, incluindo os falantes não-nativos com pouco sotaque de estrangeiro, bem como os próprios falantes nativos (dominantes ou não-dominantes). Venho defendendo a ideia que o professor de inglês precisa dar visibilidade às variedades que a colonialidade invisibilizou. Mas para dar visibilidade a um grupo, não se pode invisibilizar outros. A ideia aqui é a da simultaneidade, da heterogeneidade.

Visto que os EP estavam prestes a iniciar a etapa prática de Estágio II, começamos o terceiro encontro virtual (Quadro 25) com uma reflexão sobre os possíveis desafios do estágio, com a discussão de estratégias que pudessem ser adotadas para a superação das dificuldades e o alcance dos objetivos almejados.

Quadro 25. Configuração do terceiro encontro virtual

Objetivo Geral: Preparar os EP para promoverem o desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendizes, o ensino das estratégias comunicativas e a integração do ILF aos livros didáticos do ELI em suas práticas de sala de aula.	
Atividades	Objetivos Específicos
<i>Warm-up</i> – reflexão sobre os desafios do estágio a partir de um texto	a. Refletir sobre os possíveis desafios e estratégia de superação ao longo da jornada de estágio;
Apresentação da macroestratégia “Desenvolvimento da consciência intercultural”	b. Refletir sobre a natureza complexa do conceito de cultura; c. Compreender as características distintivas da <i>small culture</i> e <i>large culture</i> ⁹¹ ; d. Explorar formas de integrar a consciência intercultural nas atividades <i>ELF-aware</i> ; e. Discutir sobre generalizações e estereótipos a partir do conteúdo de um vídeo;

⁹¹ Optei por utilizar os termos ‘*small Culture*’ e ‘*large culture*’ em vez de ‘cultura específica’ e ‘cultura ampla’ no texto escrito porque também preservei a versão em LI ao longo dos encontros virtuais.

Apresentação da macroestratégia “Ensino das estratégias comunicativas”	f. Refletir sobre a necessidade de integrar as estratégias comunicativas nas atividades do ELI; g. Explorar as estratégias comunicativas amplamente empregadas em interações do ILF; h. Conhecer diferentes maneiras de garantir a prática das estratégias comunicativas nas aulas de inglês;
Apresentação da macroestratégia “Integração do ILF aos livros e materiais didáticos do ELI”	i. Refletir sobre a forma como os livros e materiais didáticos são utilizados nas aulas de inglês; j. Explorar maneiras de tornar os livros e materiais didáticos do ELI mais ELF-aware.

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, como primeiro passo para que os EP bem compreendessem a macroestratégia “Desenvolvimento da consciência intercultural” (cf. 3.3.5) e se sentissem confiantes para desenvolver microestratégias para a sua implementação, destaquei a natureza complexa do conceito de cultura que, nas palavras de Kordia (2021a, p. 158),

refere-se ao vínculo não apenas entre os humanos e a sociedade em geral, mas também entre as pessoas que pertencem a um grupo social específico. Como tal, inclui todos os tipos de características que essas pessoas podem compartilhar e que podem aproximá-las umas das outras em um nível espiritual, material, intelectual ou emocional. Nesse sentido, destaca-se que o termo 'cultura' pode se referir às características distintivas de todos os tipos de grupos sociais, não importa quão grandes ou pequenos sejam, ou quão amplos ou restritos sejam.

A partir disso, os EP refletiram sobre as duas maneiras de entender a cultura: a) *large culture* – que reduz a cultura a características essenciais de grupos étnicos, nacionais ou internacionais (e.g. Ocidente, América do Sul, Brasil) e equipara esses grupos com ideias homogêneas de cultura; e b) *small culture* – que envolve qualquer agrupamento social coeso, não importa quão pequeno ou temporário seja (e.g. uma comunidade escolar, uma turma, uma equipe de trabalho, um grupo específico de amigos) (Kordia, 2021a, 2021b).

Apoiada em Kordia (2021a, 2021b), comentei sobre as características e qualidades materiais, sociais e subjetivas presentes tanto na *small* quanto na *large culture*. Expliquei que a cultura material está intrinsecamente ligada a objetos físicos tangíveis criados e utilizados pelos membros de um grupo social, tais como, obras de arte, prédios, ferramentas, roupas, templos, comida, etc.; que a cultura social abrange os meios e recursos do grupo, como língua, religião, folclore, costumes, danças, ícones culturais, etc.; e que a cultura subjetiva se refere às crenças, memórias coletivas, atitudes, práticas compartilhadas pelo grupo. Ficando claro que a cultura social e subjetiva se relacionam às características intangíveis que os membros de um grupo podem compartilhar.

Considerando essa distinção, discutimos como a cultura tem sido abordada nas aulas de inglês, com a tendência de associar o termo à *large culture*, enfatizando aspectos materiais e sociais, como as artes visuais e de performance, a pintura, escultura e dança, as tradições, línguas e costumes do grupo, obras literárias, entre outros. Todavia, observamos que essa tendência traz consigo a possibilidade de generalização e julgamento com base em características pré-estabelecidas e frequentemente estereotipadas, o que pode impactar negativamente as interações interculturais.

Por outro lado, assim como Kordia (2021a, 2021b), refletimos sobre a importância de direcionar a atenção para os aspectos tangíveis, e, principalmente, para os aspectos intangíveis da *small culture* que permitem a identificação de características emergentes nos encontros interculturais e contribuem para o sucesso das interações. Desse modo, atividades que levam os aprendizes a pensarem, por exemplo, sobre os princípios e valores compartilhados, podem ajudá-los a fortalecer sua identidade social e cultural, além de desenvolver uma consciência de quem são e das formas como a sua própria cultura pode se relacionar com outras. Esse processo está intimamente ligado ao desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendizes, que constitui parte significativa da conscientização sobre o ILF, uma vez que as interações do ILF são interculturais por natureza (Baker, 2015).

Com o intuito de explorar como as atividades, na maioria das vezes centradas na *large culture*, podem ser aprimoradas para incluir elementos da *small culture*, e, assim, desenvolver a consciência intercultural dos aprendizes no contexto das aulas de inglês, compartilhei com os EP as atividades⁹² 5, 6 e 7, as quais foram avaliadas por Kordia (2021b, p. 10-11) e enriquecidas com a incorporação de questões reflexivas no intuito de promover a consciência metalinguística e metacognitiva dos aprendizes. A autora pontua que, no que diz respeito à cultura, as questões metalinguísticas levam os aprendizes a refletir sobre a interação entre língua e cultura, e a aprender como empregar seus repertórios plurilíngues e pluriculturais em diversos contextos socioculturais. As questões metacognitivas, por sua vez, podem auxiliá-los a refletir sobre suas atitudes e identificar quaisquer percepções estereotipadas que possam ter.

Para encerrar a programação voltada para a macroestratégia em pauta, os EP se envolveram em uma discussão profícua sobre estereótipos e generalizações, inspirada no

⁹² Disponível em:

<http://enrichproject.eu/images/CPD/2.2.2_LargeandsmallculturesinELT/222_Large_and_small_cultures_in_EL_T_-_Transcript.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

conteúdo da *TED talk* “*The danger of a single story*”⁹³, proferida por Chimamanda Adichie, com duração de 18:33.

O próximo ponto consistiu em apresentar a macroestratégia “Ensino das estratégias comunicativas” (cf. 3.3.6). Para esse fim, enfatizei que a habilidade de utilizar a LI de maneira flexível e adaptá-la ao interlocutor é crucial em contextos do ILF, assim como adaptamos o nosso discurso normalmente, a depender da formalidade da situação. Diante disso, reforcei a importância de os aprendizes estarem conscientes das estratégias comunicativas e terem oportunidades suficientes para praticá-las nos contextos de ELI.

Depois dessa introdução, explorei, juntamente com os EP, algumas das estratégias que são comumente destacadas em trabalhos de pesquisadores do ILF (Ollinger, 2012; Bordon, 2020; Silva, 2021; Vettorel, 2018a), para então, propor a análise da transcrição de um diálogo autêntico do ILF (Sperti, 2019, p. 277) e de uma entrevista concedida por Anitta no Latin Grammy 2018⁹⁴, com duração de 1:55. Após a análise, os EP mencionaram as estratégias comunicativas utilizadas pelos interlocutores que eles conseguiram identificar e discutiram sobre como esses exemplos poderiam ser utilizados em sala de aula para despertar a consciência dos alunos sobre a negociação de significados em interações entre falantes não-nativos.

Em razão do tempo restrito de aula, solicitei que os EP analisassem em casa atividades propostas por Kiczakowiak e Lowe (2018), que tinham como objetivo levar os aprendizes a praticarem as estratégias comunicativas de diferentes maneiras. As atividades selecionadas incluíam: “*Negotiating meaning*”; “*Guessing words from context*”; “*Simulating real ELF communication*”; e “*Pre-empting problems*”.

Por fim, dei seguimento à programação que permitiu aos EP ampliarem a compreensão em torno da macroestratégia “Integração do ILF aos livros e materiais didáticos do ELI” (cf. 3.3.7), posto que, em certa medida, eles já haviam pensado em diferentes maneiras de facilitar essa integração ao percorrerem as macroestratégias anteriores. Depois de uma extensa conversa, embasada nas reflexões de autores como Lopriore (2017), Cavalheiro (2018), Vettorel (2018b) e Siqueira (2018b), acerca das limitações dos livros e materiais didáticos, da subserviência dos professores com relação a esses materiais, dos critérios a serem considerados no processo de escolha dos materiais a serem adotados, retomamos os

⁹³ Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso em: 25 mar. 2020.

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7COtUN8iuK0&list=RD7COtUN8iuK0&index=1>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

exemplos compartilhados por Siqueira (2018b) sobre como estabelecer o diálogo entre o ILF e o ILE a partir de livros didáticos do ELI.

Para mais, compartilhei alguns passos metodológicos que segui no meu próprio contexto como professora de inglês do Ensino Médio Integrado em um Centro Educacional do Estado da Bahia, como exemplo de como integrar o ILF a uma atividade proposta pelo livro didático. Utilizei o livro adotado pela escola, *Learn and share in English* (Marques; Cardoso, 2017), e a atividade em questão fazia parte da Unidade 3, com o tema Educação. Conforme o roteiro do livro, na página 51, os alunos foram orientados a responder a algumas questões de pré-leitura. O texto que serviu de base para a atividade foi uma resenha do livro autobiográfico de Malala Yousafzai. Na página 52, os alunos responderam a perguntas de compreensão gerais e mais específicas sobre o texto. Como atividade de pós-leitura, foram propostas algumas perguntas adicionais para ajudar os alunos a aprofundarem a compreensão do texto.

Para enriquecer essa atividade e torná-la mais *ELF-aware*, reproduzi o vídeo “Malala Yousafzai faz discurso na ONU por educação”⁹⁵, com duração de 2:48. Em seguida, incentivei os aprendizes a responderem questões metalinguísticas e metacognitivas com o intento de discutir alguns conceitos relacionados ao ILF, levar os alunos a considerarem os falantes não-nativos do inglês como modelos legítimos da língua, e encorajá-los a desenvolver suas habilidades de *speaking*, mostrando que é válido falar com o sotaque da língua materna. Algumas das questões formuladas foram: “*Where is Malala from?*”; “*Is she a native speaker of English?*”; “*What do you think of Malala’s English?*”; “*On a scale from 1 to 10, how difficult was it to understand?*”; “*To what extent is she a good model of English?*”; “*If you could speak English equally well, how would you feel?*”; “*What accent does she have? How would you describe it?*”; “*Would she sound better if she did not have a Pakistani accent? Why (not)?*”, entre outras.

Como professora/pesquisadora implicada no processo da pesquisa-ação, reconheço as limitações de tempo e espaço para a realização dos três primeiros encontros virtuais, e confesso ter me sentido insegura na tomada de decisões, ao ter que descartar várias possibilidades metodológicas para priorizar as que acima foram descritas. Todavia, apesar de entender que o processo de assimilação e amadurecimento das ideias demanda tempo, e, ainda trilhando o caminho pela busca de respostas, considero que todas as discussões e *insights* compartilhados foram valiosos para a form(ação) dos envolvidos. Os EP puderam expressar

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-blSbx0Xyg>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

suas próprias opiniões quando responderam ao Questionário III, que foi elaborado como instrumento de avaliação dos encontros.

Ao refletirem sobre os pontos positivos dos encontros na primeira questão do instrumento de avaliação, todos os EP concordaram que os encontros foram interativos, dinâmicos e lhes permitiram considerar como as teorias e conceitos aprendidos poderiam ser efetivamente incorporados e utilizados em contextos práticos. As respostas abaixo são representativas dessa opinião:

Aprendemos mais sobre o ILF, e pudemos conhecer recursos interessantes que podem ser utilizados em sala de aula para conscientizar os alunos sobre o ILF. Aprendemos a pensar como planejar as atividades com mais segurança, o que nos inspirou para a parte prática do estágio. (Penny/Questionário III)

A professora soube organizar e abordar os assuntos de maneira dinâmica, mostrando-nos os desafios e possibilidades de se trabalhar com o ILF em sala de aula. Gostei muito das sugestões das ferramentas e recursos que poderão enriquecer o nosso próprio planejamento de aulas. (Renata/Questionário III)

A segunda questão explorou as sugestões dos EP para o aprimoramento dos encontros. Nesse quesito, apesar de cinco respondentes ter afirmado não haver sugestões específicas para acrescentar, foram identificados três temas distintos nas respostas dos demais respondentes. Segundo a opinião de 4 (quatro) dos EP, os encontros teriam sido melhores se tivessem sido ministrados presencialmente; outros 3 (três) disseram que o fator tempo comprometeu, de certa forma, o desenvolvimento das atividades; e 2 (dois) deles apontaram a falta de interação do grupo como um aspecto a ser melhorado.

Ao responderem à terceira pergunta do Questionário III, os EP voltaram a refletir sobre as principais limitações para integrar o ILF ao ILE. Desta vez, os EP ponderaram sobre quais seriam as possíveis dificuldades já estando conscientes das implicações práticas dessa integração. O Quadro 26 organiza os principais temas que emergiram deste momento de reflexão, bem como as respostas correspondentes.

Quadro 26. Principais dificuldades para integrar o ILF ao ILE na visão dos EP

I. Resistência dos alunos por influência do mito do falante nativo	“Acredito que seja o fato de o aluno já ter enraizado em suas mentes o ‘inglês padrão’ como modelo a ser seguido, acham que para poder comunicar-se em inglês tem que falar igual a um nativo (mesmo sotaque)”. (Esther) “A principal dificuldade para mim seria a conscientização dos
--	---

	<p>alunos, pois acredito que seja difícil fazer com que os alunos entendam que não é necessário ficar preso ao modelo do falante nativo”. (Gabriela)</p> <p>“A maior dificuldade que podemos encontrar para a integração dos princípios do ILF ao ensino de ILE é o fato de muitos alunos pensarem no inglês apenas como uma língua estrangeira, deixando de lado o fato dela ser a língua Franca do mundo”. (Lenir)</p> <p>“Fazer os alunos perderem a crença de que só existe um inglês certo e absoluto”. (Marcelo)</p> <p>“Apesar de estarmos vivendo em um tempo globalizado onde existem mais falantes não-nativos que nativos, a maior dificuldade seria quebra o mito do falante nativo.” (Paulo)</p> <p>“Para mim a maior dificuldade é desmitificar a ideologia dos falantes nativos em sala de aula”. (Viviane)</p>
<p>II. Desânimo dos professores para implementar as macroestratégias</p>	<p>“As barreiras são os próprios professores que criam, muitas vezes por se sentirem desafiados com o novo”. (Amora)</p> <p>“Acho que é falta de disposição do professor, muitos ainda preferem seguir os critérios dos livros didáticos”. (Helena)</p> <p>“Se os professores tiverem autonomia e disposição para integrar o ILF no ensino de inglês, as limitações e desafios podem ser superados”. (Juliana)</p>
<p>III. Forte influência dos livros e materiais didáticos anglocêntricos</p>	<p>“A principal dificuldade são os materiais didáticos que focalizam no inglês padrão dos falantes nativos tidos como superiores”. (Bruna)</p> <p>“A falta de materiais de ensino específicos que auxiliem os professores na abordagem do ILF, que, muitas vezes, são influenciados pelos livros fortemente direcionados para o modelo do falante nativo”. (Renata)</p>

Fonte: Elaboração própria

Como se observa, uma parcela expressiva das respostas indicou que a principal dificuldade reside na superação das premissas subjacentes à ideologia do falante nativo em sala de aula. Nesse sentido, assim como os professores precisam passar por um processo de conscientização e revisão crítica de suas concepções enraizadas sobre as práticas de ELI, os alunos também precisam enfrentar esse desafio. Esta é, na verdade, uma das principais tarefas para a qual o professor de inglês consciente do ILF deve se preparar. O tema elencado na sequência destaca a falta de motivação dos professores para ir além da rotina de ensino tradicionais, seja por medo do novo, por comodismo, ou por falta de autonomia. Sobre esse ponto, Lopriore (2018, p. 163) é enfática ao dizer que “grande parte dos obstáculos à introdução da perspectiva consciente do ILF [...] estão relacionados à resistência dos professores em mudar seus hábitos de ensino”. Por último, embora tenhamos discutido

sobre as possibilidades de enriquecer os livros e materiais didáticos do ELI com a inclusão de atividades *ELF-aware*, 2 (duas) das respostas apontaram para a dificuldade em lidar com esses materiais que, muitas vezes, retratam uma visão idealizada do mundo e não estão alinhados com os interesses e necessidades dos aprendizes, mas ainda assim, continuam exercendo uma forte influência sobre as práticas dos professores.

Na pergunta de número 4 (quatro) do Questionário III, os EP foram levados a pensar se dentre as macroestratégias apresentadas, alguma seria mais difícil de implementar. O posicionamento unânime foi de que nenhuma delas era percebida como mais desafiadora do que as outras. Embora tenha sido solicitado que justificassem suas respostas, apenas 6 (seis) dos 14 (quatorze) EP o fizeram. A justificativa dada por Bruna consegue sintetizar a opinião dos demais: “Acredito que todas tenham o mesmo grau de dificuldade e exigem igualmente o empenho do professor. Uma vez sendo possível implementar uma macroestratégia, também é possível implementar as outras”.

Na quinta pergunta, os EP ponderaram sobre as atividades analisadas e/ou desenvolvidas ao longo dos encontros, e concluíram que, de maneira geral, foram bastante interessantes e serviriam como referências para as suas futuras práticas. Depois disso, ao responderem à sexta e última questão, todos os EP declararam se sentir mais motivados e/ou melhor preparados para planejar e ministrar aulas conscientes do ILF. Algumas das justificativas dadas seguem abaixo:

Pude perceber que através da integração do ILF em sala de aula, os alunos podem se tornar mais empolgados para aprender a LI por se sentirem representados. Descobri que posso trabalhar com a diversidade do inglês de inúmeras maneiras, de uma forma dinâmica e atrativa. (Lenir/ Questionário III)

A perspectiva do ILF possibilita ensinar a LI de maneira a qual conseguimos conquistar o aluno e não afastá-lo com a ideia de que devem falar como o falante nativo. Essa nova abordagem me deixa muito motivado para melhor cumprir o meu papel de professor de inglês. (Paulo/ Questionário III)

Por mais que nos familiarizamos com os conceitos e preceitos do ILF durante as aulas teóricas, nem sempre conseguimos pensar em formas efetivas de colocar esses conhecimentos em prática. Depois dessas últimas aulas, quando fomos expostos a diferentes atividades, recursos online e várias ideias para serem implementadas nas aulas eu me sinto mais segura sobre como todo o processo pode ser feito. (Penny/ Questionário III)

Mesmo que seja desafiador, é muito necessário mudar as práticas de ensino para desmistificar essa ideia de inglês padrão. E esses encontros virtuais contribuíram para termos novas ideias para colocar em prática em sala de aula. (Renata/ Questionário III)

Tendo ratificado a validade e relevância dos encontros virtuais e atestado uma melhor compreensão de como articular a teoria e a prática, os EP avançaram em direção à materialização de suas próprias interpretações sobre o construto do ILF, e também sobre o ensino *ELF-aware*.

5.2.2 Ações pedagógicas dos EP

Com o intuito de responder, de maneira prática, relevante e deliberada ao conhecimento adquirido por meio das fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF, e, por consequência, ao propósito de pensar e agir de maneira outra (Kumaravadivelu, 2016), os EP tiveram a oportunidade de se engajar ativamente no planejamento, implementação e avaliação de microaulas, ministradas para os seus pares; e de oficinas pedagógicas curriculares, ministradas para alunos do Ensino Médio de escolas públicas. As subseções que se seguem serão dedicadas à análise dos pormenores de cada um desses ciclos.

5.2.2.1 O ciclo das Microaulas

Ainda que em um ambiente controlado, os EP elaboraram miniplanos de ação em duplas e trios e ministraram microaulas virtuais para os próprios colegas, objetivando desenvolver confiança e habilidades pedagógicas, bem como aplicar o que entenderam das macroestratégias estudadas em exemplos práticos. Como observado por Zacharias (2019), embora a microaula não reproduza fielmente o ensino real, constitui uma estratégia que visa a preparar os estagiários a desenvolverem suas práticas de ensino em contextos reais. No Quadro 27, apresento um resumo das escolhas metodológicas que compuseram o miniplano de 30 minutos de cada uma das seis microaulas ministradas.

Quadro 27. Resumo das estratégias metodológicas das microaulas

MICROAULA 1 Amora Juliana Katy	As integrantes do trio iniciaram a microaula com uma breve introdução sobre o ILF, apresentando oralmente algumas noções básicas sobre o construto. Em seguida, reproduziram o vídeo “ <i>Classroom language</i> ” ⁹⁶ (2017, duração 7:11) de uma <i>youtuber</i> brasileira, ensinando o vocabulário e expressões relacionadas à sala
--	---

⁹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5TonCUVsmJM>>. Acesso em: 28 out. 2020.

	de aula. As ministrantes incentivaram a repetição das palavras e expressões exploradas no vídeo, motivando os alunos a pronunciarem como conseguissem e a se sentirem à vontade para tomarem posse da língua que estavam aprendendo.
MICROAULA 2 Maria Penny Nathan	O trio iniciou a microaula explanando sobre questões relacionadas ao ILF, tais como inteligibilidade, interculturalidade e estereótipos, conceitos que os ajudariam na discussão da TED <i>talk</i> “ <i>Wry photos that turn stereotypes upside down</i> ” ⁹⁷ (2014, duração 4:03). O trio explorou a identidade da palestrante, uma artista que usa fotografias para satirizar as normas sociais da Rússia, seu país de origem; e também utilizou questões metalinguísticas e metacognitivas para discutir sobre as peculiaridades do inglês falado pela palestrante.
MICROAULA 3 Esther Renata	A microaula foi iniciada com uma contextualização sobre o ILF, com ênfase na distinção entre falantes nativos e não-nativos. Em seguida, a dupla apresentou a imagem de alguns artistas não-nativos do inglês do mundo da música, especificou a nacionalidade de cada um e ressaltou a importância de validar as características identitárias dos falantes bi/multilíngues. Após a reprodução do videoclipe da música “ <i>Humanity</i> ” ⁹⁸ da banda alemã Scorpions, a dupla suscitou uma discussão em torno do tema da letra da música e também chamou a atenção para a presença de palavras de outras línguas (alemão, francês e espanhol) na letra.
MICROAULA 4 Gabriela Helena Viviane	Primeiro, o trio comentou sobre alguns aspectos relacionados à interculturalidade e sobre a questão dos estereótipos, utilizando como base a imagem “ <i>The world as we know</i> ” ⁹⁹ . Depois disso, os alunos participaram de uma dinâmica que consistiu em sortear uma curiosidade relacionada à cultura de países que fazem parte do círculo em expansão, conforme a teorização de Kachru, para, em seguida, dizer se a informação era verdadeira ou falsa e justificar a escolha.
MICROAULA 5 Bruna Lenir	A dupla apresentou em slides a definição de ILF por alguns teóricos e ilustrou o conceito com alguns exemplos. Após a reprodução e discussão de um vídeo ¹⁰⁰ selecionado do <i>website</i> ELLLO, a turma participou de um <i>quiz</i> relacionado à interpretação da fala de uma vietnamita. A partir disso, a dupla abordou sobre questões referentes ao sotaque e à inteligibilidade no contexto de ILF.
MICROAULA 6 Marcelo Paulo	Como alternativa para trabalhar uma atividade proposta pelo livro didático, a dupla substituiu uma notícia sobre uma tragédia ocorrida nos Estados Unidos por um texto com uma notícia de uma tragédia similar ocorrida no Brasil. Para complementar as informações do

⁹⁷ Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/uldus_bakhtiozina_wry_photos_that_turn_stereotypes_upside_down?language=en#t-109522>. Acesso em: 28 out. 2020.

⁹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0755SXCTCN0>>. Acesso em: 25 out. 2020.

⁹⁹ Disponível em:

<<https://www.reddit.com/media?url=https%3A%2F%2Fpreview.redd.it%2F17og9m3t1o361.jpg%3Fwidth%3D640%26crop%3Dsmart%26auto%3Dwebp%26s%3Dd8d0b540a94b3fb7d98569bbcc47ba12c1e0dab3>>. Acesso em: 26 out. 2020.

¹⁰⁰ Disponível em: <<https://ello.org/video/0826/V833TThreeVeggies.htm>>. Acesso em: 29 out. 2020.

	texto, os ministrantes reproduziram o vídeo “The legacy of goiania: radioactive source accident” ¹⁰¹ , com duração de 2:47. Para finalizar, foi entregue uma atividade de interpretação sobre o assunto abordado.
--	--

Fonte: Elaboração própria

A partir da análise das estratégias adotadas, é possível perceber que as duplas e trios responsáveis pelas cinco primeiras microaulas decidiram integrar o ILF de forma explícita (Kemaloglu-Er, 2017), uma vez que fizeram referência direta ao ILF e aos conceitos teóricos relacionados durante o desenvolvimento do miniplano, com o objetivo principal de conscientizar os aprendizes sobre a sua identidade de falantes não-nativos do inglês. Para tal fim, recorreram a recursos *online* como meio para promover a reflexão crítica e discussão sobre as variedades não-nativas do inglês, o *status* e os papéis dos falantes nativos e não-nativos, a natureza intercultural das interações do ILF e aspectos comunicativos linguísticos como a inteligibilidade, por exemplo.

Na microaula 1, o trio encorajou os alunos a se expressarem livremente, destacando a importância de não se preocuparem excessivamente com a perfeição da pronúncia, valorizando as características de seus próprios sotaques. Tais ações são consideradas fundamentais para conscientizar os alunos de que para falar inglês não é preciso abandonar suas identidades de falantes não-nativos, nem tentar ocultar os traços de seus sotaques nativos, como querem muitos manuais de ensino.

O vídeo selecionado para ser trabalhado na microaula 2 proporcionou um olhar sobre a cultura russa pela perspectiva de uma jovem nativa e me pareceu bastante eficaz para o que o trio se propôs a discutir. O conteúdo ajudou a destacar a necessidade de evitar generalizações excessivas e visões estereotipadas de cultura, levando os aprendizes a refletirem sobre a importância de não julgar as pessoas com base em crenças e suposições comumente associadas a um grupo social específico, as quais podem não ser precisas ou verdadeiras.

Quanto à microaula 3, que se concentrou no uso da música como recurso para explorar as variedades não-nativas do inglês, a escolha da banda alemã como fonte musical não oportunizou uma base satisfatória para a discussão em torno da diversidade em termos de sotaques e pronúncias da LI, conforme pretendido pelas ministrantes. Isso se deve ao fato de o vocalista apresentar um sotaque semelhante à variedade de prestígio regionalmente neutra associada a falantes britânicos (*Received pronunciation*). No entanto, mesmo diante dessa

¹⁰¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dv-87QKy37M>>. Acesso em: 29 out. 2020.

limitação, a análise da letra da música permitiu que a dupla considerasse questões importantes relacionadas ao multilinguismo e translinguagem.

Embora as integrantes do trio que ministraram a microaula 4 tenham abordado a questão dos estereótipos e se mostrado preocupadas em explorar aspectos culturais de falantes não-nativos do inglês, a atividade proposta, que envolveu curiosidades sobre diferentes países do círculo em expansão, acabou se restringindo a aspectos da *large culture*, falhando em reconhecer a complexidade das identidades culturais e em enfatizar que nem todos os membros de determinado grupo pensam e agem da mesma maneira. Desse modo, a programação da microaula não conseguiu transcender o nível mais básico da consciência intercultural, como normalmente se verifica nas aulas de ELI.

Por meio das estratégias empregadas na microaula 5, a dupla se apoiou no vídeo de uma falante não-nativa do inglês para discutir questões como o uso global do inglês, a propriedade do inglês e a questão da inteligibilidade. Para além de refletir sobre a inteligibilidade do discurso, as ministrantes se atentaram para a necessidade de avaliar a real compreensão da turma sobre o que foi falado por meio de uma atividade prática. Com efeito, apenas questionar se o discurso é ou não é inteligível pode não ser suficiente.

Apenas os ministrantes da microaula 6 optaram por uma integração implícita do ILF (Kemaloglu-Er, 2017). Nesse enfoque, os alunos foram expostos a aspectos relacionados ao ILF de forma indireta. No caso específico, ao adaptar a atividade proposta pelo livro didático, a dupla viabilizou a articulação entre o global e o local, contribuindo, assim, para a descentralização dos falantes nativos do inglês na aula, sem que esses aspectos tenham sido acompanhados de explicações explícitas sobre a racionalidade do ILF por trás delas. A dupla demonstrou compreender que os professores têm a responsabilidade de desempenhar um papel ativo ao trabalhar com os livros didáticos, utilizando-os não como um conjunto predefinido de atividades a serem rigorosamente seguidas, mas como um recurso flexível e adaptável.

Ao escreverem sobre a experiência adquirida com a microaula em um breve relato individual, os EP refletiram criticamente sobre os desafios que enfrentaram. Conforme relatado, tais desafios foram além da tarefa de colocar em prática, pela primeira vez, o que aprenderam ao longo das fases da abordagem transformadora. Boa parte dos EP reiterou não possuir experiência prévia de ensino, e declarou falta de familiaridade com o uso das ferramentas tecnológicas necessárias para conduzir as atividades pedagógicas em ambiente virtual. Somado a isso, uma parcela considerável se referiu ao desafio de terem que lidar com

o nervosismo e a insegurança, sobretudo, com relação ao nível de proficiência que possuíam no uso da LI. Diante disso, todos os EP concordaram que a situação simulada em trios e em duplas se revelou útil e enriquecedora, especialmente porque, nessa dinâmica de colaboração, eles puderam se apoiar mutuamente. Também declararam que a troca de ideias e experiências entre os pares, juntamente com o feedback dos colegas e da PP após a realização das microaulas, permitiu uma análise mais profunda das estratégias adotadas no planejamento e do que poderia ser aprimorado em termos de implementação em experiências futuras.

Enfim, a partir dos esforços dedicados ao planejamento e implementação de microestratégias que viabilizassem a conscientização sobre o ILF nas microaulas, os EP sentiram-se melhor preparados para as práticas de ensino em situações reais, reconhecendo que o progresso alcançado neste ciclo serviria como ponto de partida para o aprimoramento do ciclo seguinte.

5.2.2.2 O ciclo das Oficinas Pedagógicas Curriculares

Como mais um passo para projetar os seus papéis de futuros professores não-nativos de uma língua que serve aos diferentes propósitos de um mundo intercultural, os EP se envolveram no ciclo das oficinas pedagógicas curriculares de Estágio II. Diante desse novo desafio, cada uma das 3 (três) equipes, compostas por 5 (cinco) integrantes, elaborou 3 (três) planos de ação, totalizando uma carga horária de 8h/aula de oficina.

No momento de elaboração e aperfeiçoamento dos planos de ação, ao longo dos encontros virtuais síncronos e assíncronos do segundo momento da etapa prática da pesquisa, não houve nenhum tipo de prescrição, persuasão ou imposição, já que a autonomia, autorreflexão e descoberta são componentes-chave do processo de conscientização sobre o ILF (Deniz; Ozkan; Bayyurt, 2019). Foi dado espaço para cada EP, no trabalho em equipe, vivenciar o seu próprio potencial, abrir mão de respostas prontas e desenvolver a capacidade de construir possibilidades de ensino mais coerentes com as realidades sociolinguísticas do inglês. De minha parte, procurei facilitar o diálogo entre os membros do grupo, estimular o processo de reflexão crítica no que concerne aos objetivos estabelecidos no projeto de cada oficina, à sequência lógica dos procedimentos metodológicos de cada atividade e ao atendimento às regras técnicas para elaboração dos planos. Tendo assumido essa postura, evidencio que Franco (2016, p. 518) foi coerente ao afirmar que

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes; conscientes de seu compromisso social e político.

Com base nas notas descritivas e reflexivas do meu diário, registradas nos dias específicos de observação, bem como nas análises críticas e nos materiais didático-pedagógicos disponibilizados pelas equipes nos Relatórios de Estágio II; apresento, em primeira instância, um panorama geral de cada uma das oficinas, e, na sequência, a análise dos temas identificados que foram mais salientes para os propósitos da pesquisa. Prevenindo minar a identidade dos EP através dos títulos originais das oficinas, utilizarei as designações genéricas Oficina 1, Oficina 2 e Oficina 3 no decorrer da análise.

A Oficina 1, organizada por Esther, Maria, Nathan, Penny e Renata (doravante Equipe 1), teve como objetivo geral estimular a autonomia de alunos do Ensino Médio no processo de aprendizagem de LI por meio de aplicativos, jogos, recursos audiovisuais, HQs e músicas, dando relevo aos pressupostos da perspectiva de ensino do ILF no decorrer das atividades. Em consulta aos registros do Relatório de Estágio II, especificamente ao tratar das hipóteses de Krashen, a equipe teve o cuidado de destacar que

a conscientização sobre o ILF se relaciona diretamente com a hipótese do filtro afetivo, dado que, ao descobrirem que não precisam imitar os falantes nativos para se tornarem falantes competentes no idioma, os níveis de motivação e autoconfiança do aprendiz aumentariam, ao passo que o nível de ansiedade poderia ser reduzido, já que seus objetivos se tornariam mais prováveis de serem atingidos. (Equipe 1/ Relatório de Estágio II)

Com isso em mente, no primeiro dia de oficina, antes de adentrar o tema central do encontro sobre o uso de aplicativos e jogos para aprender inglês, a equipe desenvolveu uma atividade interativa no aplicativo *Mentimeter* com perguntas relacionadas a questões basilares sobre o ILF. Nesse momento de discussão, os ministrantes conceituaram os termos ‘falante nativo’ e ‘falante não-nativo’, questionaram a importância de falar inglês como um nativo e exploraram a questão da diversidade de sotaques.

Em seguida, reproduziram o vídeo “Sotaques estrangeiros da Língua Inglesa”¹⁰², apresentando falantes nativos e não-nativos do inglês de diversas nacionalidades, incluindo China, Brasil, Índia, Estados Unidos, Itália, Indonésia, Espanha, Iraque, entre outros. Partindo

¹⁰² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vpcG-xqPgRM>>. Acesso em: 30 maio 2021.

do conteúdo do vídeo, foi promovida uma discussão relacionada a aspectos como variedades da LI, inteligibilidade e propriedade do inglês. Com base nas informações dos slides utilizados para substanciar a discussão, a equipe pretendeu deixar claro que a inteligibilidade no uso da LI não está condicionada ao inglês padrão, nem tampouco ao sotaque dos falantes nativos, e enfatizaram que o mais importante seria transmitir a mensagem. A partir disso, comentaram sobre o *status* do inglês como língua franca global e destacaram por que o inglês não mais se encaixa na categoria de língua estrangeira.

No segundo dia da oficina 1, tive a chance de acompanhar de perto o desenrolar das ações dos EP. Maria iniciou as atividades do encontro com o objetivo de incentivar os participantes a desenvolver um senso de propriedade com relação à LI, levando-os a enxergá-la como recurso global pertencente a todos os seus usuários, desafiando, assim, a ideia preconcebida de que o inglês está exclusivamente ligado aos Estados Unidos e ao Reino Unido. Após esse momento de conscientização, e considerando que os participantes estavam potencialmente mais motivados, os ministrantes abordaram sobre como as plataformas de *streaming*, canais do *YouTube* e as redes sociais poderiam ser utilizadas como ferramentas para o aprendizado autônomo do inglês. Sobre o uso das redes sociais, Nathan assim se pronunciou:

Que tal seguir contas de pessoas e organizações de diversos países onde o inglês é falado no *instagram*? Você vai ter a oportunidade de acompanhar postagens, acompanhar as lives, vão se deparar com diferentes sotaques, gírias, com diferentes formas de se expressar. No *Twitter*, você pode comentar e interagir com *posts* em inglês de pessoas de todo canto do mundo. É uma ótima maneira de praticar a escrita e compreensão enquanto participa ativamente das plataformas que vocês gostam. (Registro da fala de Nathan/Diário da PP)

Penny, por sua vez, recomendou diferentes canais do *YouTube* que possibilitam tanto a aprendizagem formal do inglês, quanto canais que proporcionam o contato com a diversidade linguística e cultural do idioma. Entre outras sugestões dos ministrantes, Maria falou sobre as TED *talks* e deu dicas de como uma plataforma de conferências globais se faz útil para a aprendizagem de inglês. Como exemplo, a equipe escolheu reproduzir a TED *talk* “3 ways to speak English”¹⁰³, em que a americana Jamila Lyiscott expõe as variações que ocorrem em sua própria maneira de usar a língua quando se comunica com seus amigos, com seus colegas na escola e com seus pais. Em sua perspectiva, Jamila desafia os ideais eurocêntricos e

¹⁰³ Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jamila_lyiscott_3_ways_to_speak_english>. Acesso em: 30 maio 2021.

celebra a diversidade, ressaltando que a LI é uma língua multifacetada, sujeita a indefinidas transformações. Depois de os participantes se engajarem em uma atividade interativa no *Kahoot* sobre o vocabulário e conteúdo do vídeo, Penny relacionou alguns pontos do discurso de Jamila com o que foi abordado sobre o ILF na oficina do dia anterior, e chamou atenção para o fato de que

[...] mesmo no discurso de um falante nativo do inglês, é importante reconhecer que, a depender da situação comunicativa, existem variações linguísticas. Igual aqui no Brasil, em um país de grande extensão como o nosso, quanta variedade há na língua portuguesa! [...] Então, podemos afirmar que essas variações estão erradas? O que acontece com o inglês de Jamila e também com a LP nos ajuda a compreender o que acontece com o inglês que é falado no mundo inteiro! (Registro da fala de Penny/Diário da PP)

Quanto ao terceiro dia de oficina, a equipe programou atividades voltadas para a aprendizagem da LI por meio da música e apresentou diferentes aplicativos que facilitam esse processo. De acordo com os procedimentos metodológicos do plano de ação, ficou evidente que além de destacar a importância da música para aprimorar a compreensão oral e ampliar o repertório lexical, os ministrantes também sinalizaram que esse recurso pode ajudar os aprendizes a se familiarizarem com a diversidade linguística e cultural do inglês.

Para explorar essa diversidade, a equipe fez uma exposição de ídolos musicais, não-nativos do inglês, provenientes de diversos contextos culturais, apresentando a foto, a nacionalidade e algumas curiosidades sobre as celebridades. Depois disso, reproduziram o *music video* “*Cheap Thrills*”¹⁰⁴ da cantora australiana Sia, com a participação do cantor jamaicano Sean Paul, e conduziram uma atividade interativa com o recurso ‘Abra a caixa’ disponível na plataforma *Wordwall*. A atividade teve como foco questões metalinguísticas e metacognitivas associadas às variedades nativa e não-nativa do inglês apresentadas pelos artistas.

A Oficina 2 foi organizada pela equipe composta por Gabriela, Helena, Marcelo, Paulo e Viviane (Equipe 2). O objetivo geral da proposta consistiu em conscientizar os participantes, estudantes do Ensino Médio, sobre a importância de aprender inglês na perspectiva do inglês língua franca, utilizando as novas tecnologias para promover um ensino inovador, interativo e dinâmico. Na parte introdutória do Relatório de Estágio II, ao justificar a escolha da temática, a equipe afirmou tratar-se de uma perspectiva ainda ausente nas aulas de inglês e argumentou

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nYh-n7EOtMA>>. Acesso em: 25 maio 2021.

que a abordagem em torno do ILF teria o potencial de despertar maior interesse dos alunos pelo aprendizado da LI, visto que tende a desmistificar ideologias linguísticas que muitas vezes os afastam de seus objetivos.

Por figurar como tema central da Oficina 2, o ILF foi explorado extensivamente ao longo de todas as atividades planejadas. Assim, no primeiro dia, logo depois do momento de acolhida, a equipe tratou de apresentar algumas questões relacionadas a esse construto para facilitar o desenvolvimento das atividades posteriores. Após fornecer uma visão geral de termos como inglês padrão, falante nativo/não-nativo, inteligibilidade, *World Englishes*, interculturalidade, estereótipos, estratégias comunicativas, entre outras; a equipe desenvolveu a dinâmica ‘Abra a caixa’ na plataforma do *Wordwall*. Essa ação foi pensada com o intuito de avaliar a compreensão dos participantes sobre as palavras-chave apresentadas, bem como sondar o nível de conhecimento da LI de cada um. A título de atividade assíncrona deste encontro inaugural, os participantes foram orientados a assistir ao vídeo “Chimamanda Adichie: O perigo da história única”¹⁰⁵ e registrar os pontos que julgassem mais interessantes para discussão no encontro seguinte.

Estive presente acompanhando o segundo dia de oficina da equipe 2. Quando ingressei na sala virtual, a discussão sobre o vídeo estava em andamento. À medida que os participantes compartilhavam suas percepções sobre o vídeo, os ministrantes enriqueciam a conversa, propiciando uma compreensão mais aprofundada sobre estereótipos, representação cultural e diversidade. Enquanto discutiam sobre estereótipos, Marcelo fez a seguinte observação:

[...] temos a tradição do carnaval no Brasil que acontece em fevereiro, só que na visão de pessoas estrangeiras tem carnaval todo dia no Brasil, o ano inteiro. Então, eles generalizam que todo brasileiro sabe sambar, que o Brasil é sinônimo de festa, de carnaval. E essas generalizações são negativas, porque além de ser uma visão que não é verdadeira, pois o carnaval não acontece o ano inteiro, muitas pessoas no Brasil não se sentem representadas, ou mesmo nem gostam dessa tradição, o que pode gerar controvérsias nas relações interculturais. (Registro da fala de Marcelo/Diário da PP)

Na sequência, os participantes se dedicaram a uma atividade no *Google Form* que abrangeu questões metalinguísticas e metacognitivas suscitadas pelo vídeo. Para dar continuidade à programação, Gabriela assumiu a palavra e passou a falar sobre as variedades do inglês. A ministrante partiu de diferenças entre o inglês estadunidense e britânico, entre o

¹⁰⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 31 maio 2021.

português de Portugal e do Brasil, e ampliou a discussão para incluir as variedades da língua inglesa em escala global, não apenas mencionando, mas reconhecendo a validade do inglês jamaicano, inglês indiano, inglês sul-africano, inglês canadense, entre outros. Marcelo compartilhou sua percepção pessoal sobre o assunto, dizendo que

mesmo com a consciência da existência de todas essas variedades, as pessoas ficam com a ideia impregnada de reconhecer apenas o inglês americano e inglês britânico. Assim como o Brasil, que é um país de extensão continental, existem diversos costumes, diversas culturas. O vocabulário, por exemplo, no caso da tangerina, em determinadas regiões é chamada de poncã, outros chamam de mexerica. No sul, eles chamam de bergamota. Então, na nossa própria língua, temos diversos exemplos dessas variações, não só no vocabulário. (Registro da fala de Marcelo/Diário da PP)

Para contextualizar a explicação, os ministrantes apresentaram a bandeira de doze países, representando os diferentes círculos da teoria de Kachru (1985), incluindo EUA, Portugal, Brasil, Coréia do Sul, Colômbia, Índia, só para citar alguns; e conduziram uma atividade, envolvendo trechos de músicas em inglês de artistas desses países. Os participantes foram orientados a observar um conjunto de características nas letras e melodias e dizer a qual país elas remetiam. Ao concluírem esse momento da oficina, os ministrantes indicaram que as músicas podem refletir a cultura e peculiaridades linguísticas do país de origem dos artistas, sendo, portanto, uma expressão da identidade cultural e linguística de diferentes partes do mundo.

Cumprindo com os procedimentos da última ação planejada para este dia, Viviane apresentou a imagem dos círculos concêntricos de Kachru e fez uma explanação detalhada sobre a teoria subjacente, também se atendo a algumas críticas que pairam sobre a proposta. Para o desenvolvimento da atividade assíncrona, os participantes foram instruídos a pesquisar sobre algum país pertencente a qualquer um dos círculos apresentados, e compartilhar no mural interativo do *Padlet* as informações que considerassem mais relevantes, dando destaque ao papel do inglês no país escolhido.

No terceiro e último dia da Oficina 2, os ministrantes revisitaram as questões abordadas sobre o ILF, utilizando atividades interativas baseadas em segmentos de filmes e séries criadas na plataforma *ISLCollective*, e também por meio de jogos elaborados na plataforma *Kahoot*. Durante este encontro, também reservaram um momento para compartilhar aplicativos com potencial de auxiliar os participantes a aprender inglês de forma autônoma.

A Oficina 3, que contou com a organização de Amora, Bruna, Juliana, Katy e Lenir (Equipe 3), propôs-se a levar os participantes, estudantes do 1º ano do Ensino Médio, a refletir de forma interativa acerca do uso do inglês na contemporaneidade, com ênfase em seu papel de língua franca global. Com esse objetivo em mente, a equipe pretendeu

identificar os possíveis bloqueios e crenças dos participantes com relação ao processo de aprendizagem do inglês, desconstruindo o ideário de perfeição para se atingir a fluência na língua e encorajando-os a se sentirem confortáveis para se expressar, com a consciência de que a língua inglesa é diversa e dinâmica. (Equipe 3/ Relatório de Estágio II)

Já no primeiro dia de oficina, tive a oportunidade de observar como a equipe 3 conduziu os passos metodológicos programados. Para fomentar a discussão sobre a importância da LI na sociedade contemporânea e, sobretudo, conscientizar os participantes sobre o ILF, a equipe utilizou o recurso da ‘Roda aleatória’, uma ferramenta interativa disponível na plataforma *Wordwall*. Embora esse tenha sido o primeiro momento de reflexão proposto, as questões foram exploradas com a participação ativa dos envolvidos.

A ação seguinte envolveu a apresentação do *music video* “*How would think that love*”¹⁰⁶ do grupo internacional *Now United*. A equipe justificou a escolha musical, presumindo ser de interesse do público-alvo da oficina, e, de fato, agradou boa parte dos participantes. Em seguida, os integrantes do grupo musical foram apresentados, cada um representando uma nação distinta, e, nesse ensejo, a equipe aproveitou para promover uma discussão sobre a diversidade linguística e cultural do inglês, evidenciando como essa diversidade é influenciada pela origem e experiência individual de cada falante. Abaixo destaco alguns trechos dessa discussão:

O grupo *Now United* vivencia uma interação verdadeiramente intercultural. Não importa qual é a nossa L1, o nosso *background* cultural, podemos utilizar a LI e expressar a nossa identidade. O grupo mostra bem essa diversidade. Cada um utilizando o inglês para se comunicar com o mundo, mas tendo estampado em suas próprias roupas o seu país de origem, representando e se mostrando orgulhosos de onde eles são. (Registro da fala de Lenir/Diário da PP)

É uma verdadeira mistura de culturas. Com essa diversidade, não podemos dizer que o inglês correto é o daqueles integrantes que falam o inglês como língua materna. O grupo *Now United* é um retrato do que acontece no

¹⁰⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTbYpSIF22s>>. Acesso em: 25 maio 2021.

mundo, pessoas de várias nacionalidades que se utilizam da LI para interagir umas com as outras. Com esse objetivo eles precisam compreender e serem compreendidos, cada qual com as suas próprias características, não precisam se preocupar em falar o inglês como cópia fiel dos falantes nativos. (Registro da fala de Juliana/Diário da PP)

Acabamos de ver um vídeo que é um exemplo interessante para nós, integrantes de países diferentes que fazem parte de um mesmo grupo e que interagem entre si, fazendo o uso da LI. Dentre os integrantes, podemos identificar falantes nativos dessa língua, ou seja, que tem o inglês como L1, e falantes não-nativos, que, portanto, aprendem a LI como L2 ou como LE. (Registro da fala de Katy/Diário da PP)

Os participantes da oficina realizaram uma atividade interativa, com o recurso ‘Abra a caixa’ da plataforma *Wordwall*, que lhes permitiram expressar as suas opiniões sobre as reflexões motivadas pelo vídeo. Depois disso, Katy, oportunamente, fez referência à nacionalidade dos integrantes do grupo *Now United*, relacionando-as aos círculos concêntricos de Kachru. Após esboçar os princípios básicos da teoria, os participantes foram orientados quanto à atividade assíncrona em que tiveram que pesquisar sobre um país pertencente a qualquer um dos círculos apresentados e postar no *Padlet* as seguintes informações: i) o círculo ao qual o país pertence; ii) a justificativa da associação do país com a respectiva categoria; e iii) duas curiosidades sobre o país escolhido.

No segundo dia de oficina, depois que os participantes socializaram as suas contribuições no *Padlet*, a equipe utilizou as curiosidades culturais mencionadas sobre os países escolhidos para iniciar uma discussão sobre estereótipos e generalizações. A conversa se estendeu para questões relacionadas à diversidade cultural e interculturalidade.

Como próximo passo, a música *Cheap Thrills*, interpretada pela cantora Sia (australiana) e Sean Paul (jamaicano), foi utilizada como ponto de partida para uma discussão sobre a ideologia do falante nativo e da língua padrão. As questões suscitadas pela música, especialmente aquelas relacionadas ao sotaque jamaicano presente na canção, bem como a discussão empreendida em torno da descentralização da normatividade e da importância do discurso inteligível, serviram de base para a realização de uma atividade no *Kahoot*, composta por perguntas de verdadeiro ou falso.

Para o momento assíncrono da oficina, os participantes foram instruídos a pesquisar e postar no mural interativo do *Padlet* um vídeo que apresentasse um falante não-nativo se expressando em inglês. Junto ao vídeo, deveriam incluir as respostas para as seguintes perguntas: “*Why did you choose this video?*”; “*What did you think of the speaker’s English?*”; “*Outline what the video was about?*”.

A Equipe 3 iniciou o último dia de oficina com comentários sobre as contribuições dos participantes no mural do *Padlet*. Nessa oportunidade, eles refletiram sobre a atividade realizada, sendo guiados por perguntas metalinguísticas e metacognitivas acerca do inglês falado pelos não-nativos apresentados nos vídeos. Com o intuito de enriquecer a discussão, o vídeo “Famosos brasileiros falando inglês 1”¹⁰⁷ foi exibido e, em seguida, as ministrantes lançaram novas perguntas em prol da compreensão mais abrangente dos participantes sobre a diversidade dos usos do inglês.

Dado esse panorama das ações pedagógicas dos EP, verifica-se que todas as equipes se empenharam em integrar a perspectiva de ensino do ILF nas atividades programadas para os três dias de oficina. Nesse sentido, exploraram as diferentes macroestratégias para a integração do ILF por meio da implementação de variadas microestratégias e da utilização de diversos recursos e ferramentas disponíveis *online*. Embora as macro/microestratégias empregadas apareçam interconectadas em vários pontos, o Quadro 28 abaixo foi elaborado com a intenção de analisá-las de forma independente.

Quadro 28. Macro/microestratégias empregadas nas oficinas

MACROESTRATÉGIAS	MICROESTRATÉGIAS
I. Conscientização dos alunos sobre o ILF;	i) Introdução do ILF como conceito e perspectiva; ii) Reflexão sobre a disseminação do inglês pelo mundo; iii) Utilização de questões metalinguísticas e metacognitivas; iv) Reconceitualização das razões para aprender inglês;
II. Enfoque na agência do falante-aprendiz	v) Preocupação em identificar as necessidades dos aprendizes e objetivos de aprendizagem; vi) Promoção da autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem da LI; vii) Estímulo à percepção do inglês como propriedade global;
III. Exposição de diferentes variedades do inglês	viii) Reflexão sobre a natureza dinâmica e adaptável das línguas; ix) Exposição da ampla variedade do inglês, incluindo países hegemônicos e não hegemônicos; x) Exposição de falantes não-nativos bem-sucedidos e multicompetentes como modelos a serem seguidos; xi) Uso de material autêntico;
IV. Ênfase na inteligibilidade	xii) Foco na comunicação inteligível; xiii) Descentralização da normatividade;

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTbYpSIF22s>>. Acesso em: 10 maio 2021.

V. Desenvolvimento da consciência intercultural	xiv) Desconstrução de categorias tradicionais de cultura; xv) Integração de elementos culturais de diferentes partes do mundo; xvi) Discussão sobre estereótipos e generalizações; xvii) Referência ao contexto cultural dos aprendizes;
VI. Ensino das estratégias comunicativas	xviii) Discussão sobre a importância das estratégias comunicativas.

Fonte: Elaboração própria

A maior parte dos temas identificados foram comuns na programação das três oficinas. Todas as equipes se empenharam em conscientizar os participantes sobre o ILF de forma explícita. No primeiro dia de cada oficina, uma das primeiras ações dos EP consistiu em apresentar a definição do ILF e discutir, ainda que sem profundidade, determinadas questões relacionadas ao construto. Com vistas a ressaltar o *status* do inglês como língua franca global, e a proliferação de falantes não-nativos do idioma pelo mundo, as Equipes 2 e 3 discorreram sobre o modelo dos três círculos concêntricos do inglês¹⁰⁸, proposto por Kachru (1985). A Equipe 1, por sua vez, procurou enfatizar que as especificidades da atual e dominante função do inglês pelo mundo já não conseguem mais ser representadas pelo *status* de língua estrangeira.

As três equipes elaboraram questões metalinguísticas e metacognitivas para conduzir as discussões e reflexões ao longo das oficinas. Nos três casos, ficou evidente que os ministrantes levaram os participantes a reconsiderarem as razões para aprender inglês, e a ponderar sobre o real sentido de querer alcançar uma pronúncia *native-like*. Como consequência dessa abordagem, as equipes chegaram a um consenso de que os participantes se mostraram mais confortáveis, motivados e autoconfiantes com relação à aprendizagem da LI.

Alinhando-se à macroestratégia centrada na agência do falante-aprendiz, logo no momento de acolhida, as equipes demonstraram interesse em conhecer as razões pelas quais os estudantes se interessaram em participar da oficina, o que os motiva a estudar inglês, a importância da LI em suas vidas, dentre outras questões similares. Essa simples iniciativa denota a preocupação em dar espaço para que os aprendizes reflitam sobre suas necessidades e objetivos, para que, a partir de então, estejam aptos a tomar decisões, definir metas, selecionar estratégias e, em última instância, ter o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem da LI.

¹⁰⁸ Faça uma análise minuciosa desse modelo em meu texto de dissertação (Alves, 2015).

É oportuno reiterar que embora muitos alunos se sintam conectados à comunidade global e se interessem em aprender inglês para utilizá-lo como língua franca, outros podem também aspirar a fazer parte da comunidade de falantes de variedades privilegiadas do inglês anglo-americano, pois, como argumenta Kohn (2015, 2022a, 2022b), é o próprio aprendiz quem constrói a sua própria versão do inglês, de acordo com suas próprias exigências pessoais. Diante disso, espera-se que o professor de inglês exerça o papel de reconciliar as realidades globais, necessidades locais e aspirações individuais dos estudantes, incorporando-as aos programas de estudo, metodologia e avaliação (Selvi; Galloway; Rose, 2023).

Ainda convergindo para o enfoque na agência do falante-aprendiz, a pauta principal da Oficina 1 foi direcionada para instruir os participantes a desenvolverem a autonomia na construção de seu próprio conhecimento linguístico. Parte da programação do último dia da Oficina 2 também se pautou no mesmo objetivo. Ambas as equipes apresentaram sugestões de uma variedade de recursos, como *sites*, aplicativos, jogos, plataformas de *streaming*, redes sociais, músicas, séries e filmes, para demonstrar aos participantes que eles podem assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem fora da sala de aula.

A equipe 1 buscou incentivar os participantes, em diferentes momentos da oficina, a perceberem que o inglês pertence a uma comunidade global, em detrimento da ideia de que apenas os países do círculo interno detêm a propriedade exclusiva da LI. Dessa maneira, os ministrantes da Oficina 1 deram sinais de que superaram a posição de inferioridade imposta pela autoridade e domínio dos países hegemônicos, comprometendo-se a fortalecer a agência dos participantes no processo de aprendizagem da LI.

Nitidamente, a macroestratégia que predominou nas ações dos EP no transcorrer das oficinas foi a exposição de diferentes variedades do inglês. Todas as equipes contribuíram para uma apreciação mais profunda da diversidade linguística do inglês, integrando os usos da língua por parte de falantes dos três círculos, o que ampliou a percepção dos participantes quanto à natureza dinâmica e adaptável das línguas.

Na Oficina 1, foi ressaltada a importância de reconhecer que, mesmo no Reino Unido e nos Estados Unidos, as pessoas falam inglês de muitas maneiras diferentes. A fala de Jamila na TED *talk* foi bastante oportuna por se tratar de uma falante nativa do inglês ajudando na compreensão da complexidade e riqueza da LI e apoiando a ideia de que não se pode esperar que todas as pessoas ao redor do mundo falem uma única variedade da LI.

Importa assinalar que as equipes incluíram as múltiplas variedades do inglês, além do RP e GA, para o ensino de habilidades de compreensão, sem a pretensão de ensinar as

particularidades dessas variedades, afinal, seria desnecessário, e até mesmo impossível, que professores e alunos aprendessem todas elas. A representação das variações, portanto, é útil no sentido de conscientizar os aprendizes sobre as diferenças existentes, evitando que se sintam surpresos, desconfortáveis ou as enxerguem como variedades e usos deficientes. Sobre essa questão, vale refletir com Selvi, Galloway e Rose (2023, p. 34) quando eles dizem que

Ao contrário de muitas outras línguas estrangeiras onde os 'falantes nativos' são maioria e podem servir como interlocutor futuro final (e em alguns casos, único) na comunicação, a situação no inglês é drasticamente diferente [...] Se materiais, currículos e avaliações representarem apenas 'falantes nativos de inglês' de um país específico do Círculo Interno (por exemplo, os Estados Unidos), ou focalizarem exclusivamente na comunicação entre 'falantes nativos de inglês' de países do Círculo Interno e 'não-nativos', significa que eles não estão sincronizados com as realidades atuais dos usuários de inglês ao redor do mundo.

Para auxiliar os aprendizes a estabelecer metas razoáveis, realistas e alcançáveis, e repensar o objetivo de almejar um nível de fluência no inglês comparável ao de um falante nativo ideal, os integrantes das três oficinas investiram na exposição de falantes não-nativos bem-sucedidos e multicompetentes como modelos a serem seguidos. As equipes utilizaram vídeos de personalidades de diversas nacionalidades, incluindo famosos brasileiros, e músicas de artistas internacionalmente conhecidos, como o grupo musical *Now United*¹⁰⁹, por exemplo.

A fim de trazer essa diversidade do mundo real para a sala de aula, as equipes utilizaram materiais autênticos, tais como canais e vídeos do *YouTube*, *TED talks*, *music videos*, *popular songs*, redes sociais, *blogs*, entre outros recursos. Ao contrário da visão que, inadvertidamente, considera material autêntico como o material que inclui os contextos de falantes nativos do inglês, onde o *Standard English* é a norma, como jornais reais, artigos de revista reais, horóscopos e anúncios reais; aqui, na esteira de Widdowson (1994), compreendo que os materiais se tornam autênticos quando estão inseridos nos contextos originais de uso dos próprios alunos.

Outro tema comum identificado nas três oficinas foi a ênfase dada à inteligibilidade. As equipes ressaltaram a importância de transmitir a mensagem de forma clara ao interagir

¹⁰⁹Além das músicas, os integrantes do *Now United*, entre outras figuras públicas, compartilham vídeos dos bastidores, entrevistas e conteúdo extra em suas redes sociais. Esses materiais reais podem ser utilizados para explorar como os membros do grupo se comunicam em inglês em situações mais informais, mostrando ainda mais a diversidade de estilos linguísticos e sotaques presentes entre eles.

com outras pessoas, destacando que não se faz necessário soar como falantes nativos para manter uma comunicação eficaz. Ficou nítida a preocupação em mostrar que cada aluno é único e que, portanto, é aceitável expressar-se de forma diferente, desde que compreendam e sejam compreendidos pelos outros. Dessa forma, mesmo que implicitamente em alguns casos, as equipes contribuíram com a descentralização da norma, mostrando-se mais tolerantes com relação aos erros linguísticos.

É bem verdade que muitos professores têm uma inclinação para identificar e corrigir todo e qualquer desvio da norma padrão cometido pelos aprendizes, reproduzindo, inclusive, o que aprenderam durante sua formação. Contudo, é primordial que adotem uma abordagem mais flexível com relação aos recursos linguísticos. Em vez de desencorajar os aprendizes, essa flexibilidade os impulsiona a se arriscar e aprender com seus próprios erros, o que, de modo consequente, permite que reconheçam as suas limitações e melhorem as habilidades comunicativas ao longo do tempo.

O desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendizes foi outro tema que despontou nas atividades elaboradas pelas três equipes, com destaque especial na programação das Oficinas 2 e 3. A Equipe 1 limitou-se a promover a consciência dos alunos sobre a diversidade cultural e recomendar meios que possibilitassem o contato com essas diferentes culturas, mas não conseguiram demonstrar um nível mais avançado de consciência intercultural.

Para iniciar a análise e discussão sobre essa macroestratégia, reporto-me a Selvi, Galloway e Rose (2023) quando eles afirmam que ao se orientarem pelos pressupostos da comunicação intercultural, a primeira tentativa dos professores geralmente é estabelecer conexões entre a cultura americana (ou britânica) e as culturas dos alunos. No entanto, alertam os autores, “[...] esse primeiro passo intuitivo pode levar a entendimentos essencializados das culturas e características nacionalistas dos indivíduos” (Selvi; Galloway; Rose, 2023, p. 48).

Quanto às práticas dos EP, foi possível observar que suas lentes interculturais se mostraram muito mais aperfeiçoadas e já afinadas com a ideia de desconstrução de categorias tradicionais de cultura. Tanto a Equipe 2 quanto a Equipe 3 buscaram romper com a abordagem restrita e centrada nas culturas anglo-americanas, indo além de representações estáticas e superficiais de cultura.

Na programação de ambas as oficinas, houve a tentativa de integrar aspectos culturais de diversas partes do mundo. Na Oficina 2, ao trabalharem com músicas de artistas de

diferentes nacionalidades, os ministrantes se dedicaram a estabelecer conexões entre as letras e melodias das canções e as identidades culturais nelas representadas. De maneira semelhante, as ministrantes da Oficina 3 atentaram-se em abordar a diversidade cultural, tendo como mote as diferentes culturas representadas pelos integrantes do grupo *Now United*, e também no momento em que exploraram as curiosidades relacionadas a aspectos culturais dos países pertencentes aos três diferentes círculos concêntricos do inglês.

Mostrando-se conscientes da natureza fluida e dinâmica da cultura, as equipes discutiram sobre elementos ligados à comunicação intercultural, dando destaque aos estereótipos e generalizações. Na Oficina 2, o vídeo de Chimamanda Adichie serviu como base para a discussão sobre como os estereótipos e generalizações podem distorcer a compreensão e percepção dos outros sobre determinada cultura. Já na Oficina 3, o desenvolvimento dessas questões girou em torno de curiosidades trazidas pelos participantes acerca de aspectos culturais de países representativos das diferentes categorias propostas por Kachru. Como nesta atividade, a maioria das informações apresentadas tendiam a refletir visões estereotipadas daqueles países, as ministrantes, em consonância com a recomendação de Baker (2012), concentraram-se em explicar que, em vez de ignorar essas caracterizações, é necessário admitir a sua existência e entender que, em encontros iniciais, os estereótipos e generalizações são muitas vezes as únicas referências de que os interlocutores se valem. Aproveitando esses momentos de discussão, as equipes abordaram sobre a complexidade das interações interculturais, promovendo uma reflexão mais profunda sobre a diversidade e riqueza das culturas em todo o mundo.

No decorrer das oficinas, todas as equipes consideraram o contexto cultural dos aprendizes. Os ministrantes mostraram-se conscientes de que ao incorporar a cultura dos aprendizes, eles se sentem representados, e conseqüentemente, mais interessados e abertos para aprender sobre outras culturas. Assim, quando possível, apresentaram exemplos de brasileiros bem-sucedidos comunicando-se em inglês, incluindo artistas do Brasil que cantam nesse idioma; fizeram referência às variedades e características próprias da língua portuguesa, bem como comparações entre o português do Brasil e o português de Portugal; relacionaram a cultura brasileira com a cultura de outros países; instigaram os aprendizes a comentar sobre as representações culturais comuns relacionadas ao Brasil, incentivando a reflexão sobre como essas representações podem afetar a percepção global do seu país e de seu povo; entre outras ações.

A macroestratégia relacionada ao ensino das estratégias comunicativas foi identificada apenas no planejamento da Oficina 2. Ao apresentar uma visão geral sobre as questões relacionadas ao ILF no primeiro dia, a Equipe 2 não apenas enfatizou a importância das estratégias comunicativas para as interações interculturais, mas também mencionou sua aplicabilidade no desenvolvimento da competência comunicativa, dando destaque a alguns exemplos. No entanto, não houve indícios de que tenham avançado para uma demonstração prática de como essas estratégias funcionam em situações comunicativas reais.

Mesmo não tendo tido tempo e espaço, devido à própria natureza das oficinas, para implementar as macroestratégias relacionadas à integração do ILF aos livros didáticos e às práticas avaliativas, ficou evidente o potencial dos EP para lidar com essas e outras demandas relacionadas ao ensino de inglês na atualidade. Uma vez conscientes da nova perspectiva, os EP, muito provavelmente, farão escolhas pedagógicas informadas que venham a refletir essa consciência em seus contextos futuros de atuação.

5.3 O impacto da pesquisa na (trans)formação dos futuros professores

A discussão proposta nesta seção visa a demonstrar o impacto do processo que envolveu todas as fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF na (trans)formação dos alunos-professores, participantes da pesquisa, revelando a importância da formação inicial como palco para essas transformações.

Na senda desse propósito, a primeira subseção desta categoria reúne os dados fornecidos pelos EP no primeiro bloco de perguntas da entrevista semiestruturada realizada ao final da etapa prática da pesquisa. Esses dados ajudaram a compor um quadro que demonstra o nível de aprofundamento do conhecimento teórico-prático adquirido pelos EP no decorrer dos diferentes ciclos da pesquisa. Na segunda subseção, disponho os dados obtidos do segundo bloco de perguntas que foram acionados para revelar a visão dos EP sobre as contribuições da pesquisa para as suas futuras práticas profissionais. Ao encerrar as discussões desta seção, selo também este capítulo.

5.3.1 Reflexões dos EP à luz do conhecimento teórico-prático adquirido

Inspirados no conhecimento teórico-prático adquirido ao longo de todo o processo de conscientização sobre o ILF, quando entrevistados, os EP iniciaram a conversa discutindo os

motivos pelas quais, em suas visões, as práticas de ELI ainda se mantêm predominantemente centradas na perspectiva do ILE. Penny e Marcelo, cada um em sua respectiva equipe, mencionaram o comodismo e a resistência dos professores como possíveis razões para essa permanência, conforme evidenciado nas declarações a seguir:

No meu ponto de vista, parece que é uma questão de comodidade por parte dos professores porque às vezes pode parecer mais fácil tentar falar só sobre uma forma específica de abordar o inglês do que tentar abranger toda a diversidade que existe. Principalmente quando a gente fala de uma sala de aula onde a carga horária é reduzida, então, assim, focar em uma variedade específica pode parecer mais fácil.¹¹⁰ (Penny/ Equipe 1/ Entrevista)

Eu acho que essas práticas vêm sendo reproduzidas na nossa sociedade há muito tempo e para desconstruir toda essa imagem do falante nativo como modelo privilegiado é bem desafiador. Ensinar a gramática pode proporcionar mais segurança ao professor, pois segue abordagens conhecidas, da mesma forma que ele mesmo aprendeu. (Marcelo/ Equipe 2/ Entrevista)

As reflexões acima remetem à ponderação de Sifakis (2018) quando ele diz que a nova posição do inglês, com toda a sua fluidez e adaptabilidade, pode ser vista como fonte de preocupação e desconforto entre os professores que preferem seguir rotinas tradicionais e seguras. Penny e Marcelo indicam que a perspectiva do ILF desestrutura o *status quo* que está em vigor há muito tempo e, por isso mesmo, questiona práticas muito bem consolidadas. Por efeito disso, a partir do momento que as fronteiras são desafiadas, surge uma abordagem pluriversal que tende a tirar os professores de sua zona de conforto por estarem acostumados a trabalhar dentro de limites bem definidos.

Maria, por sua vez, assim se posiciona sobre o assunto:

[...] na maioria das vezes colocam professores que não têm formação na área ou os que têm formação não têm conhecimento dessa perspectiva e, por isso, ainda não sabem olhar para o inglês na sua função de língua Franca. Acho que falta conscientizar mesmo os professores. Isso tem que ser trabalhado na formação, desde a graduação. (Maria/ Equipe 1/ Entrevista)

Como se nota, Maria sinaliza que muitos professores não estão prontos para o movimento de mudança porque ainda desconhecem os avanços da pesquisa do ILF na academia, e aproveita para lembrar o importante papel da formação inicial nessa empreitada.

¹¹⁰ As falas dos EP durante a entrevista foram transcritas de forma não naturalista. Dessa forma, suprimi certos vícios de linguagem, como “né”, “tipo”, “assim”, entre outros, com o fim de tornar o discurso mais claro e objetivo. Os extratos selecionados também passaram por adequações de ordem gramatical, quando necessário.

Assim como Maria, Nathan reforça a importância da conscientização dos professores e, em seguida, amplia a sua fala, reiterando a necessidade de o professor estar apto para trazer para a sala de aula, o que os alunos encontrarão fora dela:

[...] se a intenção é mudar para uma educação mais inclusiva, os professores devem primeiro se conscientizar. Tem professor que fala, “ah, eu não quero que complique”, mas, na verdade, vai facilitar, vai facilitar o interesse do aluno, vai facilitar o trabalho do professor e vai facilitar também a oportunidade de uma comunicação real, de forma que você se depare com um iraquiano, um jamaicano falando inglês e você já esteja pronto pra isso, você já esteja preparado. É a questão de trazer para a sala de aula o que acontece fora dela. Alguém que foi preparado apenas ouvindo o modelo de inglês americano, da variedade padrão dos Estados Unidos, que é o General American, acaba tendo dificuldade de entender o inglês britânico, por exemplo. Ou seja, a pessoa vai aprender inglês só para se comunicar com os americanos? Eu acho que a realidade vai muito além disso, é aprender inglês para se comunicar com o mundo todo. (Nathan/ Equipe 1/ Entrevista)

A partir das considerações feitas por Nathan, Renata engata a seguinte reflexão:

Tem a questão também da utilização dos materiais didáticos, das provas as quais os alunos têm que se submeter em sua vida acadêmica que são muitas vezes impostos pelo sistema de ensino, então, muitas vezes, mesmo que o professor queira trabalhar com o ILF em sua sala de aula, é a própria instituição que impõe que o trabalho seja apenas voltado para o inglês padrão. (Renata/ Equipe 1/ Entrevista)

Santana (2021, p. 59) reforça o pensamento de Renata ao afirmar que, apesar de o professor ser apontado como protagonista para que as mudanças ocorram em sala de aula, “[...] existe uma estrutura acima dele que comanda o ensino, através dos materiais didáticos, ou a falta deles, formas de avaliação obrigatórias altamente tradicionais e quantitativas, índice educacionais e outros”. O que Renata não considerou é que, por intermédio das orientações estabelecidas pela BNCC, espera-se que o ILF se torne, cada vez mais, um fio condutor para as transformações nas aulas de inglês, influenciando aspectos direta e indiretamente relacionados ao ensino desse idioma, na extensão de todo o território brasileiro. Desse modo, o cenário apontado por Renata, e reforçado por Santana (2021), tende a ser gradativamente transposto.

Com o intento de validar o que foi observável ao longo do processo, perguntei aos EP se eles consideravam ter havido mudanças significativas em suas próprias concepções e convicções relacionadas ao uso, ensino e aprendizagem do inglês depois de vivenciar as diferentes fases do modelo que serviu de base para a pesquisa. Todos os EP responderam

afirmativamente, confirmando ter havido mudanças consideráveis na forma como antes enxergavam essas questões, e acentuando que a experiência foi potencialmente transformadora. A forma como Nathan e Amora se manifestaram é ilustrativa dessa transformação:

Eu posso dar um exemplo dessa mudança. Antes de conhecer a perspectiva do inglês como língua Franca e tudo que a envolve, quando eu ia conversar com um nativo, ou até mesmo com não-nativos, as minhas primeiras palavras sempre eram: “*I’m sorry about my bad English*”, ou então falava assim: “*I’m sorry for my Brazilian accent*”. Eu já começava pedindo desculpas pela minha forma de falar, pelo que eu sou, então, com essa perspectiva, eu comecei a mudar, hoje eu não me apresento mais assim, porque era como se fosse um tique, era uma necessidade que vinha naturalmente. A maioria respondia: “*Don’t worry, it is ok. I can understand you*”, mas mesmo assim eu não me relaxava, ficava com medo, tipo sabe quando você sabe o que dizer mas na sua cabeça você fica com aquele medo de ‘pagar mico’, então eu ficava com medo de me expressar. Agora as palavras saem mais fluentemente, quando eu erro alguma coisa ou me falha uma palavra, eu uso uma estratégia para substituir essa palavra e vai fluindo, então, eu não peço mais desculpas. Então, foi uma mudança que eu considero muito significativa para mim, mudou bastante a minha forma de pensar. (Nathan/ Equipe 1/ Entrevista)

Para mim, foi muito significativa a mudança que teve, as discussões ao longo dos encontros me ajudaram muito com relação ao meu medo de falar inglês, minha frustração sempre foi não conseguir falar como um americano. E agora isso acabou. Meu objetivo é me comunicar e sempre buscar a comunicação bem-sucedida. (Amora/ Equipe 3/ Entrevista)

Em seu relato, Nathan declara que a pesquisa modificou sua postura ao se comunicar em inglês. Ele abandonou o hábito de pedir desculpas pela sua maneira de falar e até mesmo pelo seu sotaque brasileiro, passando a ter mais confiança e a se sentir mais confortável ao se expressar. Da mesma forma, Amora se pronunciou, dizendo que se libertou da própria cobrança de ter que falar como um nativo. Diante disso, abro parênteses para esboçar a seguinte questão: quantos alunos são moldados para ter essa mesma concepção que Nathan e Amora internalizaram? Aqui cumpre dizer que ao passar a ideia de ter que falar de acordo com a norma padrão, o professor pode acabar inibindo o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, em vez de empoderá-los a agir no mundo conforme as suas necessidades. Afinal, a ideia de falante nativo, comumente disseminada nas práticas de ELI, não empodera ninguém.

Gabriela, Marcelo e Paulo demonstraram concordar com a referida assertiva, quando, no curso da conversa na Equipe 2, revelaram as suas novas formas de enxergar o ensino e aprendizagem de LI:

Eu acredito que os encontros mudaram muito a minha forma de ver o ensino de língua inglesa. Esse processo, na verdade, já havia começado no início da graduação, e agora pudemos compreender com mais profundidade a ideologias que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da língua. (Marcelo/ Entrevista)

Eu também acho que teve uma grande mudança na minha forma de pensar, porque como Marcelo falou, o conhecimento adquirido nos ajudou a desmistificar muita coisa. Agora sabemos que tem muito além da forma padrão para ensinar os nossos alunos, há várias possibilidades que não focar somente no modelo do falante Nativo. Não é necessário obedecer às normas independentemente do contexto, independentemente das necessidades. (Gabriela/ Entrevista)

Para mim também teve uma grande mudança, quebrou a visão que antes relacionava o ensino da LI somente à Inglaterra e aos Estados Unidos. O ILF veio nos mostrar que a maior quantidade de falantes do inglês é não-nativa e isso mostra que as prioridades mudaram. Não penso mais na fonética perfeita, e essa visão desmistifica essas estratégias de ensino que são reproduzidas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Consegui mudar a forma como aprendi o inglês nesse período. A minha cabeça já está aberta com relação a isso. (Paulo/ Entrevista)

Em suas falas, os EP deram sinais de ter superado a visão de que as práticas de ELI devem ser baseadas na ideia do falante nativo como falante ideal e do *Standard English* como a única forma aceitável de uso da língua, desestabilizando, assim, o que chamei de ‘pilares coloniais do ILE’ (cf. subtópico 2.2). O que as reflexões acima põem à mostra é que essa nova visão passará a informar as suas futuras abordagens de ensino, em vez de recorrerem às suas experiências anteriores como aprendizes.

Buscando me certificar do nível de profundidade que as reflexões dos EP poderiam alcançar, questionei sobre a necessidade de abordar determinados aspectos, os quais identifiquei como ‘pilares decoloniais do ILF’ (cf. subtópico 2.4), nas aulas de inglês. Embora eu não tenha adentrado nas discussões relacionadas à decolonialidade ao longo dos ciclos da pesquisa, no decorrer da conversa nas diferentes equipes, os EP estabeleceram, mesmo que tangencialmente, uma interseção entre os que os estudos decoloniais propõem e os fundamentos da perspectiva de ensino do ILF. Os excertos a seguir evidenciam como dois dos EP, em equipes distintas, discorreram a respeito do inglês como propriedade global:

Eu penso que não é mais possível continuar colocando os nativos como donos e soberanos da língua inglesa sendo que o mundo inteiro a utiliza. Os círculos concêntricos de Kachru conseguem deixar isso muito claro. E isso também tem que ficar claro para os estudantes. (Marcelo/ Equipe 2/ Entrevista)

Se o inglês serve aos diferentes propósitos e necessidade de pessoas que o utiliza, é válido dizer que ele pertence a cada uma dessas pessoas, seja por aqueles falantes que fazem uso dele como L1, como L2 e também aqueles que o utiliza como LE. Ou seja, se a LI faz parte do meu repertório linguístico, eu posso considerá-la minha. Essa informação deve ser passada em sala de aula, para que os alunos não continuem acreditando que o inglês é propriedade exclusiva dos americanos e britânicos. (Katy/ Equipe 3/ Entrevista)

Tanto a fala de Marcelo quanto a de Katy contribuem com o tensionamento acerca da proliferação e perpetuação da supremacia dos países hegemônicos, apesar de o inglês ser uma língua globalmente difundida. Visto que os padrões desse idioma ainda são predominantemente influenciados pelo Norte Global, as reflexões dos EP sugerem, implicitamente, a necessidade de uma reflexão crítica sobre as questões de poder linguístico e cultural do inglês nas salas de aula, ao passo que ressaltam, explicitamente, que os falantes não-nativos podem se apropriar do inglês para atender às suas próprias vontades e necessidades.

Como extensão dessa discussão, os EP também refletiram sobre a questão da inteligibilidade para além da conformidade. Um trecho da conversa entre os membros da Equipe 3 segue abaixo:

Sobre a inteligibilidade, eu entendo que quando a gente se prende muito nessa questão gramatical, nessa questão estrutural, a gente perde a fluência, a naturalidade, então, a recomendação deveria ser se expressar sem preocupar tanto, ao extremo, com esse inglês considerado correto, não que você tenha que falar errado, mas falar sem essa preocupação excessiva com a norma, deixar fluir. (Katy/ Equipe 3/ Entrevista)

Essa ideia de correto foi imposta, não é, gente? Muita coisa foi imposta pela perspectiva eurocêntrica. A gente precisa entender que o inglês funciona da mesma forma como nossa própria língua materna, na verdade, todas as línguas funcionam assim. Existe a norma padrão, mas devemos segui-la em toda e qualquer situação? Por que exigir do aluno que ele se expresse de forma gramaticalmente correta em toda e qualquer situação? O importante é a comunicação, é você se comunicar, ou seja, você entender e ser entendido, então isso é um ponto chave na questão da inteligibilidade. (Bruna/ Equipe 3/ Entrevista)

O aluno não precisa seguir à risca o modelo que é imposto. O aluno e também o professor de inglês precisam entender isso. Se os alunos ficam

apegados à questão da correção, acabam ficando com medo e inseguros de se expressar. (Amora/ Equipe 3/ Entrevista)

Katy e Amora valeram-se do tópico em discussão para explicar o motivo pelo qual muitos alunos têm medo de falar inglês. De acordo com suas perspectivas, quando os alunos ficam muito preocupados com erros gramaticais, eles acabam bloqueando a mente, comprometendo a fluência e naturalidade ao se expressarem verbalmente. De outro lado, Bruna se concentrou na questão contextual, cuidando em ratificar que o foco não deve incidir na forma, mas nos objetivos da comunicação propriamente dita. Além disso, ela se mostrou atenta à necessidade de problematizar as perspectivas eurocêntricas predominantes. Marcelo, no âmbito da conversa entre os membros da Equipe 2, também contribuiu com o assunto, dizendo o seguinte:

Quando eu penso em inteligibilidade me vêm à cabeça quando o pessoal que tem o inglês como língua Nativa e tenta falar português. Eles não falam com a naturalidade de nós falantes nativos do português, nem seguem a estrutura padrão certinha do português, mas a gente consegue entender, mesmo que eles tenham limitações ao pronunciar certas palavras. Da mesma forma, nós, falantes não-nativos do inglês, somos autorizados a não ter que colocar tudo na forma padrão certinha, mas sim passar a mensagem. É o aprendiz quem decide quando ele deve ou não seguir as normas, se ele quer ou não soar como nativos. (Marcelo/ Equipe 2/ Entrevista)

A visão acima apresentada destaca a igualdade de direitos em termos sociolinguísticos, retirando os falantes não-nativos do inglês da condição de subalternidade. Sob a ótica de Marcelo, no que concerne à inteligibilidade, os alunos devem ser autorizados a se aventurar na língua e a traçar os seus próprios objetivos comunicativos, em vez de serem limitados por padrões ou expectativas pré-concebidas.

Na sequência, os EP foram levados a refletir sobre a legitimação das variedades do inglês em sala de aula. Eis como a conversa se desenvolveu com os membros da Equipe 2:

A gente pode ter como base o exemplo do Brasil, que é um país muito grande e diverso, para poder trabalhar com as variedades de inglês, mostrar que o inglês é plural, que as pessoas se expressam de formas diferentes. (Marcelo/ Equipe 2/ Entrevista)

Também considero muito pertinente tomar por base a nossa própria língua para exemplificar a complexidade do inglês. Não podemos simplificar esse processo ao ponto de deixar que os alunos aprendam que existem apenas duas variedades, as variedades hegemônicas. E ainda assim sem considerar as variedades que existem dentro desses países. A visão do inglês que tem

sido trabalhada nas escolas é muito incompleta. (Viviane/ Equipe 2/ Entrevista)

Eu acho que é o que Marcelo falou. Essa legitimação das variedades do inglês é muito importante até pra gente mudar essas práticas, esse tradicionalismo de levar os alunos a pensarem que só existe a versão do inglês padrão, então a legitimação dessas variedades contribui para a mudança do pensamento dos alunos de que ele deve copiar uma dessas duas versões do inglês. (Helena/ Equipe 2/ Entrevista)

E qual é o lugar das variedades consideradas padrão, como o GA e o RP, na opinião de vocês? (PP/ Entrevista)

A gente precisa pensar da seguinte maneira, quando a gente fala em legitimar as variedades do inglês, a gente não pode interpretar que o padrão deva ser descartado, afinal o GA e RP também são variedades legítimas. A questão é não continuar enfatizando essas variedades como se fossem únicas e soberanas, como a PP explicou certa vez. Esse é um ponto muito importante a ser desenvolvido em sala de aula. (Viviane/ Equipe 2/ Entrevista)

Eu tenho um posicionamento com relação a não legitimação das variedades do inglês em sala de aula. O que está por trás disso é o interesse em manter o inglês americano e o britânico como superiores. Então existem os guardiões que não aceitam e não querem legitimar, regularizar outras variedades, para então se manterem no poder. Tudo isso para atender aos seus interesses que, dentre muitos, inclui a manutenção da indústria de materiais de ensino que é gigante. Então, tem todo um interesse por trás disso que acaba colaborando para que as variedades de prestígio continuem sendo priorizadas em sala. (Paulo/ Equipe 2/ Entrevista)

Exatamente, Paulo. É muito importante a gente pensar sobre essa questão. Existe um jogo de interesses muito forte da parte dos guardiões da LI. A questão que surge em meio a tudo isso é: até que ponto estamos dispostos a continuar jogando o jogo a favor desses interesses, e contra nós mesmos? (PP/ Entrevista)

As vozes dos EP, na primeira parte da conversa, ressaltam a necessidade premente de mostrar para os alunos que existem outras variedades do inglês para além das duas variedades consideradas padrão. Ao refletir sobre essa questão, Katy compartilha a sua própria experiência:

O professor precisa trabalhar em sala de aula essa visão mais ampliada do uso da língua no mundo. Por experiência própria, eu vim saber que existem outros países além dos Estados Unidos e Inglaterra que falam o inglês como língua materna agora na universidade. Porque antes eu só relacionava o inglês a esses dois países. Então, eu não tinha essa visão das variedades e da diversidade porque não foi apresentada para mim. (Katy/ Equipe 3/ Entrevista)

Katy relata a negligência de seus professores ao privá-la de uma compreensão mais abrangente da LI. Nessa mesma linha, Viviane, em sua primeira intervenção sobre esse assunto na equipe 2, expõe que os professores costumam falhar, inclusive, em apresentar o real cenário linguístico dos países que costumam ser priorizados em sala. De fato, as inúmeras variedades do idioma nesses países, como, por exemplo, o *Cockney* na Inglaterra e o *Black English* nos Estados Unidos, muitas vezes não são consideradas nas práticas de ELI. À vista disso, Mota-Pereira (2022b, p. 111-112) nos lembra que

A marginalidade dessas variedades se afina a um projeto de homogeneização e hegemonia, expressivas de uma colonialidade linguística, ou seja, de uma concepção de língua atrelada a variedades tidas como padrão e assim legitimadas mediante a estratégia de inferiorização das demais em uma hierarquização interessada.

Diante do meu questionamento relacionado ao lugar que as variedades de prestígio devem ocupar, Viviane volta a se posicionar e demonstra um entendimento de que ao apoiar a legitimação das variedades do inglês, ela não se opõe ao *Standard English*, apenas sugere que a norma não seja imposta de maneira opressiva, como se fosse a única forma válida de se comunicar.

Em linha com essa compreensão, Mota-Pereira (2022a) pondera que, uma vez que as variedades de países hegemônicos já recebem ampla atenção em sala de aula, a ênfase deve ser dada às variedades dos países não-hegemônicos, não apenas visando buscar um equilíbrio, mas também desafiar a manutenção das hierarquias. Ainda de acordo com a autora, “[...] o objetivo não deve ser rejeitar recursos que tragam variedades estadunidenses ou britânicas, mas não as enfatizar, priorizando a pluralidade ao invés dessa dicotomia” (Mota-Pereira, 2022a, p. 200). Dito de outro modo, o foco não reside em excluir, mas descentralizar os saberes originários do Norte Global, conferindo-lhes a mesma importância que os saberes produzidos no Sul Global.

Em sua participação na interlocução exposta acima, Paulo assume uma postura crítica com relação ao fato de a LI ter se tornado uma *commodity* (Jordão, 2004) no mundo, ou seja, um recurso negociável, colocado como mercadoria de consumo. Ele demonstra entender bem claramente o jogo de interesses que há por trás da “[...] insistência na separação entre nativos e não nativos, a constante reprodução de modelos vindos do norte global, a ideia de que a língua inglesa carrega uma racionalidade e intelectualidade superior a outras línguas [...]”

(Haus; Albuquerque, 2020, p. 187), e, por consequência, o jogo de poder econômico e político envolvido na priorização das variedades de prestígio.

Eu não poderia deixar de fazer a provocação que se seguiu ao posicionamento de Paulo. O meu propósito foi chamar a atenção dos EP para a necessidade de reflexão sobre como esse jogo de interesses, oriundo de uma perspectiva cognitiva colonial, acaba por influenciar a percepção daqueles que são marginalizados por essa mesma perspectiva.

O próximo ponto de discussão se voltou para a questão da interculturalidade. Marcelo e Viviane assim contribuíram com o tema:

Eu acho que quando a gente for tratar do inglês numa perspectiva mundial, de certa forma, a gente também precisa desmistificar as visões sobre as diferentes culturas, para que os alunos estejam prontos para conhecer, sem julgamentos, sem visões estereotipadas, pois o mais importante é respeitar, temos que exercitar esse respeito mútuo, é tudo uma questão de respeito. (Marcelo/ Equipe 2/ Entrevista)

Concordo, Marcelo. A interculturalidade proporciona essa reflexão no sentido de respeitar a diversidade. A partir do momento que sabemos que o mundo é diverso, que cada pessoa tem sua forma de ser, tem seus costumes, suas crenças, é realmente importante desenvolver a questão do respeito mútuo, como você falou. E o professor de inglês não pode permitir que o aluno acredite na superioridade de algumas culturas sobre as outras. É preciso dar espaço nas aulas para que os alunos reflitam sobre a sua própria cultura, reconheçam o valor de sua própria cultura em meio a existência das demais. (Viviane/ Equipe 2/ Entrevista)

As reflexões compartilhadas acima evidenciam que ambos os EP compreendem ser necessário convidar os alunos a conhecer e celebrar a riqueza da diversidade. Ao pensarem sobre a interculturalidade, eles se mostraram particularmente preocupados em enfatizar a importância do respeito mútuo e do intercâmbio entre as culturas em condições de igualdade, fazendo coro com a voz de Walsh (2009, p. 41) quando ela explica que

A interculturalidade, em si mesma, tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e de outras subalternas e, assim, reforçar identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto na vida cotidiana quanto nas instituições sociais, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade.

Depois desse momento de reflexão, todas as equipes afirmaram ter conseguido integrar essas questões, de uma maneira ou de outra, às diferentes atividades desenvolvidas ao longo das oficinas. A partir dessa confirmação, o próximo ponto de discussão da entrevista concedeu aos EP a oportunidade de pensar sobre os desafios enfrentados para a

implementação dessa nova perspectiva de ensino. As equipes não só expuseram as dificuldades encontradas durante a experiência prática, mas também vislumbraram desafios futuros.

Nas oficinas, os alunos aceitaram e apoiaram o conhecimento novo. Mas será que sempre será assim? Eu acho que um dos principais desafios é a questão da desconstrução, da quebra dos mitos que existem, desconstruir é algo muito trabalhoso, conscientizar é algo que é difícil porque tem que ter paciência, vai depender da formação, vai depender da instituição, vai depender dos objetivos dos alunos, vai depender dos pais de alunos, da sociedade e tudo mais. (Maria/ Equipe 1/ Entrevista)

O grande desafio mesmo é estarmos preparados para sermos embaixadores do ILF, porque é como se fôssemos embaixadores para quebrar essa concepção das pessoas que estão a nossa volta, fazer a nossa parte dentro da nossa sala de aula, na escola onde a gente trabalha, trazer essa nova visão de um ensino mais igualitário, porque tem a questão da hegemonia, de se basear no padrão. Precisamos acabar com essa prática que faz com que o aluno se sinta inferiorizado porque o que é certo e o que é melhor é sempre o que vem de fora, provindo das sociedades que detêm o poder. Enfim, a gente precisa quebrar mesmo isso, eu acho que a gente vai se fortalecendo principalmente a partir desses documentos que vêm dando condições para que essa abordagem seja efetivada em sala de aula. (Paulo/ Equipe 2/ Entrevista)

Precisamos assumir essa missão no sentido de ir em busca mesmo, as coisas realmente não estão prontas, mas acredito que isso seja solucionado muito em breve. Se os materiais passarem a contemplar a diversidade, vai facilitar a vida do professor. Por enquanto, o desafio é adaptar as atividades que estão centradas nos modelos americano e britânico, é correr atrás das possibilidades. (Gabriela/ Equipe 2/ Entrevista)

O maior desafio para trabalhar essa perspectiva na oficina foi a questão do material. Porque como isso foi novo para mim, por não ter tido uma experiência prévia como aluna com atividades assim, ficou difícil pensar além do que foi apresentado durante a pesquisa. Então para mim a dificuldade foi na seleção dos materiais. (Naty/ Equipe 3/ Entrevista)

Maria e Paulo, que desde o início da fase de planejamento da abordagem transformadora se posicionaram como *risk-takers* ou, como prefere Paulo, embaixadores do ILF, revelam preocupações advindas dessa disposição em fazer o possível para tornar seus futuros alunos e outros *stakeholders* conscientes do ILF. Maria menciona o desafio de desconstruir os mitos existentes, assumindo que esse processo demanda tempo e paciência. Além disso, ela antevê o desafio de adequar a perspectiva do ILF às exigências particulares de cada contexto de ensino. Paulo, por seu turno, destaca o desafio de se preparar adequadamente para cumprir essa missão, reconhecendo a importância do espaço que a BNCC abre para a concretização desse objetivo nas salas de aula das escolas brasileiras.

Na opinião de Gabriela e Naty, o maior desafio que enfrentaram foi selecionar e elaborar materiais que estivessem alinhados com os pressupostos da perspectiva do ILF. Gabriela mostra-se consciente da necessidade de adaptação dos materiais disponíveis, os quais, segundo ela, encontram-se predominantemente centrados nas duas variedades padrão, já que, vale reiterar, a tarefa de ensinar inglês tem estado sob a responsabilidade do ILE por tanto tempo. No entanto, ela parece acreditar que, em razão dos preceitos da BNCC para o componente Língua Inglesa, essa escassez de materiais *ELF-aware* pode ser superada em breve. Por outro lado, Naty comenta que a dificuldade para selecionar materiais foi intensificada pela sua falta de experiência prévia como aluna nessa abordagem específica de ensino.

Depois disso, os EP foram incentivados a compartilhar as vantagens que perceberam ao implementar a perspectiva do ILF nas oficinas. Abaixo destaco as falas de Penny, Maria e Naty sobre esse quesito:

A implementação do ILF contribui bastante para diminuir a ansiedade de quem está aprendendo porque a gente reduz muito aquela preocupação de “Ah, eu não vou conseguir”, “Ah, é muito difícil!”, porque a gente aumenta a confiança do aluno, mostrando que não precisa ser perfeito, de falar padronizado, igualzinho ao nativo, contanto que seja compreensível, que ele passe sua mensagem. Então, eu acho que isso reduz bastante essa questão da ansiedade, o que reduz o filtro, o que aumenta o aprendizado do aluno dentro da própria sala de aula. Então, a meu ver, essa é uma grande vantagem. E isso foi o que nos levou a desenvolver o nosso projeto de oficina com base na hipótese do filtro afetivo. (Penny/ Equipe 1/ Entrevista)

Tudo isso que Penny disse contribui para a coisa mais maravilhosa na educação que é a motivação, quando diz assim: “Olha, não é tão difícil”, então o aluno já evita ficar frustrado, pensando que não vai conseguir. A motivação é uma grande vantagem para mim quanto à implementação do ILF. (Maria/ Equipe 1/ Entrevista)

A principal vantagem da perspectiva do ILF pra mim foi trabalhar com a diversidade da LI, porque eu também pude ampliar os meus conhecimentos sobre outros países que utilizam a LI para as mais diversas finalidades. Outra vantagem é nos libertar do medo, porque você se sente mais à vontade para se comunicar, sem aquela neura de ter que falar igual a um americano ou igual a um britânico. O ILF nos trouxe essa liberdade, de você não ter medo de se comunicar e de se soltar. (Naty/ Equipe 1/ Entrevista)

Em resumo, as três falas convergem para o entendimento de que o ILF tem o potencial de reduzir o filtro afetivo do aluno, conforme hipótese de Krashen, ao diminuir a ansiedade, preocupação, frustração e medo de se expressar. Por outro ângulo, as EP demonstram compreender que a implementação da perspectiva do ILF favorece o aumento da confiança,

motivação e liberdade do aluno, o que, por consequência, aumenta as chances de progresso no processo de aprendizado da língua. Katy ainda traz à tona o ganho por parte do próprio professor em poder enxergar o quadro complexo que envolve o uso do inglês pelo mundo.

As reflexões acima compartilhadas denotam o alto nível de aprofundamento alcançado pelos EP no tocante às questões exploradas ao longo dos ciclos da pesquisa. A seguir, exponho e analiso os dados resultantes das ponderações dos EP sobre como esse conhecimento pode impactar as suas práticas futuras.

5.3.2 A visão dos EP sobre as contribuições da pesquisa para as práticas futuras

Em uníssono, os EP declararam estar plenamente conscientes do ILF, demonstrando acreditar que o conhecimento teórico e prático adquirido guiará, de forma intuitiva, um trabalho igualmente consciente em suas salas de aula. Ao se mostrarem dispostos para integrar o ILF às suas práticas futuras, foram questionados se já se sentem suficientemente seguros e preparados para promover essa integração. Abaixo disponho algumas respostas dadas a essa questão:

Da minha parte, eu acho que sim. Eu não vou dizer totalmente segura porque o que está faltando não é nem a questão do conhecimento sobre o ILF, mas a questão da prática mesmo, porque eu acho que a verdadeira segurança vem com a experiência. Eu acho que para um começo eu já estou suficientemente preparada. Quando a gente estava planejando as próprias oficinas, a gente já tinha um ponto de partida. E conforme a gente vai tendo mais conhecimento prático, as coisas vão melhorando, a gente vai aprofundando e aprendendo cada vez mais. (Penny/ Equipe 1/ Entrevista)

Quando eu entrei na universidade eu tive o primeiro choque ao perceber a necessidade de romper com essa ideia de focar somente nessa questão dos nativos. Na Universidade, que eu tive essa visão acerca da diversidade da língua. E agora, a partir dessa experiência adquirida com a pesquisa, eu creio que já me sinto segura o suficiente, só precisamos aperfeiçoar esse conhecimento mais e mais. (Juliana/ Equipe 3/ Entrevista)

É com a prática de sala de aula que será possível sentir mais segurança, a propriedade com relação ao assunto é com a prática que a gente vai desenvolvendo. E essa experiência de Estágio II, em termos de prática já foi muito importante pra gente. Eu já sei que trabalhar com a antiga [tradicional] forma de ensino vai me incomodar, vai contrariar a minha nova lógica. (Viviane/ Equipe 3/ Entrevista)

Penny, Juliana e Viviane disseram que ainda precisam ter vivência e experiência com o chão da sala para que elas se sintam verdadeiramente seguras e preparadas, atestando que é

na rotina diária, quando no contexto de ensino, que o conhecimento se aperfeiçoa e se consolida. Assim, como Leffa (2001, p. 340), as estagiárias acreditam que “a formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”.

Viviane também externou a compreensão de que, uma vez consciente do ILF, ela não se prestará ao serviço de desenvolver propostas vazias de sentido. Ao assumir esse posicionamento, ela se mostra determinada em fazer as adaptações necessárias para que suas práticas de ensino de inglês se afinem com a sua mudança de mentalidade.

Como próximo passo, os EP foram convidados a expressar seus pontos de vista sobre os aspectos positivos e negativos da experiência que tiveram como participantes deste estudo que, embora de maneira descontínua, iniciou-se em dezembro de 2019 e finalizou em junho de 2022. Visto que, de forma unânime, disseram não ter enxergado pontos negativos, os EP se dedicaram a sinalizar os pontos positivos:

A minha experiência nessa pesquisa só foi positiva, primeiro porque eu vim ter contato com a perspectiva do ILF de forma mais aprofundada com essa pesquisa. Para mim foi muito enriquecedor porque depois que me aprofundei nesse conteúdo surgiu em mim o interesse de aprender mais para, então, passar para os meus alunos. E esse interesse só aumenta. A experiência de ter trabalhado com o ILF nas oficinas foi muito gratificante. (Katy/ Equipe 3/ Entrevista)

Pra mim, também só consigo identificar pontos positivos, porque além de ser participante dessa pesquisa, de ter contribuído com essa pesquisa, a gente aprendeu muito e vamos levar esse conhecimento para nossos futuros alunos. Então, para mim, foi ótimo, foi válido, foi importante e eu só tenho que agradecer. Através dessa experiência, estamos aptos a romper com os velhos paradigmas, com as concepções enraizadas da época de quando éramos aprendizes. (Juliana/ Equipe 3/ Entrevista)

O *feedback* de Katy e Juliana serve como amostra do saldo positivo que os EP relataram ter obtido. Tornou-se unânime a visão de que, por meio do conhecimento e experiência adquiridos ao longo das fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF, suas práticas seguirão rumos reflexivos e críticos, diferentemente daquelas, predominantemente centradas na norma, que eles experienciaram na condição de aprendizes.

Tal discussão foi entremeada com a reflexão dos EP sobre a relevância da pesquisa para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Abaixo, compartilho os últimos pronunciamentos dos EP que marcam o encerramento desta empreitada investigativa.

Para mim, foi bastante relevante, contribuiu bastante. Como eu não tinha essa consciência do ILF, eu entrei na faculdade acreditando que eu deveria aperfeiçoar o meu inglês para se aproximar o máximo possível do inglês americano ou do inglês britânico. E, principalmente, depois dessa experiência com estágio que abri a minha cabeça. A experiência com as oficinas agregou demais no sentido de como conscientizar também os alunos. (Renata/ Equipe 1/ Entrevista)

As contribuições foram inúmeras. A partir do momento que estivermos inseridos nas nossas práticas profissionais, vamos sempre nos lembrar de tudo isso, não reproduziremos práticas que não são significativas, que não somam e é claro que a gente precisava passar por esse processo de mudança. (Esther/ Equipe 1/ Entrevista)

Eu acho que antes da gente participar dessa pesquisa a gente já tinha um pouco de conhecimento sobre o ILF, só que a gente não tinha base para a gente poder trabalhar em sala de aula, eu acho que essa pesquisa veio para nos preparar, nós como futuros professores de inglês, para trabalhar com isso. As oficinas nos ajudaram a testar alguns elementos de forma prática sobre essa perspectiva. (Marcelo/ Equipe 2/ Entrevista)

Desde o primeiro semestre a gente ouviu falar sobre o ILF, porém vinha na cabeça: como é que faz isso? Como é que aplica isso na sala de aula? Para mim, era uma dúvida imensa, então, com essa pesquisa a gente pôde conhecer alternativas, aprender como a gente pode colocar isso em prática e deu certo. A gente ainda pôde ver o resultado, não só aprendemos como fazer, mas vimos o resultado disso. Então, já sei que é possível e que os resultados são positivos. (Helena/ Equipe 2/ Entrevista)

Essa perspectiva do ILF só veio contribuir com a minha formação tanto acadêmica quanto profissional. E jamais vou esquecer. Tanto a forma da PP de ministrar as aulas, que foi brilhante, com certeza a PP também é um modelo a ser seguido. Jamais vou esquecer tudo que envolve a perspectiva do ILF. Quebrou muitos mitos com relação ao ensino do inglês e isso foi muito importante para mim. A ideia que eu tinha do inglês durante todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio era só aquela bandeirinha dos Estados Unidos, era só ouvir falar em inglês que já vinha na minha mente a bandeirinha dos Estados Unidos, entendeu? Então, agora, com esse conhecimento que eu adquiri, eu sinto que é minha missão não deixar que isso se perpetue na cabeça dos meus alunos. Para eles, vai ser diferente. (Amora/ Equipe 3/ Entrevista)

As reflexões acima dispostas denotam que esta pesquisa além de contribuir para a mudança de mentalidade dos EP, também os capacitou a olhar para o ILF de modo mais tangível. Em última análise, os EP mostraram-se conscientes de que a perspectiva de ensino

do ILF, ao promover o engajamento e a motivação dos alunos, ao validar a diversidade e representar uma visão de ensino mais justa, inclusiva e libertadora, pode elevar o ensino de inglês a outros patamares. Todos eles reconheceram a importância de seu papel como agentes de mudança e demonstraram grande disposição em desbravar caminhos para que essa perspectiva floresça e tenha um impacto duradouro em seus espaços futuros de atuação.

Os achados obtidos ao largo deste estudo, à semelhança de outras pesquisas em diferentes contextos (Bayyurt; Sifakis, 2015; Deniz, 2017; Kemalglu-Er, 2017), mostram que a imersão dos EP nas fases da abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF possibilitou uma mudança significativa em suas percepções sobre o uso, ensino e aprendizagem de LI. Essa mudança de mentalidade não apenas influenciou as ações pedagógicas dos EP ao longo das atividades práticas de estágio, mas também promoveu uma reorientação crítica de suas identidades como futuros professores não-nativos de inglês.

No próximo capítulo, com as lentes de quem também se transformou ao longo dos ciclos desta pesquisa-ação, retomo as perguntas de pesquisa e faço as minhas últimas ponderações, sublinhando o valor dos achados para a propulsão e potencialização de novos ciclos.

CAPÍTULO 6

DA CONCLUSÃO DA TESE AOS NOVOS CICLOS

As a language teacher educator, I cannot be hopeless nor silent. If teachers are responsible for their students' responses, I equally assume that my student teachers wait for my response in their process of coming to be English teachers in contemporary, challenging times.
(Duboc, 2023, p. 140)

Compartilho das palavras de Duboc (2023) na epígrafe desta conclusão, porquanto, como professora formadora, nutro uma profunda esperança. É essa esperança que me move, que não me permite permanecer em silêncio diante da insegurança por parte dos futuros professores de inglês em transpor as práticas tradicionais consolidadas no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI), e que me impulsionou a idealizar, desenvolver e agora concluir este trabalho de tese calcado na conscientização sobre o Inglês como Língua Franca (ILF). O objetivo consistiu em investigar, de maneira intervencionista, como a abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF impacta a percepção e as ações pedagógicas de alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI em componentes curriculares de estágio supervisionado.

Esta pesquisa representa, portanto, minha busca persistente por respostas, na tentativa de capacitar os alunos-professores a se tornarem professores não-nativos de inglês confiantes e bem-sucedidos em tempos tão desafiadores. Tenho esperança que, nesse processo contínuo de aprender e ensinar, eles também não se silenciem e se empenhem em oferecer as respostas necessárias para que seus futuros alunos se tornem falantes confiantes e bem-sucedidos do inglês para atingir os seus mais diversos propósitos neste mundo globalizado.

Ainda que eu reconheça a complexidade inerente ao fenômeno em estudo, e que eu saiba que em vez de alcançar respostas finais, surgem novas perguntas que continuam por nos inquietar, dedico-me agora à tarefa de responder (mesmo que parcialmente) às perguntas que mobilizaram o percurso desta pesquisa-ação:

A primeira delas (**O que os alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI pensam acerca das práticas pedagógicas que prevalecem no âmbito do Ensino de Língua Inglesa (ELI)?**) encontrou resposta em parte dos dados provenientes do Relatório de Estágio I, do Questionário I e também da Entrevista realizada ao

final da pesquisa. Ao serem incentivados a refletir criticamente sobre o cenário de ELI das escolas que tiveram a oportunidade de observar, os Estudantes/Participantes (EP) reconheceram a predominância das práticas centradas nos construtos do *Standard English* e do falante nativo ideal, apontaram as limitações dessas práticas em atender às necessidades reais/locais dos aprendizes, e sinalizaram para a importância de contemplar a verdadeira realidade de uso do inglês em sua função de língua franca.

Os EP demonstraram preocupação frente à realidade de ensino e aprendizagem a que foram expostos e, ao mesmo tempo, mostraram-se cientes das dificuldades a serem superadas. Eles mencionaram o uso acrítico do livro didático, a utilização de metodologias que negligenciam as questões históricas, políticas e ideológicas no contexto de sala de aula, e a falta de qualificação dos professores, como pontos passíveis de reconfiguração.

Após passarem pelas diferentes etapas da pesquisa, os EP retomaram suas reflexões sobre as práticas que fomentam uma visão monolítica e simplificada da língua, e indicaram o comodismo dos professores; a falta de consciência sobre a perspectiva do ILF; as formas de avaliação e os materiais didáticos que privilegiam o padrão hegemônico; bem como a resistência à mudança por parte dos profissionais de ensino, como algumas das razões que contribuem para a manutenção dessas práticas.

Quanto à segunda pergunta (**Como os alunos-professores percebem as questões relativas ao ILF nas diferentes etapas da pesquisa desenvolvidas nos componentes de estágio curricular supervisionado I e II?**), é possível dizer que antes mesmo de enveredarem pelos meandros da pesquisa, os EP já possuíam familiaridade com o construto do ILF devido ao contato com o assunto desde o início da graduação. Assim, ao responderem ao Questionário I, o termo ‘Inglês como Língua Franca’ foi definido pelos EP como um meio de comunicação entre pessoas de diferentes línguas maternas; sem, no entanto, relacionar essa noção às idiossincrasias desse uso.

Ao final da primeira etapa do estudo, depois de aprofundarem o conhecimento sobre o ILF em termos teóricos, os EP apresentaram uma definição mais detalhada e específica do termo, com a devida atenção a características particulares das interações entre falantes não-nativos. Desta feita, conforme se verificou nos dados obtidos do Questionário II, as conceituações passaram a incluir questões de identidade, inteligibilidade, diversidade, propriedade do inglês, igualdade de direitos em termos sociolinguísticos, dentre outras, revelando uma compreensão mais pormenorizada acerca da complexidade do uso do inglês nos diversos contextos linguístico-culturais.

Concluída a segunda etapa da pesquisa, na qual os alunos-professores tiveram a chance de aplicar o conhecimento teórico-conceitual adquirido na prática, o ILF passou a ser referido de forma mais crítica pelos EP como uma perspectiva com dimensões humanísticas que reconhece a natureza fluída da LI. Nesse sentido, ao participarem da Entrevista, tornou-se evidente a tendência em articular as especificidades do conceito, principalmente aquelas relacionadas ao inglês como propriedade global, inteligibilidade para além da conformidade, legitimação das variedades do inglês e interculturalidade, às questões pedagógicas.

Como se pode notar, os dados gerados no decorrer dos ciclos da pesquisa demonstram que a abordagem transformadora impactou a percepção dos EP sobre o ILF de forma bastante significativa. O entendimento inicial que se restringia ao uso do inglês para comunicação entre pessoas de diferentes *backgrounds*, evoluiu para uma visão mais aprofundada das nuances desses usos. Ao final de todo o processo, os EP apresentaram uma compreensão clara das implicações desse conceito para o contexto de sala de aula.

A terceira pergunta (**De que forma e em que medida as implicações pedagógicas da perspectiva do ILF são aplicadas pelos alunos-professores em suas experiências práticas de estágio?**) teve a resposta aportada nas ações pedagógicas dos EP ao longo dos ciclos de planejamento e implementação das Microaulas e das Oficinas Pedagógicas Curriculares. Tendo como foco essas ações desenvolvidas no componente curricular Estágio II, foi possível verificar que os EP, já conscientes das questões atinentes ao ILF, empenharam-se em integrá-lo a essas experiências, tanto de forma explícita, abordando abertamente o conceito e as questões a ele relacionadas, com o fim de conscientizar os aprendizes por meio de reflexão crítica e discussão; quanto de forma implícita, expondo os aprendizes aos aspectos relacionados ao ILF, sem fazer menção direta ao construto.

O conjunto de procedimentos metodológicos adotados pelos EP em suas ações pedagógicas enquadrou seis macroestratégias distintas para a integração do ILF ao ELI, quais sejam: I) conscientização dos alunos sobre o ILF; II) enfoque na agência do falante-aprendiz; III) exposição de diferentes variedades do inglês; IV) ênfase na inteligibilidade; V) desenvolvimento da consciência intercultural; e VI) ensino das estratégias comunicativas. Algumas dessas macroestratégias foram aplicadas em maior, outras em menor medida, e todas se desdobraram em variadas microestratégias que refletiram como os EP traduziram as premissas da perspectiva de ensino do ILF para a prática de sala de aula, notabilizando, assim, um entendimento substancial por parte dos alunos-professores acerca dos saberes que informam esta tese.

No que se refere à quarta pergunta (**Quais são as vantagens e desafios da integração do ILF às práticas de ELI na visão dos futuros professores, participantes cooperativos da pesquisa?**), cumpre afirmar que, por meio de um processo contínuo de reflexão crítica, os EP desenvolveram uma visão holística e realista não apenas dos pontos fortes, mas também dos potenciais obstáculos associados ao ensino de LI sob a perspectiva do ILF. Em primeira instância, depois de percorrerem as fases da abordagem transformadora durante a etapa teórica da pesquisa, os EP destacaram uma série de vantagens, incluindo: I) senso de posse do inglês pelos aprendizes; II) superação do medo de falar “errado”; III) maior motivação para aprender a LI; IV) aumento da confiança de professores e alunos ao se expressarem em inglês; V) aulas mais realistas; VI) validação das identidades não-nativas dos aprendizes; VII) senso de equidade; e VIII) visão mais ampliada sobre a complexidade de uso do inglês. Mais tarde, ao chegarem ao final do percurso da pesquisa-ação, os EP reafirmaram suas opiniões sobre os benefícios da integração do ILF ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), ressaltando as seguintes vantagens: I) redução da ansiedade durante o processo de aprendizagem; II) aumento da motivação para aprender; III) sensação de conforto, liberdade e autoconfiança para se expressar na LI; e IV) conscientização da complexidade do uso da LI pelo mundo.

Adicionalmente, os EP ponderaram sobre os possíveis obstáculos em três momentos distintos. Primeiro, ao final da primeira etapa da pesquisa, eles identificaram os aspectos que, em suas concepções, poderiam limitar o processo de implementação da perspectiva de ensino do ILF, dentre os quais: I) predominância de livros e materiais didáticos anglocêntricos; II) pressão por parte dos *stakeholders*; III) falta de conscientização sobre o ILF nos programas de formação de professores; e IV) preconceito por parte das pessoas que interpretam o ILF erroneamente. Posteriormente, no ensejo da segunda etapa da pesquisa, depois de serem apresentados às macroestratégias para a integração do ILF em sala de aula, os EP anteciparam as prováveis dificuldades nesse processo, tais como: I) resistência dos alunos por influência do mito do falante nativo; II) desânimo dos professores para implementar as macroestratégias; e III) forte influência dos livros e materiais didáticos anglocêntricos. Por último, depois de adquirirem conhecimento prático a partir da experiência com os ciclos das Microaulas e das Oficinas, os EP consideraram os seguintes desafios a serem enfrentados: I) desconstrução dos mitos associados ao ELI; II) adequação do ILF às particularidades de cada contexto; III) aptidão para explorar o ILF em sala de aula; e IV) seleção e elaboração de materiais *ELF-aware*.

Os dados obtidos do segundo bloco de perguntas da Entrevista ajudaram a responder a quinta e última pergunta de pesquisa formulada (**Até que ponto os alunos-professores estão dispostos a integrar a perspectiva do ILF às suas práticas pedagógicas futuras?**). Tendo passado por um processo de reavaliação de suas crenças, convicções e percepções ao longo do trajeto de pesquisa, os EP foram enfáticos ao expressar a intenção de se manterem coerentes com a nova forma de pensar sobre o uso, o ensino e a aprendizagem de LI em seus futuros contextos de atuação.

Ao se posicionarem, deixaram transparecer que estão mais confiantes sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar e se mostraram conscientes de que é na rotina da sala de aula que o conhecimento teórico-prático adquirido será aperfeiçoado e consolidado. Manifestadamente, os resultados da (trans)formação dos EP ao longo do processo de conscientização sobre o ILF têm o potencial de extrapolar os limites da investigação, impactando positivamente suas futuras práticas, e, eventualmente, contribuindo para o avanço do campo de estudo em questão.

Ao fazer a leitura retrospectiva das respostas, termino por reiterar que a abordagem transformadora para a formação de professores conscientes do ILF, que contou com a participação cooperativa de 15 alunos-professores do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas da UNEB/DCH-VI, teve um impacto notável em suas percepções e práticas. Os dados resultantes dos ciclos da pesquisa-ação denotam a relevância do contexto de formação inicial não apenas para a reflexão crítica e reorientação das crenças e convicções dos alunos-professores sobre as diversas dimensões que envolvem as práticas de ELI, mas também para capacitá-los a decidir com segurança e autonomia em que medida e de que forma a perspectiva do ILF pode ser integrada em suas futuras ações pedagógicas.

Em congruência com esse enfoque, sublinho a significância deste estudo para o contexto de ensino brasileiro, dado que os currículos de todas as escolas da Educação Básica, sejam públicas ou particulares, devem pautar-se na BNCC, documento que se apresenta sensível à diversidade linguística e cultural da LI no cenário global contemporâneo. Conscientes do ILF, os futuros professores estarão melhor preparados para lidar com os descompassos teóricos e práticos da Base, em que a natureza dinâmica e situada do ILF enfatizada no texto introdutório aparece em conflito com a normatividade, padronização e linearidade apresentados nos quadros didáticos.

Ao estabelecerem um diálogo entre a perspectiva de ensino do ILF e a perspectiva de ensino do ILE, em um exercício contínuo de reflexão e (re)construção de suas práticas, e,

ainda, ao se comprometerem a olhar para as salas de aula a partir de uma intenção mais justa, inclusiva e igualitária, essa nova geração de professores estará, por consequência, colaborando com o agir decolonial. Em outras palavras, ao confrontarem as relações de poder imbricadas no uso da língua, mesmo que em pequenas ações, os professores acabam por se engajar em um movimento rumo à decolonialidade que envolve a identificação, interrogação e interrupção de práticas que reforçam assimetrias e exclusões em sala de aula.

A soma de saberes construídos neste trabalho, que se quer enquadrado nas pesquisas do ILF *made in Brazil*, pode servir de inspiração para professores formadores, professores em formação e ainda para os professores em serviço que desejam estabelecer as conexões necessárias entre teoria e prática com o fim de promover a integração do ILF de forma sistematizada em suas salas de aula. Contudo, os resultados aqui revelados não se pretendem válidos e transferíveis para todas as situações, e, portanto, podem variar ainda que os mesmos procedimentos sejam replicados em outros contextos.

Outra limitação a ser pontuada diz respeito ao fato de que, no âmbito da pesquisa, as experiências práticas dos EP ficaram restritas ao contexto das oficinas realizadas em equipe e em ambiente remoto. Se as atividades tivessem ocorrido em salas de aulas regulares de forma presencial, os resultados poderiam capturar de forma mais abrangente o potencial das habilidades de cada um dos EP como futuros profissionais conscientes do ILF. Ademais, apesar de ter estado atenta às considerações éticas, a minha presença e acompanhamento no decurso de todas as fases da investigação podem ter influenciado, para além do previsto, as informações obtidas dos participantes e as ações pedagógicas que eles desenvolveram.

Finalmente, posto que os estudos do ILF residem em um campo em pleno desenvolvimento, uma vasta gama de possibilidades se abre para pesquisas futuras. Considero útil que o modelo aqui explorado seja reproduzido em outros contextos de formação, a fim de comparar e contrastar as novas descobertas com os achados desta pesquisa-ação. De igual modo, faz-se importante investigar a consistência de outros modelos teórico-práticos com objetivos semelhantes, visando a ampliar o entendimento das abordagens mais eficazes na formação de professores conscientes do ILF.

Para além dessas recomendações, há um interesse crescente em compreender o impacto a longo prazo dessa formação. Nesse sentido, a atuação dos participantes ao iniciarem suas carreiras com as suas próprias turmas figura um tema digno de investigação, pois ajudaria a constatar o que os EP afirmaram que fariam em suas práticas e o que realmente fazem. Esse tipo de análise também contribuiria com a literatura da área no sentido de

fornecer *insights* sobre a eficácia do ensino sob a perspectiva do ILF para a sala de aula, e informar práticas pedagógicas mais alinhadas com as demandas emergentes do ensino e aprendizagem de LI na atualidade.

Encerro as minhas reflexões, reconhecendo o potencial transformador deste estudo, mas consciente de que, enredados a uma complexa teia, o processo de desprendimento das amarras coloniais ainda demanda um trabalho recursivo e incessante de muitos e variados ciclos. Com isso em mente e em vias de alcançar o ponto final deste texto, sinto-me imensamente orgulhosa de cada passo dado ao longo desta jornada de pesquisa, e melhor preparada para os desafios e oportunidades dos novos ciclos que estão por vir!

REFERÊNCIAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha. *O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores*. 2015. 230f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, Bahia, 2015.

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. *Fólio*, v. 8, n. 1, p. 413-434, 2016.

_____. A dimensão intercultural da língua inglesa na prática de professores formadores. In: SCHEYERL, Denise.; SIQUEIRA, Sávio. (Org.). *Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa*. Salvador: Edufba, 2016. p. 155-174.

ANDRADE, Gonzalo Pérez. *Language ideologies in English teaching: a multiple case study of teacher education programmes in Chile*. 2019. 303f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas e Linguística), Universidade de Southampton, Southampton, 2019.

AZEVEDO, Vanessa, et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, n. 14, p. 159-168, 2017.

BAIRD, Robert. English as a lingua franca: the study of language practices. *Englishes in Practice*, n. 1, p. 3-16, 2012.

BAKER, Will. From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, v. 66, n. 1, p. 62-70, Jan. 2012.

_____. *Culture and identity through English as a lingua franca: rethinking concepts and goals in intercultural communication*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

_____. English as a lingua franca and intercultural communication. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 25-36.

BANEGAS, Dário Luís; VILLACAÑAS DE CASTRO, Luis S. Action research. In: S. MANN, Steve; WALSH, Steve (Org.). *The Routledge handbook of English language teacher education*. London/New York: Routledge, 2019. p. 570-582.

BAYYURT, Yasemin. English language teachers' awareness of issues of "intelligibility" in English language classrooms. In: SIFAKIS, Nicos C., et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, p. 173-179, 2018a.

_____. Issues of intelligibility in world Englishes and EIL contexts. *World Englishes*, n. 37, p. 407-415, 2018b.

BAYYURT, Yasemin; DEWEY, Martin. Locating ELF in ELT. *ELT Journal*, v. 74, n. 4, p. 369-376, 2020.

BAYYURT, Yasemin; SIFAKIS, Nicos C. Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme. In: VETTOREL, Paola (Org.). *New frontiers in teaching and learning English*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 55-76.

_____. Foundations of an EIL-aware teacher Education. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual matters, 2017. p. 3-18.

BAYYURT, Yasemin; CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo; KORDIA, Stefania. Induction. In: CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo (Org.). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. V.N. Famalicão: Húmus, 2021. p. 43-56.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development Journal*, v. 1, p. 1-8, 2008.

BOYD, Robert D. (Org.). *Personal transformations in small groups*. New York: Routledge, 1991.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDON, Priscila. *English as a Lingua Franca: standFor classroom practices*. São Paulo: FTD, 2020.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 224f. Tese (Doutorado in Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (Versão final)*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BURNS, Anne. Action Research in Second Language Teacher Education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack. (Ed.) *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 258-297.

_____. *Doing Action Research in English language teaching: a guide for practitioners*. New York/London: Routledge, 2010.

_____. Action Research in the field of second language teaching and learning. In: HINKEL, Eli. *Handbook of research in second language teaching and learning*. vol. II. New York/London: Routledge, 2011. p. 237-253.

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Inglês como Língua Franca na sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (Org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: Propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014. p. 299-316.

CANAGARAJAH, Suresh. Changing communicative needs, revised assessment objectives: testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006.

_____. *Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh; KAFLE, Madhav; MATSUMOTO, Yumi. World Englishes in local classrooms. In: YIAKOUMETTI, Androula (Org.). *Harnessing linguist variation to improve education*. Bern, Suíça: Peter Lang, 2012. p. 77-96.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

CAVALHEIRO, Lili. *English as a lingua franca: bridging the gap between theory and practice in English language teaching*. 2015. 322f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade de Lisboa, Portugal, 2015.

_____. Developing intercultural awareness and communication in Teacher Education Programs. In: LOPRIORE, Lucilla; GRAZZI, Enrico (Org.). *Intercultural communication: new perspectives from ELF*. Roma TrE-Press, 2016.

_____. Raising awareness in teacher education: from the EFL course book to other ELF-aware sources. *A Cor das Letras*, v. 18, n. especial, p. 200-220, 2017.

_____. ELF-aware materials within the EFL context. In: SIFAKIS, Nicos C. et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, 2018. p. 184-189.

CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo (Org.). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. V.N. Famalicão: Húmus, 2021.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CONTI, Luís Frederico Dornelas. *Desigualdades sociais e letramento crítico: uma pesquisa-ação crítica com professoras da rede pública do DF*. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, 2018.

DENIZ, Esmá. A case study on ELF-aware pre-service language teacher education model: theory into practice. 2017. 237f. (Doutorado em Ensino de Língua Inglesa), Çukurova University, Turquia, 2017.

DENIZ, Esmá; OZKAN, Yonca; BAYYURT, Yasemin. ELF-awareness in Pre-service English Language Teacher Education: A Case Study from Turkey. *Journal of Education*, p. 1-19, 2019.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DEWEY, Martin. Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n. 1, p. 141-170, 2012.

_____. Changing the task: developing an ELF approach to focus on form. In: SIFAKIS, Nicos C., et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, p. 167-173, 2018.

DEWEY, Martin; PATSKO, Laura. ELF and teacher education. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Londres: Routledge, 2018. p. 441-455.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. *High Up*, São Paulo: Macmillan, 2013.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H.; SIQUEIRA, Sávio. How can we teach English as a Lingua Franca locally? In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (Org.). *Applied Linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators*. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 26-53.

DUBOC, Ana Paula Martinez. The ELF teacher education: contributions from postmodern studies. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 159-187.

_____. 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. 8, p. 10-22, Jan./Jun. 2019.

_____. Thinking ELT otherwise: lessons from decoloniality. In: TAVARES, Vander (Org.). *Social justice, decoloniality, and southern epistemologies within language education: theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil*. Londres: Routledge, 2023. p. 129-144.

DUBOC, Ana Paula Martinez; SIQUEIRA, Sávio. ELF *feito no Brasil*: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, n. 19, p. 297-331, 2020.

EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; GIMENEZ, Telma. English as a lingua franca in an online teacher education program offered by a state university in Brazil. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual matters, 2017. p. 181-194.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

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

FONTES, Paulo Vitorino. A reflexão epistemológica de Habermas e a sua proposta de racionalidade comunicativa. *Griot: Revista de Filosofia*, v. 20, n. 1, p. 277-288, 2020.

FRANCO, Cláudio. Teaching English as a Lingua Franca in Brazil: insights into materials writing. *International Journal of English Linguistics*; v. 11, n. 3, p. 62-73, 2021.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. *Way to English for Brazilian Learner of English*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. Pesquisa Ação-Pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *ETD*, Campinas/SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, Patricia. ELF, intercultural communication and the strategic aspect of communicative competence. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 44-54.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

GALLOWAY, Nicola. ELF and ELT teaching materials. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 468-480.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARDINER, Ishamina Athirah; DETERDING, David. Pronunciation and miscommunication in ELF interactions: an analysis of initial clusters. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 224-232.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Sávio; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. Beyond Madonna: teaching materials as windows into pre-service teachers' understandings of ELF. In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru (Org.). *Current perspectives on pedagogy for ELF*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015. p. 225-237.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. ELF in Brazil: recent developments and further directions. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 176-185.

GRADDOL, David. *English next*. London: British Council, 2006.

GUERRA, Luís. ELF-awareness and intercultural communicative competence in ELT policies in Portugal. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 65, p. 49-68, 2020.

GUERRA, Luís; CAVALHEIRO, Lili. When the textbook is not enough: how to shape an ELF classroom? In: SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha (Org.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 117-131.

GUERRA, Luís et al. Representations of the English as a Lingua Franca framework: identifying ELF-aware activities in Portuguese and Turkish coursebooks. *RELC Journal*, p. 1-17, 2020.

HARDING, Luke; McNamara, Tim. Language assessment: the challenge of ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 570-582.

HAUS, Camila. "Is it a test of marking 'X'?": identificando e interrogando a colonialidade na avaliação no ensino de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté/SP, v. 25, n. 2, p. 144-164, 2021.

HAUS, Camila; ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. *Cadernos do Instituto de Letras, Estudos Linguísticos*, n. 61, p.181-208, 2020.

HAUS, Camila; SCHMICHECK, João Victor. Learning *for* or learning *with*? Avaliar se avaliando for an English Language assessment otherwise. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 27, n. 3, p. 764–782, 2022.

HINO, Nobuyuki. Endonormative models of EIL for the expanding circle. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual matters, 2012. p. 28-43

HOLLIDAY, Adrian. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford University Press, 2005.

_____. Native-speakerism. *ELT Journal*, v. 60, n. 4, p. 385–387, Oct., 2006.

HOUSE, Juliane. Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English-as-lingua-franca and the myth of mutual intelligibility. In: GNUTZMANN, Claus (Org.) *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenberg, 1999. p. 73-93.

ISHIKAWA, Tomokazu; JENKINS, Jennifer. What is ELF? Introductory questions and answers for ELT professionals. *Center for English as a lingua franca*, n. 5, p. 1-10, 2019.

JENKINS, Jenkins. *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: OUP, 2000.

_____. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. *English as a Lingua Franca in the International University: the politics of academic English language policy*. London & New York: Routledge, 2013.

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

JORDÃO, Clarissa. A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004.

_____. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. *Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-52.

_____. Southern epistemologies, decolonization, English as a lingua franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. *Waseda Working Papers in ELF*, v. 8, p. 33-52, 2019.

_____. A case for ELF feito no Brasil. *ELT Journal*, v. 77, n. 3, p. 348-356, 2023.

KAÇAR, Işıl Günseli; BAYYURT, Yasemin. ELF-aware pre-service teacher education to promote glocal interactions: a case study in Turkey. In: SELVI, Ali Fuad; RUDOLPH, Nathanael (Org.). *Conceptual Shifts and Contextualized Practices in Education for Glocal Interaction: Issues and Implications*. Singapore: Springer, 2018. p. 77–103.

KACHRU, Braj. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle. In: QUIRK, Randolph.; WIDDOWSON, Henry. (Org.). *English in the World: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KEMALOGLU-ER, Elif. *Integrating ELF awareness into pre-service teacher education: insights from theory and practical experience*. 2017. 336f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua Inglesa), Bogazici University, Turquia, 2017.

_____. Explicit, implicit or both? Novel ways of ELF integration into Global Englishes language teaching. In: SELVI, Ali Fuad; YAZAN, Bedrettin (Org.). *Language teacher education for global Englishes: a practical resource book*. London: Routledge, 2021. p. 94-99.

KEMALOGLU-ER, Elif; BAYYURT, Yasemin. ELF-aware pre-service teacher education: Teaching practices and reflections from Turkey. In: CAVALHEIRO, Lili (Org.). *Preparing English Language teachers for today's globalized world*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2018. p. 47-63.

_____. ELF-awareness in Teaching and Teacher Education: Explicit and Implicit Ways of Integrating ELF into the English Language Classroom. In: SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha (Org.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 159-174.

_____. Project-based and ELF-aware pre-service teacher education in Turkey: sample cases of discovery, creativity, interaction, and multilingual and multicultural diversity. In: GRAS-VELÁZQUEZ, Adrián (Org.). *Project-based learning in second language acquisition: building communities of practice in higher education*. New York: Routledge, 2020. p. 82-97.

KICZKOWIAK, Marek. Confronting native speakerism in the ELT classroom: practical awareness-raising activities. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, v. 6, n. 26, p. 5-26, 2017.

_____. Seven principles for writing materials for English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, v. 74, n. 1, p. 1-9, 2019.

_____. *Three reasons why you need to start teaching English as a Lingua Franca*. 2019. Disponível em: <<https://teflequityadvocates.com/2019/02/20/three-reasons-why-you-need-to-start-teaching-english-as-a-lingua-franca-rather-than-as-a-foreign-or-second-language/>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

KICZKOWIAK, Marek; LOWE, Robert J. *Teaching English as a Lingua Franca: the journey from EFL to ELF*. Delta Publishing, 2018.

KIRKPATRICK, Andy. Introduction. In: _____. *The Routledge Handbook of World Englishes*. New York: Routledge, 2010. p. 1-14.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KOHN, Kurt. English as a lingua franca and the standard English misunderstanding. In: HOWER, Annick De; WILTON, Antje (Org.). *English in Europe today: sociocultural and educational perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011. p. 71-94.

_____. A pedagogical space for English as a lingua franca in the English classroom. In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru (Org.). *Current perspectives on pedagogy for English as a Lingua Franca*. De Gruyter Mouton, 2015. p. 51-68.

_____. MY English: a social constructivist perspective on ELF. *Journal of English as a lingua Franca*, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2018.

_____. Towards the reconciliation of ELF and EFL: theoretical issues and pedagogical challenges. In: SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha (Org.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 32-49.

_____. Global Englishes and the pedagogical challenge of developing one's own voice. *Asian Englishes*, v. 24, n. 2, p. 119-131, 2022a.

_____. Focus on the speaker-learner in English as a global language: agency and satisfaction. *TESL-EJ*, v. 26, n. 3, p. 1-15, 2022b.

KORDIA, Stefania. Linking theory and practice in the pedagogy of ELF: A cry for ELF-aware good practice. In: SIFAKIS, Nicos C. et al. *JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice*. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, 2018. p. 197-202.

_____. ELF-aware teaching in practice: a teacher's perspective. In: SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha (Org.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 53-71.

_____. Large and small cultures in ELT. In: CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo (Org.). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. V.N. Famalicão: Húmus, 2021a. p. 158-165.

_____. Large and small cultures in English language teaching [Online Lecture]. In: SIFAKIS, Nicos C.; KORDIA, Stefania. (Org.) *The ENRICH Continuous Professional Development Course*. The ENRICH Project, 2021b. Disponível em: <<http://enrichproject.eu/lessons/167-2-2-2-large-and-small-cultures-in-elt>>. Acesso em fev. 2024.

KOUVDOU, Androniki. Potential links between ELF and alternative assessment in the EFL multicultural class: researching teachers' perspective. In: N. TSANTILA, Natasha;

MANDALIOS, Jane; ILKOS, Melpomeni (Org.). *ELF: pedagogical and interdisciplinary perspectives*. Athen: Deree – The American College of Greece, 2016. p. 349-357.

KOUVDOU, Androniki; TSAGARI, Dina. Towards an ELF-aware alternative assessment paradigm in EFL contexts. In: SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha (Org.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 227-246.

KUMARAVADIVELU, Bala. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. *Understanding language teaching: from method to post-method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-20.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LLURDA, Enric. The decline and fall of the native speaker. In: WEI, Li; COOK, Vivian (Org.). *Contemporary applied linguistics*. London/ New York: Continuum International Publishing Group, 2009. p. 37-53.

LOPRIORE, Lucilla. Revisiting language teaching materials in a time of change. *A Cor das Letras*, v. 18, n. especial, p. 182-199, 2017.

_____. ELF in ELT education: new perspectives in language awareness. In: SIFAKIS, Nicos C. et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, 2018. p. 160-166.

MACKEY, Alison; GASS, Susan M. *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MARDEGAN, Bruna Sampaio Silgueiro. *Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras*. 2022. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina. *Learn and Share in English: Língua estrangeira moderna – Inglês – Ensino Médio*. Vol.1. São Paulo: Ática, 2017.

MARTINS, Tainá Almeida Alves; LIMA, Diógenes Cândido de. Ideologia e ensino de língua inglesa: relações e implicações. *Signum*, Londrina, v. 2, n. 18, p. 303-325, dez., 2015.

MATSUDA, Aya. Introduction: Teaching English as an International Language. In: _____ (Org.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 1-14.

_____. Lessons, activities and tasks for EIL teaching preparation. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual matters, 2017. p. 211-246.

_____. Is teaching English as an international language all about being politically correct? *RELC Journal*, v. 49, n. 1, p. 24-35, 2018.

MATSUDA, Aya; DURAN, Chatwara Suwannamai. EIL activities and tasks for traditional English classrooms. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 201-237.

MATSUDA, Aya; FRIEDRICH, Patricia. Selecting an instructional variety for an EIL curriculum. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 17-27.

MAURANEN, Anna. The corpus of English as a lingua franca in academic settings. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 513-527, 2003.

_____. Conceptualising ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 7-24.

MCKAY, Sandra Lee. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

_____. English as an international lingua franca pedagogy. In: HINKEL, Eli. *Handbook of research in second language teaching and learning*. vol. II. New York/London: Taylor & Francis, 2011. p. 122-139.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; CARNEIRO, Marisa; RACILAN, Marcos; GOMES, Ronaldo. *Alive High*. São Paulo: SM, 2013.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins*, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006a. p. 9-20.

_____. El pensamento des-colonial, desprendimento y apertura: um manifesto. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006b. p. 83-122.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

_____. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Trad. Isabella B. Veiga. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Ensino de inglês em perspectiva decolonial. In: RIBEIRO, Fernanda (Org.). *Práticas de ensino de inglês*. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022a. p.187-204.

_____. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tia Rádis. *Ensino de Espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: Edufba, 2022b. p. 101-136.

NORTON, Bonny. Identity and the ownership of English. In: LIONTAS, John (Org.). *Non-native English-Speaking Teachers*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Wiley, London, 2018. p. 1-6.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Revista Nuevaamérica*, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLLINGER, Astrid. *The good ELF user: A qualitative meta-analysis of strategic language use behaviours in English as a Lingua Franca*. 2012. 209f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Linguística), Universidade de Viena, Áustria, 2012.

O'REGAN, John. English as a lingua franca: an immanent critique. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014.

OSIMK-TEASDALE, Ruth. Analysing ELF variability. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 201-209.

PARK, Joseph Sung-Yul; WEE, Lionel. English as a Lingua Franca: lessons for language and mobility. *Multilingual Margins* v. 1, n. 1, p. 53-73, 2014.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New York: Routledge, 2001.

PEREIRA, Ricardo. Moving towards ELF-informed teaching in Portugal: a pedagogical plan of action. In: CAVALHEIRO, Lili (Org.). *Preparing English Language teachers for today's globalized world*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2018. p. 217-236.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, Oxford, 1992.

PORFIRIO, Lucielen. The concept of ELF and English teachers' education: what to expect from this relationship? In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 189-209.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130

RAJADURAI, Joanne. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. *World Englishes*, v. 26, n. 1, p. 87-98, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

RIVERS, Damian J. Native speakerism and the betrayal of the native speaker language-teaching professional. In: RIVERS, Damian J.; ZOTZMANN, Karin (Org.). *Isms in language education: oppression, intersectionality and emancipation*. Boston/Berlim: Walter de Gruyter, 2017.

ROSA, Gabriela da Costa. *Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial*. 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula. 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.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n. 1 p. 01-25, jan./mar. 2023.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 16, p. 1-23, 2021.

SANTANA, Juliana Silva. *As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças*. 2021. 178f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

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

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. *Revista Tabuleiro de Letras*, v. 14, n. 1, p. 91-106, jan./jun., 2020.

SARMENTO, Simone. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. (*Con*) *Textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SCHMICHECK, João Victor. *Weaving ELF feito no Brasil and Autobiographical Narratives in Teacher Education*. 2022. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

_____. Research perspectives on teaching English as lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 209-239, 2004.

_____. Of norms and mindsets. *Australian Review of Applied Linguistics*. v. 31, n. 3, p. 1-7, 2008.

_____. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. Standard English and the dynamics of ELF variation. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 85-100.

SELVI, Ali Fuad; GALLOWAY, Nicola; ROSE, Heath. *Teaching English as an international language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. Cortez: São Paulo, 2007.

SIFAKIS, Nicos C. The education of teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. *International journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, p. 355-375, 2007.

_____. Teacher education in the Post-Modern Era: introducing a transformative dimension in the teaching of English as a lingua franca. *Selected papers from the 18th ISTAL*, p. 345-353, 2009.

_____. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*. v. 3, p. 317-335, ago. 2014.

_____. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 288-306, 2017.

_____. Principles and challenges of ELF for EFL teaching and teacher education: the ELF-awareness perspective. In: CAVALHEIRO, Lili (Org.). *Preparing English Language teachers for today's globalized world*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2018a. p. 27-45.

_____. Introduction. In: SIFAKIS, Nicos C. et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, p. 155-160, 2018b.

_____. ELF-aware teaching [Online Lecture]. In: SIFAKIS, Nicos C.; KORDIA, Stefania. (Org.). *The ENRICH Continuous Professional Development Course*. The ENRICH Project, 2021a. Disponível em: <<http://enrichproject.eu/lessons/164-2-1-elf-aware-teaching>>. Acesso em 05 mar. 2023.

_____. ELF-aware teaching. In: CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo (Org.). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. V.N. Famalicão: Húmus, 2021b. p. 133-140.

SIFAKIS, Nicos C.; BAYYURT, Yasemin. ELF-aware teacher education and development. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 456-467.

SIFAKIS, Nicos C. et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, p. 155-209, 2018.

SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha. Introduction. In: _____ (Org.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019. p. 1-13.

SIFAKIS, Nicos C.; KORDIA, Stefania. (Org.). *The ENRICH Continuous Professional Development Course*. The ENRICH Project, 2021a. Disponível em: <<http://enrichproject.eu/the-cpd-course>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SIFAKIS, Nicos C.; KORDIA, Stefania. The ENRICH Project. In: CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo (Org.). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. V.N. Famalicão: Húmus, 2021b. p. 15-28.

SILVA, Jhuliane Evelyn da Silva; MARSON, Isabel Cristina Vollet. Língua-código e/ou língua-verbo? Um olhar decolonial sobre a sala de aula de inglês. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 27, n. 3, p. 684-700, 2022.

SILVA, Juliana Souza da. *Lingua Franca negotiations of cultural understandings to build friendships: interrelating intercultural awareness and pragmatic strategies*. 2021. 243f. Tese (Doutorado em Linguística), Goldsmiths, Londres, 2021.

SIQUEIRA, Sávio. Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 2017.

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

_____. ELT and the commercial EFL textbook: a possible dialogue? In: SIFAKIS, Nicos C. et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, 2018b. p. 189-197.

_____. ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen? *ELT Journal*, v. 74, n. 4, p. 377-386, 2020a.

_____. ELT materials for basic education in Brazil: is there room for an ELF-aware practice? *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 65, p. 118-146, 2020b.

SMITH, Larry E; CHRISTOPHER, Elizabeth. Why can't they understand me when I speak English so clearly? In: BOLTON, Kingsley; KACHRU, Braj B. (Org.). *World Englishes: Critical concepts in linguistics*. v. 4. London: Routledge, 2006. p. 82-90.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 71, n. 2, maio/ago. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, p. 15-36, 2008.

_____. *Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos*, 2016a. (1h22m45s). Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/video-master-class-epistemologies-of-the-south-theoretical-and-methodological-challenges/?lang=pt>>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Epistemologies of the South and the future. *From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities*, n. 1, p. 17-29, 2016b.

_____. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2019.

SOWDEN, Colin. ELF on a mushroom: the overnight growth in English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, v. 66, n. 1, p. 89-96, 2012.

SPERTI, Silvia. Using communication strategies in English as a Lingua Franca interactions. In: CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo (Org.). *The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms*. V.N. Famalicão: Húmus, 2021. p. 94-99.

_____. Cross-cultural mediation in ELF migration contexts: pedagogical implications on ELT multilingual settings. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 269-286, 2019.

- TAVARES, Kátia.; FRANCO, Cláudio. *Way to Go!* São Paulo: Editora Ática, 2013.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, Jul./Dez., 2014.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.
- UNEB, Universidade do Estado da Bahia. *Currículo Redimensionado com Ajustes do Curso de Letras/ Língua Inglesa e Literaturas*: Campus VI, Caetitê, 2008.
- _____. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras/ Língua Inglesa e Literaturas*: Campus VI, Caetitê, 2020.
- VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. O componente Língua Inglesa na BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (Org.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, p. 145-157, 2019.
- VETTOREL, Paola. Communication Strategies, ELF and ELT materials. *A Cor das Letras*, v. 18, n. especial, p. 74-98, 2017.
- _____. ELF and Communication Strategies: are they taken into account in ELT materials? *RELC Journal*, v. 49, n. 1, p. 1-16, 2018a.
- _____. Can ELF-aware ELT practices start from textbooks? In: SIFAKIS, Nicos C. et al. JELF Colloquium ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, 2018b. p. 179-184.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine et al. *Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.
- _____. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.
- _____. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.
- _____. Interculturality and decolonialty. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018, p. 57-80.
- WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 8, p. 1-16, 2018.

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

_____. Historical perspectives on ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Org.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 101-112.

ZACHARIAS, Nugrahenny T. Practicing EIL pedagogy in a microteaching class. In: MATSUDA, Aya (Org.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual matters, 2017. p. 157-166.

ZOGBOR, Wafa. Revisiting English as a foreign language (EFL) vs English as a lingua franca (ELF): the case for pronunciation. *Intellectual Discourse*, v. 26, n. 2, p. 829-858, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de carga horária

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small></p> <p style="text-align: center;">DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS VI / CAETITÉ</p>		 <p style="text-align: center;">UNEb <small>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</small></p>
<p>De: Polyanna Castro Rocha Alves</p>	<p>Para: Colegiado de Letras/Língua Inglesa e Literaturas Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães</p>	
<p>Memorando: 01/2019</p>	<p>Data: 08/10/2019</p>	
<p>Assunto: Solicitação de carga horária para desenvolvimento de pesquisa</p>		

Prezada Coordenadora,

A minha pesquisa de Doutorado intitulada “INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DE IMPLICAÇÕES A APLICAÇÕES” objetiva viabilizar a conscientização sobre o ILF por parte dos professores em formação inicial do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, explorando possíveis caminhos para a integração dessa perspectiva às práticas de ELI. Trata-se de uma pesquisa-ação que prevê intervenções ao longo dos componentes curriculares Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, que, não por acaso, corresponde ao meu contexto de atuação neste Colegiado. Dessa forma, para que a minha pesquisa seja viabilizada, venho solicitar a concessão de 40h da carga horária do componente Estágio Supervisionado I no semestre de 2019.2 e 25h da carga horária do componente Estágio II no semestre de 2020.1 para que eu possa desenvolver as etapas previstas do estudo. Como os passos metodológicos da pesquisa estão criteriosamente ligados aos encaminhamentos curriculares dos componentes acima referidos, eu ficaria responsável por avaliar os estagiários e por cumprir com todas as atribuições que me couberem dentro do período solicitado sem contrariar as especificidades desses componentes. Informo que o projeto de pesquisa em questão foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFBA, bem como pelo CEP da UNEB.

Tendo em vista os benefícios e contribuições que o presente estudo trará não somente para a formação dos futuros professores de inglês diretamente envolvidos, mas para professores em formação inicial dos cursos de Letras/Inglês de uma forma geral, conto com o apoio deste Colegiado.

Respeitosamente,

Polyanna Castro Rocha Alves

Apêndice B – Plano de aula 1 (Primeira etapa da pesquisa)

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH - CAETITÉ COLEGIADO DE LETRAS/ INGLÊS COMPONENTE CURRICULAR: Estágio I PROFESSORA: Polyanna Rocha
---	---

PLANO DE AULA (Nº 1)

DATA: 16.12.19	TURNO: Noturno
CARGA HORÁRIA: 5 h/aulas	

1. OBJETIVOS		
1.1 Objetivo geral Apresentar a proposta de pesquisa de doutoramento a ser desenvolvida em parte da carga horária do componente de estágio I, propiciando aos estagiários o conhecimento sobre as fases do estudo, bem como sobre o método de investigação.		
1.2 Objetivos específicos a. Interagir com a professora/pesquisadora e colegas, expondo o que vem à mente ao se pensar sobre o Inglês como Língua Franca e sobre a experiência obtida ao longo do período de observação de aulas; b. Entender os encaminhamentos do componente relacionados à pesquisa; c. Discutir sobre questões iniciais relacionadas à temática da pesquisa a ser desenvolvida; d. Conhecer o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nas aulas de estágio; e. Inteirar-se sobre os principais aspectos da pesquisa-ação; f. Instruir-se sobre os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, decidindo-se pela participação ou não na pesquisa apresentada.		
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
Atividade	Descrição	Tempo Previsto
a. Dinâmica da palavra	Apresentação da professora e alunos. Cada estudante deve mencionar seu nome, experiência com o ensino de LI, etc., e, ao final da apresentação, mencionar a primeira palavra que vem à mente ao se pensar sobre o Inglês como Língua Franca e, de igual modo, descrever com uma palavra a experiência obtida ao longo da etapa curricular de observações de aulas na Educação Básica. A professora deve ir registrando as palavras no quadro e ao final promover uma discussão sobre o que foi registrado.	40'
b. Conversa sobre o plano de curso e carga horária do componente	Esclarecimento sobre a divisão da carga horária do componente, apreciação do cronograma, discussão de pontos do plano de curso que contemplam a carga horária de 40h e explicação sobre a realização simultânea da pesquisa de Doutorado nas aulas.	20'
INTERVALO		20'
c. Conversa	Discussão inicial sobre a temática da pesquisa com a	30'

inicial e diagnóstica	Exposição em slides das seguintes questões: - O que vocês entendem por Inglês como Língua Franca (ILF)? - Vocês querem aprender mais sobre a perspectiva do ILF? - Vocês já conhecem a proposta da BNCC para o ensino de LI? - Como futuros professores de inglês, vocês concordam que a perspectiva de ensino do ILF constitui uma questão que deve ser considerada nas aulas de inglês?	
d. Proposta da pesquisa	Exposição oral acompanhada de visualização em slides sobre o problema, perguntas de pesquisa, objetivos, justificativa e metodologia da pesquisa a ser desenvolvida.	30'
e. Apresentação do método da pesquisa-ação	Exposição oral acompanhada de visualização em slides sobre as características e finalidade da pesquisa-ação. Questões iniciais: -Quais são os métodos de pesquisa que vocês conhecem? -Como vocês diferenciariam uma abordagem positivista de uma abordagem dialética? - O que vocês sabem sobre a metodologia da pesquisa-ação?	30'
f. Protocolo ético da pesquisa	- Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); - Leitura do TCLE; - Esclarecimento do fato de que as aulas seguirão o seu curso normal, mesmo para aqueles que decidirem não participar da pesquisa; - Assinatura do termo em duas vias, sendo uma cópia para os participantes e outra para a professora/pesquisadora. - Informe sobre o envio do questionário para o e-mail dos participantes da pesquisa e orientação sobre a data de devolução do instrumento respondido.	15'

3 RECURSOS:

- Quadro branco;
- Pincel para quadro;
- Plano de curso;
- Notebook;
- Lista de frequência

- Data-show;
- Arquivos do powerpoint;
- Cópias do TCLE;
- Caneta.

4 AVALIAÇÃO:

A avaliação será processual e contínua, de modo a perceber a interação e desempenho dos estudantes no desenvolvimento da dinâmica e nas discussões propostas. Também será observado o grau de interesse com relação ao que está sendo exposto.

5 REFERÊNCIAS:

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Inglês como Língua Franca na sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (Org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: Propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes,

2014. p. 299-316.

CAVALHEIRO, Lili. Developing intercultural awareness and communication in Teacher Education Programs. In: LOPRIORE, Lucilla; GRAZZI, Enrico (Org.). *Intercultural communication: new perspectives from ELF*. Roma TrE-Press, 2016.

DEWEY, Martin; PATSKO, Laura. ELF and teacher education. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will, DEWEY, Martin (Org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Londres: Routledge, 2018. p. 441-455.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

_____. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *ETD: Campinas*, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

GIMENEZ, Telma. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015a.

SIQUEIRA, Sávio. Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, Jul./Dez., 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

DIÁRIO DA PROFESSORA/PESQUISADORA

REGISTRO 1: 16.12.19

No primeiro encontro com a professora/pesquisadora (PP), todos os estudantes da turma estiveram presentes. São 16 matriculados no componente. A aula iniciou-se com uma breve apresentação da PP. Em seguida, foi proposto aos estudantes que também se apresentassem e na apresentação acrescentassem informações como a experiência que cada um possuía com o ensino de Língua Inglesa (LI) e comentassem sobre o que mais os surpreenderam ao longo da experiência de estágio. Ao final da minipresentação, foi solicitado que cada um mencionasse uma palavra relacionada ao “Inglês como Língua Franca” (ILF) e outra que descrevesse a experiência com as observações de aula em escola de Educação Básica. As palavras mencionadas sobre o ILF foram: multilíngue, globalização, comunicação, oportunidade, crescimento, língua global, necessidade, multiculturalidade, interação, socialização, aquisição, aprendizagem, emprego, inteligibilidade, desconstrução e inclusão. A partir dos termos citados, foi possível perceber uma certa familiaridade por parte dos estudantes com o assunto. Vários termos-chave dentro dos estudos do ILF foram mencionados.

Quanto à experiência com as observações de aula foram anotadas no quadro as seguintes palavras: complicação, decepção, indisciplina, desinteresse, interesse, alerta, confusão, preocupação, desafiador, resistência, dificuldade, inovação, reconhecimento, planejamento, realidade, desilusão. Esses termos que vieram à tona mostram que o sentimento que sobressaiu após o contato dos estagiários com a realidade de sala de aula foi predominantemente negativo. Ao final dessa etapa de apresentação, a PP fez um comentário geral sobre as palavras que foram registradas no quadro e enfatizou que se o cenário de ensino de LI não se encontra satisfatório, algo deve ser feito para que essa realidade seja modificada

para melhor. Deixou claro que todos que estão se preparando para atuar como profissionais nessa área precisam fazer algo para encontrar a solução para esses problemas e destacou a importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem que seja relevante para os aprendizes e que os façam se sentir donos do idioma que estão aprendendo.

Após o intervalo, foi apresentada a proposta da pesquisa de doutoramento a ser desenvolvida ao longo da carga horária de 40h nas aulas de Estágio I, que incluiu uma introdução, as perguntas de pesquisa, os objetivos, justificativa e metodologia. Os estudantes acompanharam com atenção a explanação com o auxílio de slides e questionaram pouco sobre o que foi exposto, demonstrando interesse e concordando com a relevância do estudo. Na sequência, foi feita uma exposição minuciosa sobre a metodologia do projeto para que os prováveis participantes se inteirassem sobre a definição, finalidade, características e critérios da pesquisa-ação. Os estudantes revelaram que não conheciam os princípios desse método de investigação/ação, e ao final da exposição oral, conseguiram compreender a escolha metodológica para a pesquisa em questão, as diferenças entre a pesquisa-ação e as pesquisas convencionais e, sobretudo, o papel que devem desempenhar para o bom andamento das etapas e para a obtenção dos resultados desejados.

Para finalizar o primeiro encontro, cada um dos estudantes recebeu duas vias do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e foram informados sobre a importância desse documento. Em seguida, a PP leu em voz alta o teor do termo, fazendo as pausas necessárias para as devidas explicações, ao que todos acompanharam atentamente. Os presentes foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, aos seus procedimentos, benefícios previstos e potenciais riscos. A PP fez questão de explicitar que a participação na pesquisa não era obrigatória e que aqueles que não estivessem dispostos a participar não teriam nenhum prejuízo com relação aos encaminhamentos curriculares do componente, uma vez que as etapas do estudo foram criteriosamente pensadas sem comprometer as especificidades da ementa de Estágio I. Ao final dos esclarecimentos éticos, a PP solicitou aos estudantes interessados em participar da pesquisa apresentada que assinassem as duas vias do termo, ficando uma de posse do participante e a outra de posse da pesquisadora. O encontro foi encerrado com a entrega de todos os termos assinados pelos estudantes que, por sua vez, passaram a ser, oficialmente, estudantes-participantes (EP) da pesquisa.

Apêndice C – Questionário I

	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA ORIENTADOR: Prof. Dr. Sávio Siqueira DOUTORANDA: Polyanna Castro Rocha Alves
---	---

QUESTIONÁRIO I

Prezado(a) participante,

Este questionário é parte integrante do trabalho de pesquisa intitulado “Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores: de implicações a aplicações”, que objetiva viabilizar a conscientização sobre o ILF por parte dos professores em formação inicial do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, explorando possíveis caminhos para a integração dessa perspectiva às práticas de ELI. Informamos que os dados serão tratados com a devida impessoalidade e as respostas dadas serão utilizadas apenas para fins de cunho científico. Lembramos ainda que, no âmbito da pesquisa, a sua identidade será inteiramente preservada. Trata-se de um instrumento de pesquisa que contém doze questões a serem respondidas de forma subjetiva.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

- Por gentileza, escolha um codinome para ser utilizado ao longo do estudo, informe sua idade, data de preenchimento deste instrumento e responda as questões formuladas abaixo:

CODINOME:
IDADE:
DATA: / /

1. Você possui alguma experiência como docente de Língua Inglesa? Se sim, qual?
2. Você possui experiência com o PIBID? Em caso positivo, você é/foi bolsista por quanto tempo?
3. Além de estudar, você exerce alguma atividade profissional? Se sim, essa atividade tem alguma relação com a sua área de formação?
4. A sua formação na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) se deu na rede pública de ensino ou na rede privada?

5. Você possui outra experiência como aprendiz de inglês, além da experiência formal (na Educação Básica e Graduação)? Em caso positivo, especifique.
6. Você enquadra o seu inglês no nível Básico, Intermediário ou Avançado? Justifique.
7. Nesta fase de sua formação, você se encontra realizado(a) com a escolha do seu curso? Explique.
8. Ao longo de sua formação, você tem sido informado(a) sobre as discussões acerca do paradigma de ensino do ILF? Em caso positivo, de que forma?
9. Você se encontra consciente do que significa ser professor(a) de uma língua global? Justifique a sua resposta.
10. O você entende a respeito dos termos abaixo? a) Bom inglês b) Inglês padrão c) Inglês como língua franca (ILF)
11. De acordo com a sua visão e com base nas observações de aulas realizadas no componente curricular Estágio Supervisionado I, quais são os aspectos das práticas de Ensino de Língua Inglesa que precisam ser reconfigurados?
12. Você se sente preparado(a) para enfrentar os desafios do estágio supervisionado em Língua Inglesa? Por quê (não)?

Apêndice D – Questionário II

	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA ORIENTADOR: Prof. Dr. Sávio Siqueira DOUTORANDA: Polyanna Castro Rocha Alves
---	---

QUESTIONÁRIO II

Prezado(a) participante,

Este questionário é parte integrante do trabalho de pesquisa intitulado “Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores: de implicações a aplicações”, que objetiva viabilizar a conscientização sobre o ILF por parte dos professores em formação inicial do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, explorando possíveis caminhos para a integração dessa perspectiva às práticas de ELI. Informamos que os dados serão tratados com a devida impessoalidade e as respostas dadas serão utilizadas apenas para fins de cunho científico. Lembramos ainda que, no âmbito da pesquisa, a sua identidade será inteiramente preservada. Trata-se de um instrumento de pesquisa que contém seis questões a serem respondidas tanto de forma subjetiva quanto objetiva. Com referência às questões objetivas, apenas uma das respostas poderá ser escolhida.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

- Por gentileza, escreva o mesmo codinome informado no questionário I e informe a data de preenchimento deste instrumento nos campos abaixo:

CODINOME:

DATA: / /

- À luz das discussões realizadas, da experiência e conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros com a professora/pesquisadora em Estágio I, responda às seguintes questões:

1. O que o Inglês como Língua Franca (ILF) significa para você?

2. Na sua opinião, quais são as principais vantagens de integrar a perspectiva do ILF ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)?

3. Para você, quais são as limitações para colocar a perspectiva de ensino do ILF em prática?

4. O quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo? Caso seja necessário acrescentar alguma informação, escreva no espaço destinado aos comentários.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
I. Eu pretendo me comunicar em inglês como um falante nativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II. O falante nativo é a maior autoridade no que diz respeito ao uso da língua e, portanto, só ele pode ser utilizado como modelo a ser seguido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III. A Língua Inglesa (LI) pertence a todos os falantes que a utilizam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV. Quando os alunos se comunicam em inglês, é mais importante enfatizar a inteligibilidade do que insistir na pronúncia padrão dos falantes nativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V. Aprender o sotaque dos falantes nativos, gírias e expressões idiomáticas em inglês é imprescindível para os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VI. Eu reconheço a importância de desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos nas aulas de inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VII. Eu vejo o distanciamento das normas dos falantes nativos na comunicação em LI como sinal de incompetência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VIII. Eu acredito que a perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira possa ser trabalhada em conjunto com a perspectiva do ILF nas aulas de inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IX. A integração da perspectiva do ILF nas aulas de inglês é necessária para o contexto de ensino brasileiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
X. Eu pretendo integrar o ILF no exercício da minha prática pedagógica futura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários:

5. Como a perspectiva do ILF pode ser integrada à perspectiva do ILE?

- a. Eu sei exatamente como.
- b. Eu tenho algumas ideias que precisam ser aprimoradas.
- c. Eu não sei, mas estou pronto(a) para descobrir.
- d. Eu não me interessou em saber.

6. Qual é o seu grau de satisfação por ter participado dos encontros destinados ao desenvolvimento das fases da abordagem transformadora para a conscientização sobre o ILF em Estágio I?

- a. Insatisfeito(a).
- b. Pouco satisfeito(a).
- c. Satisfeito(a).
- d. Muito satisfeito(a).

Apêndice E – Questionário III

QUESTIONÁRIO III

Avaliação dos encontros virtuais I, II e III do componente Estágio Supervisionado II realizados nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2020 que objetivaram, sobretudo, apresentar um conjunto de macroestratégias para integração da perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Codiname: *

Texto de resposta curta

Data: *

Mês, dia, ano



1. Os encontros virtuais I, II e III de Estágio II foram bons porque... *

Texto de resposta longa

2. Os encontros virtuais I, II e III de Estágio II teriam sido melhores se... *

Texto de resposta longa

...

3. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades para a integração do ILF ao ensino de ILE? *

Texto de resposta longa

4. Dentre as macroestratégias para integração do ILF ao ILE apresentadas, há alguma que você considera que possa ser mais difícil de implementar? Se sim, justifique. *

Texto de resposta longa

5. Você acredita que as atividades exploradas ao longo dos encontros serão úteis para a sua prática? Na sua opinião, quais foram as mais interessantes? *

Texto de resposta longa

6. Você se sente motivado(a) e/ou mais preparado(a) para planejar e ministrar aulas conscientes do ILF? Por quê (não)? *

Texto de resposta longa

Apêndice F – Roteiro da Entrevista

	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA ORIENTADOR: Prof. Dr. Sávio Siqueira DOUTORANDA: Polyanna Castro Rocha Alves
---	---

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

SOBRE AS ETAPAS DA PESQUISA

1. Como vocês avaliam as práticas de Ensino de Língua Inglesa que continuam centradas em um modelo monolítico que toma o falante nativo como interlocutor privilegiado? Na opinião de vocês, quais são as razões que justificam a permanência de tais práticas?
2. Vocês consideram ter havido mudanças significativas em suas concepções e convicções relacionadas ao uso, ensino e aprendizagem do inglês depois de passarem pelas diferentes etapas da pesquisa? Expliquem.
3. Vocês consideram necessário explorar os seguintes aspectos nas aulas de inglês? Por quê (não)?
 - O inglês como propriedade global
 - Inteligibilidade para além de conformidade
 - Legitimação das variedades do inglês
 - Interculturalidade
4. Vocês acreditam ter conseguido integrar o ILF às diferentes atividades trabalhadas ao longo das oficinas?
5. A partir da experiência de vocês, quais foram os principais desafios para integrar o ILF no planejamento e implementação das oficinas?
6. Na visão de vocês, quais foram as principais vantagens de incluir atividades *ELF-aware* na programação das oficinas?

SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

7. Vocês se consideram alunos-professores conscientes do ILF? Justifiquem.
8. Vocês se sentem suficientemente seguros e preparados para integrar a perspectiva de ensino do ILF às suas práticas futuras? Por quê (não).
9. Na visão de vocês, quais foram os aspectos positivos e negativos da experiência que vocês tiveram como participantes desta pesquisa-ação?
10. Para finalizar, comentem sobre a relevância dessa pesquisa de doutoramento para a formação acadêmica e profissional de vocês.

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DE IMPLICAÇÕES A APLICAÇÕES

Pesquisador Responsável: Polyanna Castro Rocha Alves

Telefone para contato: (77) 99147-9172

E-mail: polyannarocha@hotmail.com

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira

O presente termo, em atendimento às Resoluções 466/12 e 510/2016 do CNS, tem por finalidade possibilitar ao participante da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, para que a sua manifestação de vontade em participar da pesquisa seja efetivamente livre e consciente. Dessa forma, você, professor(a) em formação inicial, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, acima denominado, do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA.

O objetivo geral da pesquisa consiste em promover a conscientização dos professores em formação inicial do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, acerca do ILF, identificando possíveis caminhos para integração dessa perspectiva às práticas de ensino de LI. Para tanto, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, como estratégia do conhecimento e método de investigação. A pesquisa-ação apresenta-se como um método viável para o estudo que pretendemos desenvolver porque visa não apenas compreender a situação pesquisada, mas também modificá-la.

A pesquisa compreenderá duas etapas. A sua participação envolverá responder a um questionário no início e outro no final da primeira etapa da pesquisa; participar das aulas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II que estarão sob a responsabilidade da pesquisadora; concordar que a pesquisadora observe parte da carga horária da oficina pedagógica em Estágio II; participar de uma entrevista semiestruturada juntamente com os demais estagiários participantes ao final da segunda etapa da pesquisa, cujas respostas serão gravadas e transcritas; e, por fim, aceitar que a pesquisadora tenha acesso aos relatórios de estágio elaborados nos componentes de Estágio I e II.

Estima-se que a presente pesquisa favorecerá a formação de futuros professores de inglês capazes de refletir criticamente sobre as práticas convencionais no âmbito do ensino de



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Língua Inglesa e decidir em que medida e de que forma as questões relacionadas ao ILF podem ser integradas em seus contextos de atuação.

No que se refere à confidencialidade do estudo, a sua identificação será mantida em sigilo, bem como qualquer informação que possa comprometer sua integridade moral e física. É importante deixar claro que é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências a todo e qualquer momento, e que sua participação no projeto de pesquisa é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração. Os dados coletados serão de uso exclusivo para esta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Salienta-se que, nessa pesquisa, os riscos que o participante poderá ter é o de não se sentir à vontade para tratar sobre determinados tópicos presentes no questionário e na entrevista, ou mesmo, sentir-se incomodado ao ser observado ao longo da execução das oficinas pedagógicas. Como a participação nesta pesquisa não é obrigatória, o(a) voluntário(a) participante pode recusar-se a compartilhar informações que lhe causem constrangimento ou mesmo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Polyanna Castro Rocha Alves
Pesquisadora responsável

Consentimento para participação:

Eu _____, RG n.º _____
declaro que concordo em participar, como voluntário(a), no projeto de pesquisa acima descrito. Eu fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos seus procedimentos, benefícios previstos e potenciais riscos. A pesquisadora me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o decurso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa. Este termo será impresso em duas vias, sendo-me garantida uma via assinada por ambas as partes.

Caetité, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante: _____

E-mail: _____

ANEXOS

Anexo A – Parecer da Comissão do Colegiado do Curso



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Autorização: Decreto nº. 92937/86, DOU 18.07.86 - Reconhecimento: Portaria nº 909/95, DOU 01.08.95
Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus VI – Caetité
Colegiado de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas

PARECER DO COLEGIADO DE LETRAS/ LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

Assunto: Solicitação de carga horária para desenvolvimento de pesquisa

Solicitante: Profa. Ma. Polyanna Castro Rocha Alves

A professora Polyanna Castro Rocha Alves, Professora Assistente, nível B, com regime de 40h semanais, lotada na UNEB/Departamento de Ciências Humanas – Campus VI, Caetité/BA, compondo o quadro de docentes deste Colegiado solicita 40h da carga horária de Estágio Supervisionado I, no semestre 2019.2 e 25h da carga horária de Estágio Supervisionado II, no semestre de 2020.1, para desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado. Levando em conta os benefícios e contribuições que o referido trabalho trará não apenas para a formação dos futuros professores de inglês diretamente envolvidos na pesquisa, mas para os professores em formação inicial dos cursos de Letras/Inglês de uma forma geral, a comissão, instituída pelo Colegiado do curso, especificamente para este fim, e constituída por Sigrid Rochele G. P. Magalhães, coordenadora do Colegiado; Maria Amélia Sousa Lima Silva, coordenadora setorial de estágio; e Daniela Moreira Duarte, professora substituta dos componentes de estágio que são objetos deste pleito, opina favoravelmente à presente solicitação.

Este é o nosso parecer.

Caetité, 14 de outubro de 2019.

Prof.ª Ma. Sigrid Rochele G. P. Magalhães
Coordenadora Pró-Tempore Colegiado de Letras, Língua Inglesa
Portaria nº 546/2019

Prof.ª Ma. Maria Amélia Sousa Lima Silva
Coordenadora Setorial de Estágio
Mat. 74.382.880-0

Prof.ª Ma. Daniela Moreira Duarte
Professora de Estágio Supervisionado
Mat. 74649053

Anexo B – Parecer do Projeto pelo CEP UFBA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES

Pesquisador: POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10825319.8.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.246.334

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese apresentado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal Bahia – UFBA. O estudo intenta incentivar uma avaliação das práticas atuais de ensino de Língua Inglesa por parte dos estagiários do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, e apontar para a necessidade de um engajamento maior entre os princípios orientadores do Inglês como Língua Franca (ILF) e a sala de aula de línguas, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, como estratégia do conhecimento e método de investigação. A pesquisa será realizada no curso em que a pesquisadora atua e com os componentes curriculares que a pesquisadora ministra, a saber, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Os estagiários do curso de Letras/Inglês da UNEB – Campus VI, matriculados em Estágio Supervisionado I e posteriormente em Estágio Supervisionado II, no período da coleta de dados, comporão a população do presente estudo. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados: questionários, diário de campo, observação de oficinas pedagógicas e entrevista semi-estruturada. A análise estará pautada ao método da análise de conteúdo que, segundo Bardin que compreende três etapas básicas: (1) pré-análise, (2) descrição analítica e (3) interpretação inferencial. Alinhando-nos a tais etapas, em um primeiro momento, todos os dados passarão pela fase de pré-análise, para que depois da leitura flutuante dos dados, uma visão ampla do material coletado seja obtida.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 3.246.334

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Preparar os professores em formação do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, em Caetité/BA, a colocarem em prática os pressupostos do ILF e da perspectiva intercultural de ensino em suas experiências de estágio supervisionado, tendo por base a abordagem transformativa de aprendizagem.

Objetivos Secundários:

- a) familiarizar os estagiários do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, com o crescente número de pesquisas realizadas sobre a natureza plural do inglês ao longo do componente Estágio Curricular Supervisionado I;
- b) colaborar para que os estagiários reflitam criticamente sobre as prioridades das práticas de Ensino de Língua Inglesa e se tornem autônomos nas tomadas de decisão em seus próprios contextos de atuação;
- c) identificar as implicações pedagógicas do paradigma do ILF tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural;
- d) orientar os estagiários na elaboração, implementação e avaliação de planos de ação que considerem o paradigma do ILF e o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos em parceria com o professor formador do componente Estágio Curricular Supervisionado I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Conforme as resoluções nº466/2012 e a nº510/2016, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa qualitativa, o desconforto que o participante poderá ter é o de sentir-se incomodado ao ser observado, ou mesmo não se sentir à vontade para tratar sobre determinados tópicos presentes no questionário e na entrevista. Contudo, a pesquisadora deixará claro para o informante que não será necessário compartilhar informações em questões presentes nos instrumentos utilizados que seja muito pessoal e confidencial ou que lhe cause algum constrangimento ou insegurança. Ademais, a instituição coparticipante disponibiliza atendimento com psicólogo que pode dar apoio aos participantes, caso se faça necessário.

Benefícios: Espera-se com a presente pesquisa, problematizar o tema em pauta entre os estagiários do curso de Letras/Inglês da UNEB/Campus VI, para que em suas ações pedagógicas possam ser assegurados um ensino e aprendizagem que favoreçam a discussão do novo estatuto da LI no mundo, bem como o diálogo entre as culturas em seus diferentes aspectos e contextos.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 3.246.334

Com isso, observa-se que poderá não haver benefícios diretos, todavia, este estudo pretende contribuir para que os futuros professores de inglês sejam imbuídos de um sentimento de mais confiança em seu campo de trabalho e que estejam conscientes do que significa ser professor de uma língua global.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto atende de forma sistemática a aplicação do método científico. O tema é relevante, atual e seu estudo poderá trazer contribuições para os profissionais da área específica e demais interessados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados e os termos de apresentação obrigatória foram anexados. Sugiro aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1320261.pdf	02/04/2019 11:17:45		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	02/04/2019 11:02:26	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	solicitacao_de_campo.pdf	02/04/2019 11:01:58	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_inicio_de_coleta.png	02/04/2019 10:38:25	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_confidencialidade.pdf	02/04/2019 10:34:17	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	28/03/2019 21:51:36	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.246.334

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/03/2019 19:55:34	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/03/2019 19:44:51	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMI_ESTRUTURADA.pdf	27/03/2019 16:41:49	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_II.pdf	27/03/2019 16:41:25	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_I.pdf	27/03/2019 16:40:25	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.png	27/03/2019 15:56:36	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia.jpg	27/03/2019 15:18:07	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_da_instituicao_proponente.PDF	27/03/2019 15:12:00	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_da_instituicao_coparticipante.png	27/03/2019 15:07:09	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/03/2019 14:09:45	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	27/03/2019 13:20:13	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

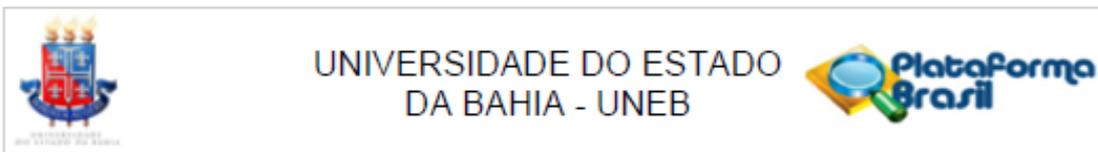
Não

SALVADOR, 05 de Abril de 2019

Assinado por:
Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Anexo C – Parecer do Projeto pelo CEP UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES

Pesquisador: POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10825319.8.3001.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus VI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.255.279

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese apresentado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal Bahia – UFBA. O estudo intenta incentivar uma avaliação das práticas atuais de ensino de Língua Inglesa por parte dos estagiários do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, e apontar para a necessidade de um engajamento maior entre os princípios orientadores do Inglês como Língua Franca (ILF) e a sala de aula de línguas, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, como estratégia do conhecimento e método de investigação. A pesquisa será realizada no curso em que a pesquisadora atua e com os componentes curriculares que a pesquisadora ministra, a saber, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Os estagiários do curso de Letras/Inglês da UNEB – Campus VI, matriculados em Estágio Supervisionado I e posteriormente em Estágio Supervisionado II, no período da coleta de dados, comporão a população do presente estudo. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados: questionários, diário de campo, observação de oficinas pedagógicas e entrevista semi-estruturada. A análise estará pautada ao método da análise de conteúdo que, segundo Bardin que compreende três etapas básicas: (1) pré-análise, (2) descrição analítica e (3) interpretação inferencial. Alinhando-nos a tais etapas, em um primeiro momento, todos os dados passarão pela fase de pré-análise, para que depois da leitura flutuante dos dados, uma visão ampla do material coletado seja obtida

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.255.279

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Preparar os professores em formação do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, em Caetité/BA, a colocarem em prática os pressupostos do ILF e da perspectiva intercultural de ensino em suas experiências de estágio supervisionado, tendo por base a abordagem transformativa de aprendizagem.

Objetivos Secundários:

- a) familiarizar os estagiários do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, com o crescente número de pesquisas realizadas sobre a natureza plural do inglês ao longo do componente Estágio Curricular Supervisionado I;
- b) colaborar para que os estagiários reflitam criticamente sobre as prioridades das práticas de Ensino de Língua Inglesa e se tornem autônomos nas tomadas de decisão em seus próprios contextos de atuação;
- c) identificar as implicações pedagógicas do paradigma do ILF tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural;
- d) orientar os estagiários na elaboração, implementação e avaliação de planos de ação que considerem o paradigma do ILF e o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos em parceria com o professor formador do componente Estágio Curricular Supervisionado I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados o TCLE que encontra-se necessitando do contato da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Os questionários e roteiros de entrevistas.

Faltou inserir a autorização da instituição coparticipante (UNEB de Caetité) assinada pelo Diretor/a para cumprimento do princípio da autonomia institucional.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.255.279

Alertamos a pesquisadora responsável que se faz necessário colocar este documento no protocolo, ao menos enviar com o relatório da pesquisa.

Recomendações:

Solicitar autorização da UNEB de Caetité e enviar junto com o relatório da pesquisa. Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	28/03/2019 21:51:36	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMI_ESTRUTURADA.pdf	27/03/2019 16:41:49	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_II.pdf	27/03/2019 16:41:25	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_I.pdf	27/03/2019 16:40:25	POLYANNA CASTRO ROCHA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.255.279

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/03/2019 14:09:45	POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES	Aceito
---	----------	------------------------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 10 de Abril de 2019

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br