

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

BRUNA SAMPAIO SILGUEIRO MARDEGAN

CONSTRUÇÕES DE SENTIDO SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA EM UM
CURSO DE LETRAS

MARINGÁ – PR
2022

BRUNA SAMPAIO SILGUEIRO MARDEGAN

**CONSTRUÇÕES DE SENTIDO SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA EM
UM CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PLE – Mestrado), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dra^a Luciana Cabrini Simões Calvo

MARINGÁ – PR
2022

BRUNA SAMPAIO SILGUEIRO MARDEGAN

**CONSTRUÇÕES DE SENTIDO SOBRE INGLÊS COM LÍNGUA FRANCA EM UM
CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **29 de setembro de 2022**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Josimayre Novelli
Membro Titular - UEM/PLE

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Membro Externo (UFBA – Salvador/BA)

Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo
Presidente – Orientadora

Dados Internacionais de Catalogação-na-
Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M32

Mardegan, Bruna Sampaio Silgueiro

Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras /Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan. -- Maringá, PR, 2022.

209 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós- Graduação em Letras, 2022.

CDD 23.ed.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, saúde e pela oportunidade de realizar este trabalho.

À toda minha família, pelo apoio incondicional e constante, sou muito grata por tê-los ao meu lado.

À minha mãe, por me incentivar e acreditar na minha capacidade mais que qualquer pessoa e ao meu pai, por me dar suporte e estar sempre disposto a me estender a mão.

Ao meu marido, melhor amigo e parceiro de vida, Auber, por sempre encorajar os meus sonhos e estar comigo em todos os momentos, dos choros às vitórias.

À minha irmã mais velha, por ser uma grande entusiasta de tudo o que me proponho a fazer e por sempre emanar força e positividade nos momentos difíceis.

À minha orientadora Luciana, por acreditar em mim e no meu trabalho e pela forma cuidadosa que conduziu o andamento desta pesquisa. Sem sua atenção, constantes leituras e orientações, não teria sido possível realizar este trabalho. Obrigada por ser sempre gentil e generosa.

Aos professores inspiradores que fizeram parte da minha vida acadêmica nos últimos dois anos, seus ensinamentos estarão sempre comigo.

Aos professores Sávio e Josi, integrantes da banca examinadora, que tão prontamente aceitaram contribuir com este trabalho e cuja participação foi essencial para que eu pudesse amadurecer minhas ideias e a escrita da pesquisa.

Aos meus colegas de estudo e de profissão participantes desta pesquisa, tanto aos acadêmicos quanto à docente, por me receberem tão bem no ambiente virtual de sua sala de aula, especialmente em um momento tão delicado para todos. Novamente, agradeço aos acadêmicos, por compartilharem comigo as atividades produzidas por eles, parte indispensável desta pesquisa.

Às minhas amigas e colegas de profissão, que me ajudaram desde o processo seletivo e estiveram presentes em diversas ocasiões ao longo da minha trajetória.

Por fim, e não menos importante, aos meus colegas de Mestrado, que cursaram comigo diferentes disciplinas, com quem apresentei e escrevi trabalhos, troquei ideias e dividi dúvidas e ansiedades. Foi um prazer tê-los como companheiros nessa jornada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos centrais em duas visões sobre a língua inglesa (ILE e ILF).....	27
Figura 2 - Diferenças de concepções entre ILE e ILF	28
Figura 3 - Entendimentos sobre ILF	69
Figura 4 - Mapa conceitual sobre a língua inglesa atualmente.....	69
Figura 5 - Mural, escrito pelos licenciandos, sobre cultura nas aulas de LI, a partir dos textos lidos.....	90
Figura 6 - Como os sentidos sobre ILF foram construídos	99
Figura 7 - Slide de apresentação do Acadêmico 7	132
Figura 8 - Mapa apresentado pelas acadêmicas.....	134
Figura 9 - Printscreens utilizados pelas acadêmicas	137
Figura 10 - Comercial utilizado pelas acadêmicas	140
Figura 11 - Captura de tela exibida no plano de aula	141
Figura 12 - Slides das Acadêmicas 6 e 24	142
Figura 13 - Clipe da atividade das acadêmicas.....	144
Figura 14 - Clipe da atividade das acadêmicas.....	144
Figura 15 - Trecho de episódio da série Modern Family.....	146
Figura 16 - Trecho de episódio da série Big Bang Theory.....	148
Figura 17 - Vídeo “10 Unusual Halloween Traditions around the World”	149
Figura 18 - Captura de tela exibida no plano de aula	150
Figura 19 - Captura de tela do plano de aula dos acadêmicos.....	152
Figura 20 - Alguns artistas que seriam exibidos.....	153
Figura 21 - Imagem que faz parte do questionário	154
Figura 22 - Questionário elaborado pelo Acadêmico 1	155
Figura 23 - Captura de tela do vídeo que seria exibido pelo Acadêmico 1	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação dos objetivos, perguntas de pesquisa e fontes de dados	13
Quadro 2 - Os trabalhos encontrados	46
Quadro 3 - Roteiro de observação das aulas.....	56
Quadro 4 - Aulas, tópicos discutidos e materiais utilizados.....	65
Quadro 5 - Tema, público alvo e contexto	122
Quadro 6 - Objetivos dos planos de aula.....	123
Quadro 7 - Recursos utilizados.....	126
Quadro 8 - Implicações pedagógicas.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Ensino a Distância
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
ELI	Ensino de Língua Inglesa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituição de Ensino Superior
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIC	Projeto de Iniciação Científica
PROINTE	Programa de Integração Estudantil
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USF	Universidade sem Fronteiras
WE	World English
WEs	World Englishes

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES	176

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 17.....	178
ANEXO 2 - PLANO DE AULA ACADÊMICO 7 E ACADÊMICO 20.....	180
ANEXO 3 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 14 E ACADÊMICA 15	182
ANEXO 4 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 6 E ACADÊMICA 24	184
ANEXO 5 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 8 E ACADÊMICA 11	187
ANEXO 6 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 2 E ACADÊMICO 12	193
ANEXO 7 - PLANO DE AULA ACADÊMICO 1.....	197
ANEXO 8 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 10 E ACADÊMICO 22	203

RESUMO

Tendo em vista o estatuto do inglês como língua franca e suas implicações educacionais, políticas e linguísticas no ensino-aprendizagem do idioma, este trabalho tem como objetivo analisar a construção de sentidos a respeito do inglês como língua franca (ILF) em uma disciplina de formação de professores na graduação do curso de Letras, ao se discutir tal tópico em sala de aula. De modo específico, ele busca analisar os entendimentos e as representações sobre ILF nas interações e atividade(s) desenvolvida(s) pelos licenciandos na disciplina e examinar como estes constroem sentidos a respeito do ILF em suas interações em sala de aula, além de propor encaminhamentos sobre ILF na formação inicial de professores de língua inglesa. O estudo tem natureza qualitativa e epistemologia interpretativista, caracterizando-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, cujos dados foram gerados por meio de notas de campo, gravações de aulas e pela análise de atividades produzidas pelos licenciandos. A pesquisa baseia-se nos trabalhos de estudiosos do ILF no cenário internacional e nacional, como Jenkins (2009; 2015; 2018), Gimenez (2015), Santos e Siqueira (2019), Duboc (2018; 2019), dentre outros. Os resultados evidenciam que os acadêmicos atribuem ao ILF apreciações positivas e que os entendimentos deles sobre o tema destacam pontos como: inglês como segunda língua, variedades e ILF; ILF como uma língua de contato; usos criativos da língua e apropriações locais; ILF como uma perspectiva mais flexível de ensinar e aprender a língua inglesa; cultura; a globalização e o ILF e a descentralização do falante nativo. Em relação à maneira como os licenciandos constroem estes entendimentos, foi possível notar que eles têm pouco conhecimento prévio sobre o tema, mas passam a se basear em explicações, comentários dos colegas, em materiais e em questionamentos/reflexões provocadas pela docente. Além disso, os resultados mostram que os acadêmicos articulam os novos conhecimentos com reflexões sobre sua prática. No que tange à formação docente inicial e o ILF, ficou claro que é preciso continuar com a discussão sobre essa perspectiva, não apenas nas disciplinas com foco na formação de professores, mas em variados contextos dentro da universidade.

Palavras-chave: Inglês como língua franca; formação docente inicial; curso de Letras; construções de sentido.

ABSTRACT

In view of the status of English as a lingua franca and its educational, political and linguistic implications in the teaching-learning of the language, this paper aimed to analyze the construction of meanings about English as a lingua franca (ELF) in an undergraduate teacher education subject in a Brazilian Language Arts Undergraduate Program course, when discussing such topic in the classroom. Specifically, the present study sought to analyze the understandings and representations about ELF in the interactions and activity(ies) developed by undergraduates in the course and to examine how undergraduates construct meanings about it in their classroom interactions when discussing such topic, besides proposing directions about ELF in the initial training of English language teachers. The study has a qualitative nature and interpretive epistemology, characterized as a case study of the ethnographic type, whose data were generated through field notes, class recordings, and by the analysis of activities produced by the undergraduates. The research is based on the works of ELF scholars from the international and national scene, such as Jenkins (2009; 2015; 2018), Gimenez (2015), Santos and Siqueira (2019) and Duboc (2018; 2019). The results show that the academics give ELF positive appraisals and that their understandings of the topic highlight points such as: English as a second language, varieties and ELF; ELF as a contact language; creative uses of language and local appropriations; ELF as a more flexible perspective of teaching and learning the English language; culture; globalization and ELF and the decentralization of the native speaker. Regarding the way undergraduates construct these meanings, it is noticeable that they have little previous knowledge about the theme, but start to base themselves on explanations, comments from colleagues, materials, and questioning/reflections provoked by the professor. In addition, the results show that the students articulate the new knowledge with reflections on their practice. Regarding initial teacher education and ELF, it is clear that it is necessary to continue the discussion about this perspective, not only in disciplines focused on teacher training, but in various contexts within the university.

Keywords: English as a lingua franca; initial teacher training; Brazilian Language Arts Undergraduate Program course; constructs of meaning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: TERMINOLOGIAS E ABORDAGENS	15
1.1 O que é ILF?	15
1.2 ILF e terminologias relacionadas: WEs, WE, ILI e ILE	20
1.2.1 ILF e WEs.....	21
1.2.2 World English (WE).....	23
1.2.3 ILF e ILI	25
1.2.4 ILF e ILE	27
1.3 Uma perspectiva decolonial do ILF.....	29
1.4 ILF made in Brazil.....	34
2 ILF, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.1 Implicações pedagógicas e ILF na BNCC.....	36
2.2 ILF e formação de professores	39
2.3 Estudos sobre ILF.....	42
2.4 Estudos recentes no contexto brasileiro: ILF e formação de professores.....	45
2.4.1 Os textos selecionados e seus focos investigativos	46
2.4.2 Metodologia de pesquisa e referenciais teóricos dos trabalhos mapeados	47
2.4.3 Resultados das pesquisas encontradas	48
3 O CAMINHO DA PESQUISA	51
3.1 Área, campo, foco.....	51
3.2 Natureza da pesquisa	52
3.3 Ontologia e epistemologia	53
3.4 Tipologia da pesquisa	53
3.5 Coleta e Geração de dados.....	55
3.6 Descrição do contexto investigado	57
3.7 Perfil dos participantes	58
3.8 Perfil da docente	59
3.9 Perfil da pesquisadora.....	59
3.10 Descrição das aulas analisadas	60
3.11 Tipo de análise.....	66
3.12 Considerações éticas.....	67
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68

4.1 Os entendimentos sobre ILF	68
4.1.1 Apreciações positivas sobre o ILF	69
4.1.2 Inglês como segunda língua, variedades e ILF	71
4.1.3 ILF como uma língua de contato	73
4.1.4 Usos criativos da língua e apropriações locais	78
4.1.5 ILF: uma perspectiva mais flexível de ensinar e aprender a língua inglesa	80
4.1.6 Cultura	84
4.1.7 A globalização e o ILF	91
4.1.8 Descentralização do falante nativo	93
4.2 Como os licenciandos constroem sentidos a respeito do ILF	98
4.2.1 Conhecimento prévio dos licenciandos sobre o tema	99
4.2.2 Entendimentos embasados em explicações, comentários dos colegas e em materiais	100
4.2.3 Questionamentos/reflexões provocadas pela docente e seu feedback para os alunos	103
4.2.4 Articulando com a sala de aula	105
5 OS PLANOS DE AULA DOS LICENCIANDOS: A PROPOSTA	107
5.1 Apresentação das ideias iniciais dos acadêmicos	108
5.2 As apresentações dos planos de aula	111
5.3 Comentários sobre as apresentações dos planos de aula	114
5.4 Pibid e experiência de formação docente	120
5.5 Análise da versão final dos planos de aula	121
5.5.1 Os objetivos	123
5.5.2 Recursos didáticos e materiais utilizados	125
5.5.3 Implicações pedagógicas abordadas	126
5.5.4 As atividades preparadas	128
5.5.4.1 Ampliação das variedades de inglês a serem trabalhadas em sala de aula e menor ênfase na pronúncia do “nativo”	129
5.5.4.2 Ensino de cultura (problematizar estereótipos)	141
5.5.4.3 Articulação do local com o global	149
5.5.4.4 Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional	150
5.5.5 Observações sobre os planos de aula	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

A ideia inicial desta pesquisa, mais especificamente o meu interesse pelo Inglês como Língua Franca (doravante ILF) e pela formação de professores, surgiu da minha própria experiência como professora de língua inglesa e como acadêmica do curso de Letras-Inglês. Iniciei minha vida de professora de inglês antes de ter formação acadêmica, visto que minha primeira graduação, finalizada em 2012, foi em Letras-Português e Literaturas correspondentes.

Comecei a atuar como professora após terminar um curso de língua inglesa em um instituto de idiomas dentro da universidade e passar em um processo seletivo de uma escola privada. Após alguns anos lecionando e participando de treinamentos específicos das metodologias das escolas em que trabalhei, decidi voltar a estudar e cursar, finalmente, a licenciatura em inglês.

Em 2019, quando cursei a disciplina de Formação de Professores, ouvi pela primeira vez a respeito da expansão global da língua inglesa, conheci o termo ILF e comecei a compreender que o meu desejo de validação enquanto professora desta língua não estava conectado somente à necessidade de uma preparação docente formal, mas também, principalmente, ao fato de que o inglês não é minha língua materna e eu não sinto/sentia à vontade para “tomar posse” dele, assim como pontuou Silva (2020).

O inglês é a língua pela qual me apaixonei quando criança mesmo antes de compreendê-la, por meio das músicas, as quais cantava livremente, ainda que não soubesse o sentido do que estava dizendo, “imitava” os sons e me sentia confortável. Entretanto, à medida que me aproximava de conhecer mais sobre o idioma, minha segurança diminuía, principalmente na posição de professora.

A partir deste contato com estudos sobre ILF, muitas coisas que eu havia vivenciado fizeram mais sentido e eu pude me localizar enquanto falante e professora bilíngue. Esses aspectos trouxeram respostas para algumas das minhas inseguranças e também despertaram o meu interesse a respeito da vivência dos meus colegas em relação ao atual estatuto do inglês. Será que eles vivenciaram as mesmas questões que eu? Se sim, como lidavam com elas?

Este trabalho, portanto, abordará alguns desses pontos relativos ao ILF e à formação docente, que se mostram especialmente relevantes se levarmos em conta estudos como os de Santos e Siqueira (2019), Sifakis (2020), dentre muitos outros, que pontuam a necessidade de

inserir reflexões em torno da perspectiva do inglês como língua franca na formação de professores.

Conforme relembra Duboc (2018, p.164), autores como:

Calvo e El Kadri (2011), em especial, convidam-nos a **refletir sobre o lugar do ILF nos atuais programas de formação de professores** e na indústria de livros didáticos, bem como a forma que ele tem sido concebido nos estudos da Linguística Aplicada Brasileira. As autoras também mostram alguma preocupação com quais escolhas metodológicas responderiam melhor a uma pedagogia ILF¹.

Isto posto, esta pesquisa se justifica, não apenas pelo reconhecimento da posição que a língua inglesa ocupa mundialmente, mas pela relevância de investigar as discussões sobre ILF nos cursos de formação docente, especialmente diante do atual cenário brasileiro, no qual o ILF se faz presente no mais recente documento norteador do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por fim, há também a minha justificativa pessoal e o meu interesse pelo tema enquanto pesquisadora e professora em constante formação.

É preciso esclarecer que aqui, quando utilizo o termo ILF, estou me baseando em autores como Jenkins (2009); Gimenez (2015); El Kadri; Calvo; Gimenez (2017); Siqueira (2018b), dentre outros. Jenkins (2009, p.200), por exemplo, elucida que, ao usar a expressão inglês como língua franca, está se referindo “a um contexto específico de comunicação: o inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas”. Na visão da autora, a particularidade do ILF se dá pelo fato de que, ainda que falantes “nativos” e “não nativos” da língua participem de interações, eles não “ditam as regras” da comunicação, já que o ILF não é uma questão “de orientação às normas de um grupo particular de falantes, mas de negociação mútua envolvendo esforços e ajustes de todas as partes” (JENKINS, 2009, p.201).

De maneira semelhante, Siqueira (2018b) reforça a ideia de que a língua inglesa, “descentralizada e reinventada, 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, 2018b, p.95). Isto posto, a terminologia em torno desse fenômeno também será discutida mais adiante, na seção que aborda o conceito em si.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção de sentidos a respeito do ILF em uma disciplina de formação de professores na graduação de um curso de Letras, ao se discutir tal tópico. De maneira mais específica, a pesquisa busca: 1) Analisar os

¹ Destaco que todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

entendimentos e as representações sobre o tópico nas interações e atividade(s) desenvolvida(s) pelos licenciandos² na disciplina; 2) Examinar como eles constroem sentidos a respeito do ILF em suas interações em sala de aula ao se discutir tal tópico e 3) Propor encaminhamentos sobre ILF na formação inicial de professores de língua inglesa.

Quadro 1 - Apresentação dos objetivos, perguntas de pesquisa e fontes de dados

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Fontes de dados
- Analisar a construção de sentidos a respeito do ILF em uma disciplina de formação de professores na graduação de um curso de Letras, ao se discutir tal tópico.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os entendimentos e as representações sobre o tópico nas interações e atividade(s) desenvolvida(s) pelos licenciandos na disciplina; - Examinar como eles constroem sentidos a respeito do ILF em suas interações em sala de aula ao se discutir tal tópico; - Propor encaminhamentos sobre ILF na formação inicial de professores de língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os entendimentos e as representações dos licenciandos sobre ILF nas interações e atividade(s) desenvolvida(s) na disciplina? - Como os licenciandos constroem sentidos a respeito do ILF em suas interações em sala de aula, ao se discutir tal tópico? - Quais são os possíveis encaminhamentos sobre o trabalho com ILF na formação docente inicial, a partir deste estudo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo; - Gravações e transcrições das aulas; - Atividades produzidas pelos licenciandos.

Fonte: A autora

A disciplina em questão foi ministrada de maneira remota, devido ao contexto da pandemia e, portanto, os encontros aconteceram via *Google Meet*, além dos momentos assíncronos. As aulas observadas totalizaram 11 encontros, que aconteceram no período de 04/11/2020 a 16/12/2020, às quartas-feiras e sextas-feiras.

Os dados foram gerados por meio de notas de campo, gravações e transcrições de aulas e também coletados das atividades produzidas pelos acadêmicos. A análise dos dados foi feita pelo método indutivo-dedutivo, visando investigar/levantar/interpretar, com base nas teorias aqui evocadas, categorias e elementos que representem a visão e o posicionamento dos participantes sobre o ensino de língua inglesa, sob a perspectiva do ILF.

² Os termos “licenciandos”, “acadêmicos” e “professores em formação inicial” são sinônimos que utilizo ao longo do trabalho para me referir aos participantes da pesquisa. A utilização dessas diversas palavras tem o objetivo de deixar o texto menos repetitivo.

A natureza da pesquisa é qualitativa e sua epistemologia é interpretativista, caracterizando-se como um estudo de caso etnográfico, uma vez que busca a compreensão de uma instância singular da realidade (LUDKE; ANDRE, 1986). Segundo Leffa (2006, p.24) “no estudo de caso, não há a preocupação de selecionar uma amostra representativa de um universo”, visto que não há a preocupação de se descobrir uma verdade universal aplicável a diversos contextos.

Destaco ainda que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade (CEP/CONEP) e considerou o consentimento dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o anonimato, a articulação entre os papéis sociais da pesquisadora e dos participantes, bem como a relevância do estudo (EGIDO, 2016).

No que tange à organização do presente trabalho, apresento cinco capítulos. O capítulo 1, intitulado “Inglês como língua franca: terminologias e abordagens”, traz as bases teóricas em que este trabalho está fundamentado, mais especificamente em relação ao conceito de ILF. O capítulo 2, “ILF, pesquisa e formação de professores”, por sua vez, diz respeito às bases teóricas que tratam dos estudos no campo do ILF, às implicações pedagógicas da perspectiva e à formação de professores. No capítulo 3, apresento os princípios metodológicos que adotei na pesquisa e, no quarto capítulo, trago a análise dos dados obtidos em duas partes: “Os entendimentos sobre ILF” e “Como os licenciandos constroem sentidos a respeito do ILF”. Além disso, há um quinto capítulo, “Os planos de aula dos licenciandos: a proposta”, no qual exponho e discuto os resultados das atividades elaboradas pelos acadêmicos. Por fim, teço as considerações finais do estudo.

1 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: TERMINOLOGIAS E ABORDAGENS

Apresento aqui as bases teóricas em que este trabalho está fundamentado, mais especificamente em relação ao conceito de ILF e sua relação com outras terminologias no campo dos estudos sobre a expansão global do idioma. Além disso, abordo pesquisas mais recentes que trazem uma perspectiva decolonial do ILF e alguns estudos no cenário brasileiro.

1.1 O que é ILF?

As línguas francas sempre existiram nas mais diversas partes do mundo, no decorrer da história, e os motivos para tal estão ligados à necessidade de intercâmbio entre vários tipos de profissionais de diferentes áreas de atuação, ao comércio e a questões administrativas e de cunho diplomático (SIQUEIRA, 2018b).

De acordo com Siqueira (2018b, p.94), “por definição, uma língua franca é um idioma usado por falantes de línguas maternas diferentes e seu reconhecimento surge pelos idos do século XVII [...]”. Siqueira (2018b) ainda aponta, com base em Ostler (2010), que uma língua franca é uma língua de conveniência, que serve a um determinado fim até certo momento e pode ser abandonada, independentemente da posição que ela tenha alcançado anteriormente.

Siqueira (2011) já havia pontuado que, em princípio, uma língua franca é um bem comum a todos que a utilizam e, portanto, não possui donos, falantes nativos e nem uma cultura em específico. Além disso, é válido ressaltar que a própria noção de língua franca tem se transformado há algum tempo “deixando de ser vista, por exemplo, como ‘uma variedade de contato ou de aprendizagem limitada para ser concebida como uma forma fluida e dinâmica de criatividade linguística cujo significado é negociado na interação social da vida real, ao invés de algo pré-concebido e estável’” (WEI, 2016, p. 2 apud SIQUEIRA 2018b, p. 94).

Atualmente, a língua inglesa ocupa lugar de destaque mundial, uma vez que “com ou sem resistência, o inglês é a língua franca de maior prestígio desses tempos pós-modernos” (SIQUEIRA, 2018b, p. 97). Nenhuma outra língua espalhou-se pelo mundo da mesma forma que o inglês está nos dias de hoje, sendo mais utilizado por falantes não nativos do que por falantes nativos, contexto que faz com que ele seja heterogêneo e variável (MAURANEN, 2018).

Devido ao grande alcance do idioma, “o inglês se tornou presença comum em quase toda a paisagem linguística deste mundo globalizado e, por conta disso, leva ao escrutínio e

debate constantes as consequências que, naturalmente, advêm de tal status” (SIQUEIRA, 2018b, p. 97), implicações que serão discutidas mais adiante neste trabalho.

Diante do exposto, algumas questões vêm à tona: O que deu ao inglês essa posição de destaque? Por que a língua inglesa, e não outro idioma, é a língua franca mundial atualmente? Um dos fatores que contribuíram para essa expansão é o atual fenômeno de globalização (LEFFA, 2002; GIMENEZ, 2009), que tem com a língua franca uma relação de interdependência, isto é, a globalização favorece a existência de uma língua franca e a existência de uma língua franca colabora com a globalização (GIMENEZ, 2009).

Em meio aos estudos que buscam entender o avanço mundial da língua inglesa, é inegável a existência de uma “salada global” (SIQUEIRA, 2018b, p.100) de termos, sendo que, conforme aponta Jordão (2014), e retoma Siqueira (2018b), as próprias escolhas terminológicas têm implicações, sobre as quais é necessário manter um olhar crítico.

O fenômeno de expansão global da língua inglesa, a depender da filiação e da ótica de quem o está analisando, e em que área, é concebido e alcunhado de várias formas como, por exemplo, inglês como língua franca (ILF), inglês como língua internacional (IL), inglês como língua global (ILG), inglês mundial (IM), ingleses mundiais (IMs), entre outras nomenclaturas. (SIQUEIRA, 2018b, p.98)

Neste trabalho utilizo o termo ILF, o qual, conforme aponta Duboc (2019, p.11), “é polêmico e polissêmico, daqueles vocábulos que carregam o fardo do passado, como se tivesse sido duramente exposto a um ferro de marca gado, sempre às voltas com seu ‘sentido primeiro’ após novos escrutínios e expansões teóricas”. Por isso, apresentarei diversos debates a esse respeito: num primeiro momento me concentrarei em abordar algumas definições recorrentes do conceito e características a ele associadas, para posteriormente debatê-lo em meio a outras nomenclaturas e concepções.

À luz do exposto, ressalto que o termo ILF é adotado por diversos estudiosos tanto em âmbito nacional quanto internacional (SEIDLHOFER, 2005; JENKINS, 2009; GIMENEZ, CALVO, EL KADRI, 2011; COGO, 2012; SIQUEIRA, 2018b), ou seja, o conceito é consolidado nesta área de estudos e tem sido utilizado de forma recorrente em eventos, publicações científicas, livros, dentre outros.

No Brasil, o grupo de estudos sobre ILF do Setor de Língua Inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, traz em seu *site* (www.elfbrasil.com), três definições frequentemente utilizadas deste conceito:

- a) “Inglês como língua de contato entre falantes de diferentes primeiras línguas.” (JENKINS, 2009, p. 143 apud ELFBrazil, 2015);
- b) “Qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas, para os quais o inglês é o meio de comunicação de escolha e, muitas vezes, a única opção.” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7 apud ELFBrazil, 2015);
- c) “Além da inclusão-exclusão de falantes nativos, as conceptualizações do ILF também giraram em torno de noções-chave como variedade, comunidade e língua. A maioria dos estudiosos de hoje argumentaria que o ILF não é uma variedade, e também não é um modo uniforme e fixo de comunicação.” (COGO 2015, p. 2 apud ELFBrazil, 2015).

Jenkins (2009, p.200), ao trazer a definição citada em “a)”, esclarece que, ao usar a expressão inglês como língua franca, está se referindo “a um contexto específico de comunicação: o inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas.”

Em um de seus estudos recentes, Cogo *et al.* (2021, p.187) baseiam-se em Jenkins (2015a), Mauranen (2012) e Seidlhofer (2011) e adotam a perspectiva de que o ILF “é o meio de comunicação entre pessoas que vêm de diferentes origens linguísticas e para quem o inglês é a língua de comunicação escolhida”. Essa é a concepção que emprego nesta pesquisa. Nessa linha de pensamento, Santos e Siqueira (2019, p.66) definem ILF como:

[a] função do inglês como língua de contato em comunicações envolvendo usuários de inglês de diferentes contextos linguísticos e culturais, nos quais cada usuário faz uso da variedade da LI³ com a qual se sente mais familiarizado e confortável, empregando várias estratégias a fim de se comunicar de forma efetiva. Embora essas interações envolvam, primordialmente, usuários não nativos do inglês, consideramos relevante ressaltar que o usuário nativo não está excluído desse tipo de interação, mas que, nessas situações, ambos se encontram numa posição de negociação de sentido/significado.

Dessa forma, subsidiando-me em Cogo (2012), levo em conta os seguintes princípios a respeito do ILF:

- a) O ILF não está vinculado a uma nação específica, uma vez que, por ser uma língua de contato entre falantes de diferentes origens culturais e linguísticas, tanto os grupos de falantes quanto os locais de interação podem mudar o tempo todo. (COGO, 2012).
- b) “A comunicação em ILF é, por natureza, especialmente fluida e o uso das formas linguísticas por parte dos falantes é especialmente variável” (COGO, 2012, p.99)

³ língua inglesa

- c) “O ILF não é monolítico ou uma variedade em particular porque os recursos culturais e linguísticos são inevitavelmente transformados conforme são apropriados localmente” (COGO, 2012, p.98)

Com base nesses pontos, é necessário ressaltar novamente que diversos autores (e.g. BLAIR, 2020; COGO *et al.*, 2021) reafirmam a ideia de que o ILF não é uma nova variante da língua inglesa, devido à sua fluidez. Cogo *et al.* (2021, p. 188), por exemplo, apontam que “o ILF não é uma variedade [...], ou seja, não é estável, uma vez que é situacional, variável, fluido, complexo; além disso, não é geograficamente localizado”.

De acordo com Cogo *et al.* (2021, p.188-9):

ILF é um meio de comunicação socialmente construído e, como tal, precisaria ser visto como diferente de uma variedade tradicional em termos linguísticos. De fato, a natureza do ILF é conceitualizada mais em relação à teoria da complexidade do que à sociolinguística da variação e, portanto, não é vista em termos de características específicas que caracterizariam uma variedade. Em vez disso, o ILF é aberto, impossível de ser finalizado, dinâmico, contingente, fragmentado, variável e inseparável do contexto [...]

De maneira semelhante, Blair (2020) reforça que, na perspectiva dos estudiosos do ILF, ele é “visto como uma função comunicativa, não uma variedade ou um código fixo; como uma prática social baseada em um sistema dinâmico (como outras práticas sociais na vida); como o uso pragmático de recursos linguísticos (e outros), uma gama, um repertório.” (BLAIR, 2020, p. 11).

Santos e Siqueira (2019, p. 67), ao retomarem Jordão e Marques (2018), também defendem a ideia de ILF como “um contexto específico de uso da língua que produz formas da língua e maneiras de interagir e comunicar muito diferentes daquelas esperadas em contatos de interação tradicionais, no qual o construto do falante nativo é uma referência absoluta”, em oposição à compreensão de ILF como uma variedade da língua inglesa.

Ainda no âmbito dessa discussão sobre ILF, Jordão (2014), que propôs um debate sobre as implicações de determinadas escolhas terminológicas no campo do ensino-aprendizagem de línguas, traz alguns questionamentos sobre a adoção desse termo. A autora afirma que “muitas vezes o inglês se apresenta como uma língua neutra, sem pátria, despolitizada”, sendo que uma das consequências disso seria uma postura omissa diante da complexidade da relação inglês X globalização, como se a língua fosse uma espécie de libertação da pobreza e da ignorância (JORDÃO, 2014, p. 24).

A autora considera que o uso de termos “mais neutros”⁴ pode silenciar “relações (neo)coloniais” e camuflar “questões voltadas à construção do capital cultural associado à língua inglesa em comunidades específicas, assim como mascara (ou tenta mascarar) o consequente posicionamento dos sujeitos reconhecidos como detentores ou não deste capital” (JORDÃO, 2014, p. 27).

No tocante a este ponto, Siqueira (2018b) retoma Jordão (2014) e admite que há uma enorme resistência no sentido de reconhecer os aspectos colonialistas do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e do próprio mercado bilionário de Ensino de Língua Inglesa (ELI). Todavia, o autor defende que “há também uma enorme confusão, desinteresse e, por que não, má vontade, por parte de alguns, em tentar abandonar suas velhas trincheiras, e compreender o caráter não neutro do ILF” (SIQUEIRA, 2018b, p. 103). Gimenez (2015, p.76) também elucida que, ao adotar a terminologia ILF, não está se referindo a algo neutro: “Evidencio, assim, que a adoção do termo [...] não significa que atribuo a essa prática um caráter de neutralidade ou atemporalidade [...]”.

Quanto aos embates mencionados por Jordão (2014) no que diz respeito às relações (neo)coloniais, ao capital cultural e à língua, Siqueira (2018b) argumenta que eles não deixarão de existir, ainda mais porque a visão que contrasta com a visão romântica e neutra do avanço da língua inglesa ainda precisa ainda ser fortalecida. De acordo com o estudioso, “a força da tradição, em especial no que concerne os pilares do ELI, continua a exercer grande influência nas concepções e nas práticas que colocam a roda do moinho do inglês para girar planeta afora” (SIQUEIRA, 2018b, p. 103).

Apesar disso, Siqueira (2018b, p.103) acredita que há espaços que podem ser explorados em nível local, por meio dos quais tais debates podem acontecer, a exemplo do trabalho de Duboc (2018) que, como afirma o autor, é realizado “nas brechas” em diferentes frentes do ensino e aprendizagem do idioma no Brasil. Para Duboc (2018, p.176), “cada conteúdo ensinado, qualquer estratégia desenvolvida, qualquer comentário feito pode servir como a brecha que precisamos para desconstruir e descentralizar práticas e discursos hegemônicos, assim como emancipar conhecimentos subjugados”.

Nessa direção, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018b, p.182) constataram, por meio de uma revisão de estudos brasileiros recentes, que “uma perspectiva crítica do inglês tem sido estreitamente associada ao ILF, sugerindo que é uma abordagem que, juntamente com outras

⁴ Aqui, Jordão (2014) considera o termo ILF e o termo ILA (Inglês como língua adicional) “mais neutros” do que Inglês como Língua Estrangeira, por exemplo.

derivadas de perspectivas pós-coloniais (como o World Englishes) permite a desconstrução das formas tradicionais de ensino do inglês”.

Nesse sentido, considerando o ILF como algo não neutro, é possível também voltar o olhar para outros aspectos sobre a perspectiva, a exemplo do que é pontuado por Mauranen (2018, p.7), a qual traz um ponto de vista sobre o ILF que, ao meu ver, está especialmente conectado com o cenário atual de comunicação por meio de mídias digitais, que favorecem o contato com o idioma. Para a autora:

A significância do ILF transcende o contato de qualquer indivíduo ou grupo em particular com a língua inglesa. O ILF não é apenas uma língua de contato onde o inglês é uma língua doméstica ou, de outra forma, especialmente relevante em uma determinada comunidade, mas uma língua franca não-local, o meio de comunicação entre pessoas de qualquer parte do mundo. Seu peso global também não se restringe a usos de elite na política, negócios internacionais ou no meio acadêmico, mas também é empregado por turistas, trabalhadores migrantes, requerentes de asilo e qualquer pessoa em sua vida cotidiana por meio das mídias digitais. (MAURANEN, 2018, p.7).

Por esse ângulo, as mídias digitais favorecem a democratização do inglês, reafirmando o caráter não-doméstico da língua e destacando o papel do ILF como um fenômeno que extrapola fronteiras. Isso é particularmente notável em tempos de pandemia e isolamento, nos quais as fronteiras físicas se reforçaram e as mídias digitais foram a principal e, por muitas vezes, a única forma de contato de algumas pessoas com o mundo.

Perante o exposto, tendo em vista as particularidades do ILF, na próxima seção, discutirei o conceito e sua relação com termos como World Englishes (WEs), World English (WE), Inglês como língua internacional (ILI) e Inglês como língua estrangeira (ILE).

1.2 ILF e terminologias relacionadas: WEs, WE, ILI e ILE

Conforme apontado anteriormente, há uma “salada global” de termos no que diz respeito ao fenômeno da expansão do inglês no mundo (SIQUEIRA, 2018b, p. 100). Gimenez (2015, p. 76) aponta para a “efervescência conceitual” que é refletida na literatura pelo uso de diferentes termos e correntes teóricas. Isto posto, apresento a seguir algumas dessas terminologias, sem a intenção de esgotar o debate, mas trazendo suas definições e os pontos de convergência e/ou divergência no que se refere ao ILF.

1.2.1 ILF e WEs

O termo WEs é comumente associado a variedades da língua inglesa, como as principais reconhecidas por Kachru B. *et al.* (2006): as africanas, asiáticas, europeias, norte-americanas e sul-americanas. Para Bolton (2006, p. 306), o termo *Englishes* “destaca as diversas características, funções e contextos de inglês em todo o mundo”, enquanto a expressão “‘variedade’ [...] é igualmente dinâmica, pois novos contextos, novas realidades, novos discursos e novas variedades continuam a surgir” (BOLTON, 2006, p. 308).

Conforme relembra Siqueira (2018a), WEs se consolidou como um campo de estudo relevante na década de 1960, graças aos esforços de Braj B. Kachru, que realizou um trabalho não só acadêmico, mas especialmente político⁵. Pesquisadores de praticamente todas as partes do mundo se interessaram por estudar o fenômeno que, segundo Saraceni (2015, p.3 *apud* SIQUEIRA, 2018a, p.94),

começou, em grande parte, como uma filosofia revolucionária e anti-institucional, em oposição às idéias antigas, tradicionais, anacrônicas, obsoletas e irrealisticamente monolíticas sobre o inglês, e propôs ideias novas, frescas e modernas que levariam em consideração as diversas realidades sociolinguísticas nas quais o inglês havia se realocado.

O conceito de ILF, por sua vez, só veio à tona por volta dos anos 2000, e na perspectiva de Siqueira (2018a, p. 94) isso aconteceu “de forma muito sólida e ousada, principalmente pela difusão de trabalhos seminais conduzidos por Jennifer Jenkins (Inglaterra) e Barbara Seidlhofer (Áustria)”. Nesse contexto, o trabalho de Kachru e as pesquisas sobre os WEs abriram caminho para os primeiros pesquisadores no campo do ILF, sendo que, durante a primeira fase de estudos, o ILF poderia ser descrito como um paradigma emulador (JENKINS, 2017).

Segundo Jenkins (2017, p. 5), inicialmente, os pesquisadores de ILF foram atraídos pela posição ideológica dos WEs e, “neste sentido, o volume seminal editado por Kachru, *The Other Tongue. English across Cultures*, foi uma – e provavelmente a – influência chave”.

Em um momento posterior, os estudos de ILF passaram a não se assemelhar tanto mais ao campo dos WEs, ao qual havia sido comparado anteriormente. Segundo Jenkins (2015), as

⁵ Uma das grandes contribuições de Braj Kachru são “Os Três Círculos”, publicados pela primeira vez em 1985 (BOLTON, 2006). No modelo, de acordo com Bolton (2006, p. 292), o círculo interno representa os países que têm o inglês como primeira língua (eg.: EUA, Canadá), enquanto o círculo externo representa países de “contextos anglófonos pós-coloniais” (eg.: Índia, Nigéria). O círculo em expansão, por sua vez, diz respeito aos países que costumam estudar o inglês como uma língua estrangeira, a exemplo da China e do Japão (BOLTON, 2006). Apesar de ser muito utilizado para representar a expansão do inglês no mundo, o modelo também é alvo de críticas, como a de Rajagopalan (2011), que será abordada mais adiante.

diferenças ideológicas entre as perspectivas não eram tão grandes e os estudiosos ainda estavam de acordo em diversos aspectos, como o fato de que ambos os grupos consideram falsa a sugestão de que os falantes de países que não têm o inglês como primeira língua aprendem o idioma para interagir com falantes nativos, especialmente. As duas perspectivas também rejeitam a ideia de que “os ingleses não nativos são ‘interlínguas’ e que a variação e a diversidade demonstram “decadência linguística” (KACHRU, 1992.p.357-358 apud JENKINS, 2015, p.55).

Apesar disso, as diferenças conceituais se agravaram, porque, enquanto WEs diz respeito às variedades não nativas de inglês possíveis de localizar geograficamente, o ILF não é variedade, é fluído, envolve negociações de sentido por parte de seus interlocutores, que podem lançar mão de repertórios diversos e multilíngues (JENKINS, 2015). Diante disso, o ILF, como ainda afirma Jenkins (2015, p. 55), “não poderia ser considerado como consistindo de variedades limitadas, mas como um inglês que transcende fronteiras e, portanto, está além da descrição”. Nas palavras da autora,

Em retrospectiva, é difícil entender por que os primeiros pesquisadores do ILF foram tão seduzidos pelo aspecto das “variedades” do paradigma World Englishes. Mas, como Morán Panero (2015) apontou, não havia paradigma ILF no qual se basear naqueles primeiros dias, então era óbvio que os pesquisadores olhariam para os outros, e particularmente para os ingleses do mundo (JENKINS, 2015, p.55).

Na visão de Cogo (2012), ILF e WEs⁶ têm em comum as considerações sobre o pluricentrismo da língua e a noção de que a língua é adaptável aos contextos de uso, entretanto, WE foca em variedades de inglês em locais específicos, como o inglês de países colonizados pela Inglaterra, enquanto o ILF não é localizado geograficamente e não diz respeito a uma única variedade.

Esta discussão é resgatada por Cogo *et al.* (2021), que reforçam que WEs e *Global Englishes* são áreas que têm uma relação com o ILF e possuem pontos de convergência, mas também divergem em vários aspectos. Para os autores, WEs e ILF "orientam para a diversidade cultural e linguística [...] e ambos contribuem para o paradigma abrangente de Global Englishes (Jenkins, 2015a), especialmente em termos pedagógicos” (COGO *et al.*, 2021, p.188). Em suma, os dois campos preconizam que a formação de professores e o ensino de língua inglesa abarquem uma diversidade de ingleses em suas práticas pedagógicas (COGO *et al.*, 2021).

Conforme Siqueira e Souza (2014, p.36),

⁶ Cogo (2012) utiliza a sigla WE para World Englishes, assim como Jenkins (2017). Neste trabalho, utilizo WEs para *World Englishes* e WE para *World English*.

Debruçando-se sobre o mesmo objeto de pesquisa, eles [WEs e ILF] se filiam a diferentes, mas, não necessariamente, excludentes, perspectivas para explicar e discutir o status peculiar da língua inglesa na contemporaneidade. Apesar de ostentarem orientações e pontos de vista específicos, eles convergem em muitas questões, especialmente, no tocante à descentralização da posse da língua inglesa [...]

Nessa mesma direção, Jenkins (2017) defende que ILF e WEs são paradigmas complementares e não concorrentes. Para a autora (2017, p.13), independentemente dos desenvolvimentos que as pesquisas de ILF tenham no futuro, “os estudiosos do ILF sempre apreciarão suas raízes em WEs e suas pesquisas sempre complementarão as pesquisas de WEs de uma forma ou de outra.”

1.2.2 World English (WE)

Ainda no que se refere a estudiosos que abordam os desdobramentos da expansão mundial da língua inglesa, Rajagopalan (2004; 2009; 2011; 2014; 2018) adota o termo “World English” (doravante WE), no singular.

Conforme seu texto de 2004, o WE é:

[...] uma língua (na falta de um termo melhor) falada em todo o mundo - rotineiramente nos balcões de check-in e nos corredores e salas de embarque de alguns dos aeroportos mais movimentados do mundo, normalmente durante encontros de negócios multinacionais, periodicamente durante o Olimpíadas ou Copas do Mundo de futebol, feiras internacionais, conferências acadêmicas, etc. E aqueles que falam WE já são uma legião, e seus números estão crescendo exponencialmente. (RAJAGOPALAN, 2004, p.112)

De acordo com o autor, o que houve com a expansão do inglês é algo que pode ocorrer com línguas que se distanciam de seus espaços geográficos originais:

Como acontece com todos os outros idiomas que se espalham por toda parte perdendo diariamente contato com o espaço geográfico ao qual estavam originalmente confinados, o inglês também tinha criado raízes em diferentes partes do mundo, adquirindo "cores locais" e tornando-se variedades reconhecidamente distintas (RAJAGOPALAN (2018, p.15).

Rajagopalan (2018, p.16) defende a utilização de WE em vez de WEs e acredita que a questão da nomenclatura é “principalmente política”, mas que as terminologias ainda são muito relevantes. A fim de justificar sua escolha terminológica, Rajagopalan (2009) atribui a ampla utilização da expressão WEs à revista científica de mesmo nome e à publicação do livro “*The Handbook of World Englishes*” (KACHRU *et al.*, 2006). Para ele, a escolha do vocábulo no plural tem a intenção de estabelecer uma relação de igualdade entre as variedades da língua

inglesa, o que pode, por outro lado, fazer com que elas sejam equiparadas a dialetos. Além disso, a comparação com dialetos traria consequências, como o fato de que os dialetos de uma língua não costumam ter o mesmo grau de prestígio, sendo que um deles acaba sendo privilegiado, por exemplo, em contextos educacionais. “Assim, a ideologia da língua padrão entra sorratamente, só que, desta vez, pela porta dos fundos”, tendo em vista que, provavelmente, o “dialeto” escolhido não será o que fica às margens, mas sim, o que ocupa posição central (RAJAGOPALAN, 2009, p.103).

Consequentemente, a principal razão de Rajagopalan (2009, p.103) “para preferir o termo ‘World English’ no singular é que, apesar da inevitável ‘nativização’ dos diferentes ‘ingleses’ e seu consequente distanciamento uns dos outros, as forças centrípetas em ação em nosso mundo globalizado superam em muito as centrífugas.”

Com o objetivo de trazer luz ao fenômeno, Rajagopalan (2011) se propõe a explicitar o que o WE *não é*, combatendo crenças equivocadas. Antes de tudo, o WE não é “um instrumento ‘quebra-galho’ com o qual os povos das diferentes partes do mundo estão ‘se virando’ com o intuito de se comunicar entre si”, uma vez que “nada comprova que as atuais características mais salientes do WE sejam apenas ‘passageiras” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 48). Além disso, “o WE não é uma forma “infantil” de falar o inglês”, o que é exemplificado inclusive pela eficiência que milhões de falantes demonstram em suas comunicações (IDEM, 2011, p. 49).

De acordo com Rajagopalan (2011), o WE, por sua natureza, não tem falantes nativos, visto que a dicotomia nativo e não nativo não se aplica ao fenômeno que, como consequência, não possui “donos”. O autor defende ainda que o termo “nativo” em si é problemático e retoma Krishnaswamy e Burde (2004), para quem a ideia é “uma criatura da imaginação europeia” (RAJAGOPALAN, 2011, p.50).

Ademais, Rajagopalan (2011, p.51-52) defende que “o WE não é um conceito excludente” e que “não pode ser compreendido de forma monocêntrica”, ou seja, como uma língua que tenha um centro que “exerça força centrípeta”. Nesse sentido, o autor observa que até mesmo o modelo dos Círculos de Kachru (1985), explicado anteriormente, acaba reproduzindo essa maneira de pensar.

Nessa perspectiva, o WE “não é uma ‘língua’ como qualquer outra”, mas, sim, um fenômeno linguístico do mundo pós-colonial e pós-guerra fria, e que chamá-lo de língua seria simplesmente força do hábito. Por isso, traz consigo a necessidade de rever o próprio conceito de língua. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 54).

Rajagopalan (2011) ressalta ainda que o WE não é uma versão mais desenvolvida da língua inglesa, ou uma característica adicional da mesma. Além disso, o autor considera

ingênuo, por exemplo, pensar que o WE ou o ILF são a língua da ciência, visto que as revistas científicas do mundo anglófono ainda privilegiam o inglês padrão e os falantes “nativos” (RAJAGOPALAN, 2011, p.53).

Em vista das mudanças trazidas pela globalização, que afetaram a maneira como os idiomas são concebidos e foram “verdadeiros divisores de águas” (RAJAGOPALAN, 2018, p.16), o estudioso considera que é necessário alterar o ELI. Dessa forma, o grande desafio dos professores de língua inglesa “será o de ter que repensar nossas formas tradicionais de ensinar a língua” (RAJAGOPALAN, 2009, p.105).

À luz do exposto, acredito que as discussões realizadas por Rajagopalan vão ao encontro de questões abordadas por estudiosos do ILF (como a questão da revisão do próprio conceito de língua) que, não raro, referenciam os estudos do autor. Siqueira (2018b), por exemplo, considera pertinente o alerta sobre a urgência de mudanças drásticas nas práticas de ELI diante das implicações da expansão mundial do idioma. Duboc (2019), por sua vez, inclui Rajagopalan e seu trabalho seminal no rol de estudos sobre “*ILF made in Brazil*” e destaca que, apesar de ser adepto de outra terminologia, o autor não se dedica exaustivamente a explicar sua escolha, mas foca na “problematização do status do inglês na contemporaneidade colada à natureza política da linguagem”. Nesse sentido, o foco não é a nomenclatura em si, mas os debates que emergem a partir dos estudos.

1.2.3 ILF e ILI

Além das expressões WEs e WE, Inglês como língua internacional (doravante ILI) também é uma terminologia utilizada por estudiosos da expansão mundial do inglês. Assim como afirma Siqueira (2011, p. 94), o inglês “essa língua ‘mochileira’, exaustivamente discutida em espaços acadêmicos [pode ser] concebida em construtos intelectuais ora como *língua internacional*, ora como *língua franca* [...]”.

Alguns estudiosos discutem ambos os conceitos e tentam explicar a relação entre eles, defendendo diferentes visões sobre ILI, ILF. Na visão de Seidlhofer, por exemplo, o ILF é parte de um fenômeno mais amplo, comumente chamado de “‘inglês como língua internacional’ (ILI) ou ‘World Englishes’” (SEIDLHOFER, 2005, p. 339). A autora menciona vários outros termos, em meio ao ILI, que estavam sendo utilizados como termos mais “gerais” para tratar dos usos de língua inglesa entre os “Círculos de Kachru”, a exemplo de “Inglês como uma língua global” e “Inglês como uma língua mundial” e pontua que

[...] o significado tradicional de ILI compreende, portanto, usos do inglês dentro e através dos ‘Círculos’ de Kachru, para comunicação intranacional e internacional. Entretanto, quando o inglês é escolhido como o meio de comunicação entre pessoas de *diferentes* línguas de origem, além das fronteiras linguísticas, o termo preferido é ‘inglês como língua franca’ (SEIDLHOFER, 2005, p.339)⁷.

Conforme explicita Jordão (2014), para Friedrich e Matsuda (2010), o ILF é uma função da língua, enquanto o ILI é considerado uma subfunção dentro do ILF. Jordão (2014, p.16) explica que, nessa perspectiva, o ILI é usado para abordar as funções da língua inglesa em contextos com falantes de diferentes línguas maternas, “enquanto que ILF seria utilizado como um termo mais amplo, tratando de situações de ILI e como língua ‘intranacional’ (nos casos de uso do inglês como língua de comunicação na Índia, por exemplo)” (JORDÃO, 2014, p.16).

Bayyurt e Sifakis (2017, p.5), por seu turno, descrevem o ILI como um “termo guarda-chuva que incorpora orientações sobre os diferentes papéis do inglês em todo o mundo (mais notadamente World Englishes, ou WE [nesta dissertação representados pela sigla WEs], e Inglês como língua franca, ou ILF)”. Com base em Matsuda & Friedrich (2011) e McKay (2002), eles pontuam que “o conceito de ILI ainda está em processo de desenvolvimento” (p. 6), mas que um ponto pacífico a respeito do termo é que, tanto em relação ao ensino quanto à comunicação, os contextos de ILI são amplos e abrangem falantes não nativos e nativos (BAYYURT; SIFAKIS, 2017).

Ainda que existam diferentes maneiras de enxergar esses conceitos e a forma como eles podem ser associados, considero que talvez seja mais produtivo não nos apegarmos tanto às definições em si. Conforme pondera Siqueira (2011, p. 96), desde que não nos apeguemos demais a uma definição purista de ILF, “veremos que os dois paradigmas, ILI e ILF, são correntes tributárias que terminam por confluírem para o mesmo destino.” De acordo com o autor, assim como o ILI “a definição ‘mais ampla’ de ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, intercultural, não se rendendo, contudo, à imposição de suas normas nem muito menos à sua carga cultural”, isso porque a perspectiva não tem como objetivo codificar uma variedade monolítica de ILF, nem reproduzir um modelo fundamentado no falante nativo (SIQUEIRA, 2011, p.96). Diante disso, Siqueira (2011, p.97) adota “a visão mais ampla de ILI ou ILF, a qual coloca ambos os termos como representativos de um mesmo e peculiar fenômeno”.

⁷A autora aponta que “isso não impede a participação de falantes nativos em interações de ILF” (SEIDLHOFER, 2005, p.339).

1.2.4 ILF e ILE

Diferentemente do ILI e do WE, que compartilham semelhanças com o ILF, o Inglês como língua estrangeira (ILE) é um conceito que, por vezes, é colocado em contraposição ao ILF. A divergência entre os dois termos é apontada por Jenkins (2009), que ressalta que o propósito específico do ILE é a comunicação com falantes nativos de inglês. Desse ponto de vista, assumir uma equivalência entre os conceitos seria muito problemático, porque as diferenças no discurso de falantes em contextos de ILF e de ILE, quando comparadas a falantes nativos, passariam a ter o mesmo *status* de deficiência, de expressões não-legítimas, erros (JENKINS, 2009).

Com base em Friedrich e Matsuda (2010), Jordão (2014) reafirma que o ILE é diferente do ILF porque este último diz respeito ao uso da língua em sociedade, ao passo que o ILE se preocupa apenas com o “contexto de aquisição” e situações de ensino-aprendizagem da língua (FRIEDRICH, MATSUDA, 2010, p.24 *apud* JORDÃO, 2014, p.16).

À luz dessa discussão, Duboc (2018) também coloca o ILF em oposição ao ILE. No entendimento de Duboc (2018), que referencia o trabalho de Jordão (2014) como uma reflexão mais aprofundada sobre os conceitos, as terminologias ILF, ILI, ILA (Inglês como língua adicional), ILG (Inglês como língua global) e WEs compartilham de uma visão crítica frente ao tradicional conceito de ILE, o que as une, independentemente de suas possíveis diferenças epistemológicas. Neste trabalho, Duboc (2018) elege então o ILF como um termo guarda-chuva, visto que seu objetivo é apontar as limitações da perspectiva de ILE, como é possível observar na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Conceitos centrais em duas visões sobre a língua inglesa (ILE e ILF)

Tab. 1: Key concepts in two ways of conceiving the English language.

EFL English as a Foreign Language	ELF English as a Lingua Franca
accuracy	intelligibility
monocentricity	pluricentricity
error	variation
standardization	locality
pureness	hybridity
imitation	accommodation
deficiency	difference

Fonte: Reproduzido de Duboc (2018, p.166)

Nas palavras de Gimenez (2015, p.81), diferentemente do ILF, o ILE “trabalha com

noções como o de grupos de falantes situados geograficamente (geralmente Estados Unidos e Inglaterra), ignorando a complexidade de situações sociolinguísticas geradas a partir de interações multilíngues” e, por isso, a meta é chegar o mais próximo possível de um “falante nativo”. Em contraponto, o propósito das teorias em torno do ILF não é ditar normas de uso, nem elaborar modelos linguísticos, pedagógicos ou gramaticais, mas focar nos usos variados da língua e nas estratégias comunicativas dos falantes (JENKINS, COGO, DEWEY, 2011 apud JORDÃO, 2014).

Caminhando para o final dessa seção, trago Alves e Siqueira (2018, p.176), os quais sistematizaram as diferenças entre ILE e ILF na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Diferenças de concepções entre ILE e ILF

Quadro 1. Diferenças entre o ILE e o ILF

	ILE	ILF
Variedade	Nativa, geralmente americana ou britânica	Foco na inteligibilidade internacional, mais do que uma variedade específica
Normas linguístico-culturais	Preexistentes	Negociadas
Objetivos	Integração na comunidade de falantes nativos	Inteligibilidade, comunicação com falantes não nativos de outros países
Processos	Imitação, adoção	Acomodação, adaptação
Motivação dos alunos	Mista, geralmente pouca motivação	Geralmente instrumental
Habilidade dos professores	Proficiente, treinado em metodologia	Bílingue, com conhecimento para compartilhar a experiência de aprendizagem
Ambiente de aprendizagem	Foco na sala de aula	A sala de aula é um contexto importante, mas não suficiente

Fontes: Adaptado de Graddol (2006, p. 90-91) e Seidlhofer (2011, p. 18)

Fonte: Reproduzido de Alves e Siqueira (2018, p.176)

Nesse contexto, de acordo com Jordão (2014), o termo ILF tem sido utilizado pelos estudiosos da área, em vez do termo ILE, por remeter às discussões em torno da atual posição do idioma no cenário internacional e considerar os usos e as relações de poder envolvidas, por exemplo, entre “nativos” e “não nativos”.

Ainda que as duas abordagens sejam vistas como antagônicas, Siqueira (2020) propõe uma integração entre ILF e ILE, o que, na visão do autor, contribuiria para a decolonização do ensino de língua inglesa. O estudioso salienta que o ILF é o inglês com o qual os alunos terão

contato assim que saírem das salas de aula e que, por isso, é necessário que esse diálogo ocorra, tendo em vista que grande parte do ensino ainda é baseado majoritariamente em uma visão de ILE (SIQUEIRA, 2020).

Em termos práticos, Siqueira (2020) aponta que é preciso considerar, por exemplo, mudanças nos materiais que são utilizados em sala de aula, posto que muitos deles ainda privilegiam apenas modelos linguísticos de países anglófonos. Nesse sentido, o autor acredita que é possível trazer para essas atividades uma visão “*ELF-Aware*”, que expanda as práticas de ELI, considerando aspectos como cultura, inteligibilidade e a função pragmática da língua. Para que essa conciliação aconteça é necessário que o debate sobre ILF seja implementado tanto na educação de professores em formação inicial quanto na formação continuada (SIQUEIRA, 2020).

Isto posto, relembro que o objetivo desta seção foi debater alguns conceitos que circulam no campo dos estudos em ELI e ILF e delinear a maneira como eles se aproximam ou se afastam do ILF. A seguir, trarei discussões recentes em torno do conceito e considerações sobre uma perspectiva decolonial do ILF e o ILF *made in Brazil*.

1.3 Uma perspectiva decolonial do ILF⁸

Assim como mencionado anteriormente, Duboc (2019, p. 11) evidenciou que o conceito de ILF é “polêmico e polissêmico” devido ao fardo de estar “sempre às voltas com seu ‘sentido primeiro’ após novos escrutínios e expansões teóricas.” Santos e Siqueira (2019) esclarecem que o fardo ao qual Duboc (2019, p.67) se refere tem a ver com o “fato de na fase inicial dos estudos de ILF ter-se considerado a possibilidade de identificação e codificação das formas peculiares do inglês usado como língua franca”, o que ainda persiste, haja vista produções acadêmicas mais recentes que tem como objetivo analisar padrões de ocorrências de ILF (DUBOC, 2019; SANTOS; SIQUEIRA, 2019).

Apesar desta carga de sua concepção inicial, o ILF passou e passa por mudanças, o que exige dos pesquisadores do campo a revisão de conceitualizações diante das novas descobertas na área, de acordo com Santos e Siqueira (2019), embasados em Jenkins (2015). Da mesma maneira, é válido frisar que “cada vez mais, pesquisadores do ILF estão considerando

⁸ Optei por utilizar os termos “decolonial” e “decolonialidade”, conforme estudos recentes (ROSA, 2021). Ressalto, porém, que os termos “descolonização” e “descolonialidade” irão aparecer em citações diretas, respeitando as escolhas terminológicas de cada autor.

conceitualizações e descobertas empíricas de outros campos de investigação que dialoguem com o ILF” (SANTOS; SIQUEIRA, 2019, p.67).

Em meio aos debates em torno do ILF, que ora trazem uma visão romantizada e ingênua, ora favorecem um entendimento mais politizado (DUBOC, 2019), Siqueira (2018b) aponta para a importância de trazer a questão das práticas colonialistas para o debate a respeito do inglês e do ELI.

Para Siqueira (2018b, p. 96), o ILF é um fenômeno profundamente inter(trans)cultural, sendo que “o avanço do inglês pelo mundo é um fenômeno sui generis, de caráter transcultural”. Sendo assim, a natureza do ILF vai além da concepção tradicional de língua franca, que é ostensivamente anacrônica em mundo mais e mais multilíngue e interculturalmente sensível (SIQUEIRA, 2018b).

O autor considera estudos como o de Kumaravadivelu (2009; 2016), a partir dos quais reflete que “a colonialidade da língua inglesa é inegável e se mantém robustamente representada tanto nas concepções quanto nas práticas disseminadas pelo planeta pela indústria do ELI” (SIQUEIRA, 2018b, p. 104), o que motiva pensar o ensino de língua inglesa por outra ótica.

Os conceitos de colonialidade, trazidos por Siqueira (2018b), são embasados em Quijano (2017) e em Maldonado-Torres (2007). O primeiro considera que, uma vez que o colonialismo como uma ordem política se encerrou, a colonialidade assume um papel de dominação atualmente de forma mais geral (QUIJANO, 2017 apud SIQUEIRA, 2018b). Maldonado-Torres (2007 apud SIQUEIRA, 2018b, p.105) define a colonialidade como padrões provenientes do colonialismo “que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e a produção do conhecimento para muito além dos limites restritos dos administradores coloniais”.

A colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva em livros, nos critérios de performance acadêmica, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações do eu e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, nós respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias (MALDONALDO-TORRES, 2007 apud SIQUEIRA, 2018b, p.105).

Com base nestes conceitos e na concepção de ILF como uma zona transcultural, não neutra, politizada de disputa de poder, atravessada por inúmeros desafios, o autor defende que as discussões sobre a natureza deste fenômeno nos exigem “passar por um processo de descolonização do pensamento”, visto que o ILF “emerge também como um importante espaço

de descolonialidade” (SIQUEIRA, 2018b, p.103-104). Sendo assim, Siqueira (2018b, p.105) declara que:

[...] pensando nas atribuições mais recentes à natureza do ILF, dentre as quais incluo a ideia deste como um espaço de descolonialidade, portanto, não neutro, adepto a práticas translíngues cada vez mais frequentes e legitimadas, em que usuários dos mais diferentes matizes culturais negociam seus falares a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos, defendo, então, um processo de descolonização de crenças, atitudes, premissas e métodos nos mais diversos níveis, visando, entre outros aspectos, à des(re)construção de discursos e práticas dos profissionais envolvidos diretamente com o ensino do idioma.

Em vista disso, o autor aponta que há diversos caminhos a serem percorridos, alguns mais teórico-ideológicos e outros mais práticos. Ao citar Kumaravadivelu (2016) novamente, Siqueira (2018b) pontua que, se desejamos alcançar mudanças no *status quo* dentro e fora da sala de aula, precisamos nos organizar em torno de ações coletivas coordenadas e coesas, baseadas em uma “gramática da descolonialidade”, que deve ser desenvolvida e aplicada por atores locais que estejam inteirados sobre as condições específicas daquele determinado contexto.

A respeito de uma prática de ensino de língua inglesa que seja decolonizada, o estudioso recupera algumas ações propostas por Kumaravadivelu (2016), como abandonar as comparações em relação a quem ensina melhor (no ensino de pronúncia, por exemplo), dar instruções que considerem as especificidades históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais de cada contexto, bem como preparar materiais didáticos que levem em consideração as instruções de profissionais locais, tendo em vista que os materiais produzidos por centros hegemônicos de ELI contribuem para a disseminação das metodologias ali criadas (SIQUEIRA, 2018b). As ações retomadas por Siqueira (2018b) ainda envolvem “reestruturar programas de educação docente existentes [...] e engajar-se em pesquisa proativa, não reativa, visando à redução da brutal e exclusiva dependência dos sistemas de conhecimentos dos centros hegemônicos [...]” (SIQUEIRA, 2018b, p.106).

Tendo em vista um ensino de inglês cada vez mais orientado para os contextos locais, assim como Kumaravadivelu (2016), Siqueira (2008, 2018) propõe um perfil de docente contemporâneo, não nativo, atuando em espaços de ILF em países como o Brasil, visando à decolonização do ELI à luz de uma pedagogia crítica. O autor aponta características possíveis de um professor pronto a atender as demandas do atual contexto de ELI, a exemplo:

- (1) reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas;
- (2) entenda-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma

língua sem donos; (3) domine a língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a um dialeto específico, em especial àquelas variantes de maior prestígio; (4) assumase como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês; [...] (9) seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas a sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo do chamado ‘mundo plástico’ do livro didático; [...] (14) reforce e preserve tanto a sua identidade quanto a de seus aprendizes; [...] (17) assuma, quando possível, e sem desprezar as opções existentes, que o melhor método é o ‘seu’ método, o melhor currículo é o ‘seu’ currículo e que o inglês que você tem que ensinar é o ‘seu’ inglês; (18) enfatize e trabalhe o caráter emancipatório do inglês como língua do mundo (SIQUEIRA, 2008, p.320 - 322).

Duboc (2018) também relembra as contribuições de Kumaravadivelu, como a ruptura epistemológica defendida por ele, assim como a crítica de Canagarajah sobre os construtos convencionais das teorias sobre aquisição de uma segunda língua. A autora acredita que esses teóricos, no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, influenciaram os estudiosos brasileiros do campo do ILF em sua visão pós-colonial.

De acordo com Duboc (2018), Kumavaradivelu (2012) não chegou a abordar o conceito de ILF em si, mas discutiu o impacto da globalização na identidade dos indivíduos e, portanto, criticou as práticas centradas exclusivamente no falante nativo nas salas de aula, na indústria de livros didáticos e no mercado de trabalho, defendendo, assim, uma ruptura com os sistemas de conhecimento orientados apenas ocidentalmente.

A autora pontua ainda que Canagarajah (1999, 2007), por sua vez, leva em conta as relações de poder existentes entre os usuários da língua, e “em oposição ao imperialismo linguístico, o autor (1999) fala sobre o movimento mais recente de hibridismo linguístico baseado na fluidez de línguas, identidades e culturas” (DUBOC, 2018, p.165).

Em relação ao ILF, de modo mais específico, Canagarajah (2007) trata das contribuições do que ele denomina “língua franca English”, que trouxe oportunidades de questionar de forma crítica, partindo da perspectiva dos países/culturas marginalizados, bem como de reformular as construções tradicionais no campo das teorias de aquisição de segunda língua (DUBOC, 2018, p. 165):

Isto implica repensar os contextos comunicativos do inglês à luz de novas categorias tais como desempenho, situação, negociação, adaptação e emergência, se há o desejo de redesenhar a própria noção de aquisição nas relações transnacionais e comunicações multilíngues de hoje.

Ao falar dos estudos brasileiros sobre ILF, Duboc (2018, p.164) aponta que os acadêmicos brasileiros tem uma veia pós-colonial e cita autores como Jordão (2011, 2014),

Siqueira (2011) e Rajagopalan (2011) e afirma que eles trazem a necessidade de rever as bases ontológicas e epistemológicas do ILF, o que implica em “refletir criticamente sobre a forma como concebemos a ‘nativeness’ e a ‘língua’, entre outras noções”.

Para a autora, esse traço pós-colonial e essa visão crítica dos autores brasileiros sobre o paradigma do ILF têm a ver justamente com o poder e com a influência que o modelo do falante nativo tem nas políticas linguísticas brasileiras sobre o ensino de línguas estrangeiras e com “a necessidade de revisitar alguns desses desses conceitos subjacentes a muitos de nossos contextos de ensino de inglês” (DUBOC 2018, p.165).

À luz dos debates levantados pelos estudiosos mencionados por Duboc (2018, p.166), a própria autora afirma que é relevante pensar criticamente sobre alguns construtos no âmbito das pesquisas de ILF, como a noção de comunicação e de falante nativo, tendo em vista “o risco ainda iminente de generalizações em relação à noção de ‘falante nativo’”, além de ter em mente “uma visão relativamente romântica entre falantes nativos de inglês e falantes não nativos, que ainda parece ser predominante”.

Na visão de Duboc (2018), sustentar uma visão universal a respeito do falante nativo é algo problemático, visto que isso pressupõe que todos os falantes nativos reagem da mesma maneira e interagem da mesma forma com o outro. Isso não significa que ela não reconheça a importância de resistir, no sentido de descentralizar a figura do nativo como aquele que dita todas as regras e as normas culturais, ainda mais porque “como aponta Kumaravadivelu (2014), embora o discurso de marginalização dos falantes não nativos tenha ganhado destaque nas últimas décadas, pouco mudou quando se trata de um papel mais ativo nas políticas e práticas linguísticas” (DUBOC 2018, p.169).

Em vista disso, Duboc (2018, p.170) reforça que suas ideias não vão contra às de autores como Kumaravadivelu (2014), principalmente no que tange à necessidade de agência do falante não nativo e à “gramática da descolonialidade”, citada anteriormente. O que a autora preconiza, por outro lado, é o cuidado de não generalizar e não reforçar uma noção elusiva de falante nativo, nas palavras dela: “Devemos nos distanciar desse regime de discurso que construiu o mito do “nativo” e enfraquecer tais construções como forma de evitar quaisquer riscos de generalização” (DUBOC, 2018, p.170).

O risco de críticas muito enfáticas ao papel do nativo nas políticas linguísticas, na perspectiva de Duboc (2018, p.170), é que elas podem, de maneira paradoxal, acabar por generalizar e ainda “negligenciar a possibilidade de encontros mais dialógicos entre falantes ‘nativos’ e ‘não nativos’ e algumas interações locais em ILF”.

Nesse sentido, conforme aponta a autora, “qualquer tentativa de estabilizar os papéis dos falantes nativos e falantes não nativos, bem como estabilizar quem ou o que é o falante nativo, pode ser bastante problemático”, tendo em vista que o próprio conceito Derrideriano de descentralização é baseado no princípio da “indecidibilidade e da *différance* (ou seja, os significados não só diferem, mas também, e principalmente, estão em constante adiamento)” (DUBOC, 2018, p.171).

Além disso, o próprio conceito de ILF que assumimos implica nessa postura, já que “se reconhecemos os ajustes e a negociação mútua entre os usuários do ILF ‘não importa de que círculo eles venham’ (Jenkins 2009: 201), então, também teríamos que reconhecer que os falantes nativos podem participar do processo de definição da agenda linguística” (DUBOC, 2018, p.170-171).

Assim, olhando para estes aspectos de forma crítica, seria possível evitar a contradição do próprio princípio pós-moderno de descentralização, abordado acima, e escapar do processo de centralizar o não nativo e colocar o nativo à margem, enxergando-o de forma genérica, universal. Estas questões trazem à tona reflexões que podem ainda ser discutidas de forma mais aprofundada, com perspectivas filosóficas e políticas mais amplas (DUBOC, 2018).

1.4 ILF made in Brazil

Com base nas discussões realizadas nos tópicos anteriores, já foi possível observar a relevância das pesquisas sobre ILF feitas no Brasil. Os estudos do contexto brasileiro sobre esse paradigma, também chamados de “*ILF made in Brazil*”, contam com as contribuições de diversos autores, especialmente nos últimos anos (DUBOC, 2019). A fim de mostrar os desenvolvimentos acadêmicos mais recentes e dar visibilidade às pesquisas do cenário nacional, Duboc (2019, p.18) resgata alguns entendimentos do “ILF made in Brazil” que, segundo a pesquisadora, trazem uma “fértil problematização de natureza crítica e política”.

Dentre os autores do contexto brasileiro, Duboc (2019) destaca os estudos de Rajagopalan (2005, 2010, 2011), que sempre considera a natureza política da linguagem, conforme apontado anteriormente. Duboc (2019) resgata também as contribuições de Jordão e Marques (2018), Duboc (2018) e Siqueira (2011, 2018a, 2018b) ao “ILF made in Brazil”, pontuando que, o tom político adotado por estes pesquisadores atesta o caráter refratário, dialógico e heteroglóssico do signo bakhtiniano, uma vez que estes estudos mais recentes contrapõem, em certa medida, uma compreensão mais hermética do que seria o ILF.

Em uma publicação anterior, a autora já havia pontuado a relevância dos trabalhos de Jordão (2011, 2014), Rajagopalan (2011), Siqueira (2011), Siqueira e dos Anjos (2012), Gimenez, Calvo e El Kadri (2011), dentre outros, como pioneiros nos debates sobre ILF no campo da Linguística Aplicada no país, “reivindicando uma revisão dos construtos do ILF que há muito vêm estruturando a maneira como o inglês é ensinado em nossas escolas” (DUBOC, 2018, p. 163).

A autora ressalta a existência de uma “veia pós-colonial”, mencionada de forma mais atenta na seção “Uma perspectiva decolonial do ILF”, nos acadêmicos brasileiros, cujas preocupações com os usos emergentes do inglês nos tempos atuais “foram trazidas à tona em publicações recentes sobre a nova natureza e o papel do inglês e suas implicações para as metodologias de ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio brasileiro” (DUBOC, 2018, p 163).

Como se pode ver, os estudiosos brasileiros do ILF demonstraram claramente uma postura crítica ao se referirem aos aspectos teóricos e metodológicos do ILF, na medida em que publicaram sobre o tema sob um discurso de resistência à visão etnocêntrica dominante do idioma e da cultura (DUBOC, 2018, p. 164-165).

Diante disso, destaco que, neste trabalho, a contribuição dos estudos brasileiros é evidente, tanto na construção da análise, quanto nas seções anteriores deste capítulo, nas quais é possível observar a postura crítica dos acadêmicos pontuada por Duboc (2018).

2 ILF, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica deste trabalho, no que diz respeito às implicações pedagógicas do ILF na BNCC, ao ILF e à formação de professores, às fases de estudo sobre ILF, e, por fim, exibo os resultados de um mapeamento que realizei, englobando ILF e formação de professores.

2.1 Implicações pedagógicas e ILF na BNCC

Não obstante as polêmicas ao redor do ILF e as diferentes terminologias empregadas para tratar da expansão da LI no mundo, conceber o inglês como uma língua franca em sala de aula traz implicações linguísticas, educacionais, políticas e sociais (EL KADRI; CALVO 2015). Gimenez (2015, p.81) defende que:

Independentemente das polêmicas em torno do ILF [...] o fato é que se trata de uma perspectiva que desmistifica o falante nativo, reconhece a variabilidade na língua e busca construir identidades de falantes para os aprendizes, cujo desempenho tem sido avaliado por réguas estabelecidas por uma indústria (GRAY, 2010) que se beneficia da existência de um padrão para o ensino.

Diante disso, El Kadri e Calvo (2015, p.123) fazem um compilado das implicações pedagógicas do estatuto do ILF, anteriormente listadas por Gimenez (2009) e Gimenez, Calvo e El Kadri (2011), que são:

- a) a ampliação do leque de variedades de inglês a serem ensinadas; b) a menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo; c) a articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária; d) a questão do ensino de cultura; e) a discussão sobre os objetivos do ensino dessa língua.

Estas implicações apontadas por Gimenez, Calvo e El Kadri (2011) também são retomadas e parafraseadas por Duboc (2018, p.163) para quem uma mudança de perspectiva teórica e metodológica do ensino de inglês provocaria:

[...] uma revisão da razão pela qual o inglês foi ensinado nas escolas, a inclusão de variedades de língua inglesa diferentes da americana e britânica, a inclusão de temas globais e sociais para discussão dentro de contextos educacionais (indo além do ensino estrito da língua estrutura ou funções comunicativas), o desenvolvimento da sensibilização e autorreflexão em relação ao papel das línguas estrangeiras na sociedades, bem como a promoção de novos processos de criação de significado para modos semióticos escritos e orais nas aulas de inglês.

Além disso, em estudos mais recentes, autores apontam mais implicações provenientes do ILF, como um tratamento menos normativo da língua. Conforme resgata Duboc (2019, p. 18):

afeitos a uma atitude pós-normativa, Jordão e Marques (2018, p. 58) afirmam que, sob a perspectiva do ILF, deve-se mudar o foco em regras gramaticais institucionalizadas para o encorajamento da negociação entre as diversas gramáticas e repertórios linguístico-culturais que emergem das situações comunicativas em inglês.

Nesse contexto, vale frisar que, no Brasil, o mais recente documento norteador do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) compreende a dimensão formativa do inglês, na qual os âmbitos político e pedagógico caminham juntos, a fim de formar cidadãos ativos e críticos. Conseqüentemente, o inglês é visto em seu estatuto de língua franca. O documento prevê algumas implicações pedagógicas, como a descentralização do modelo do falante nativo, a necessidade de rever conceitos como “correção, precisão e proficiência” (DUBOC, 2019, p.17). Ademais, ressalta, entre outros fatores, a relevância de que as relações entre língua, território e cultura sejam repensadas, considerando as diversas nacionalidades dos falantes (BRASIL, 2017).

A inclusão do termo ILF no documento em questão é vista com cautela por alguns autores (DUBOC, 2019), sem deixar de ser considerado por outros como o início de um caminho a ser percorrido (SANTOS; SIQUEIRA, 2019). Santos e Siqueira (2019) consideram a própria inclusão do termo ILF na BNCC como um importante passo para o rompimento com as práticas tradicionais de ensino de língua inglesa. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado, visto que, conforme apontam os autores, ao resgatar Siqueira e Matos (2019), a realidade do ELI no Brasil é, até o momento, majoritariamente guiada pelo modelo do falante nativo.

Duboc (2019), por sua vez, buscou analisar o termo ILF nesse contexto, levando em consideração que, na BNCC, a definição do conceito é “uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (BRASIL, 2017 *apud* DUBOC, 2019, p.17).

A análise de Duboc (2019, p.16) foi motivada pela opinião da autora de que “o conceito de ILF caiu praticamente de paraquedas no Componente Curricular Língua inglesa da BNCC (BRASIL, 2017)”. A autora observou que, por mais que o texto introdutório do componente

língua inglesa na BNCC traga um discurso atualizado, com considerações pertinentes a respeito do atual estatuto da língua, o documento demonstra um engessamento dos conteúdos em seus quadros didáticos. Sendo assim, há um conflito epistemológico: “como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis?” (DUBOC, 2019, p.17).

Um dos exemplos desse contraste existente em tal documento é a maneira como conceitos trazidos na introdução (tal como inteligibilidade em oposição à proficiência), sob uma promessa de apropriação discursiva fluida, em determinadas habilidades de "Conhecimentos Linguísticos" aparecem junto a conceitos como o de correção (DUBOC, 2019).

Frente a estes conflitos, a autora levanta os seguintes questionamentos (DUBOC, 2019, p.18):

- i. Qual o espaço para que o professor de inglês priorize o contexto, a contingência e a imprevisibilidade segundo informam alguns dos entendimentos de ILF made in Brazil já refratados?
- ii. Qual o espaço para que o professor de inglês faça jus à negociação de sentidos que emergem dos usos locais da língua quando esta é entendida como discurso ou acontecimento e não como sistema?
- iii. Qual o espaço para que o professor de inglês desenvolva o exercício genealógico com vistas à descolonização de ideias, premissas, valores, perspectivas e práticas no que diz respeito ao status do inglês contemporâneo?

Duboc (2019, p.19) não condena o conflito epistemológico em si, “na medida em que nele reside justamente o jogo de sentidos do professor-sujeito-intérprete no encontro com o ILF-enquanto-signo.” Essa visão do professor-sujeito-intérprete vai ao encontro do que Duboc (2019, p. 18) ressalta, com base em Cogo e Siqueira (2017): “o ILF, quando pensado em contextos educacionais, refuta qualquer pretensão de se impor o que deve e o que não deve ser ensinado na aula de inglês”.

Por fim, Duboc (2019, p.19) aponta que cada professor assumirá uma postura diferente diante do que é apresentado no documento, o que acabaria por “coroar a falácia e o mito do inglês puro e idealizado pretendido historicamente em propostas curriculares e materiais didáticos”.

Saliento que, conforme apontam Santos e Siqueira (2019), ainda que o documento necessite de melhorias, a inserção do ILF representa o avanço das pesquisas feitas sobre o tema

no Brasil e o reflexo delas no âmbito educacional brasileiro, além de apontar a relevância das discussões sobre ILF em programas de formação docente.

2.2 ILF e formação de professores

À luz de debates anteriores a respeito do ILF, relembro as palavras de Gimenez (2015, p. 82) que declarou que “este tem sido um construto útil para repensar a formação de professores de inglês atuantes nas escolas brasileiras, especialmente aqueles envolvidos com a educação básica”. Entretanto, Duboc (2019) aponta, com base nos estudos de Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) e Cogo e Siqueira (2017), que a discussão sobre ILF na formação de professores inicial e continuada é quase inexistente (DUBOC, 2019).

Nessa perspectiva, Rosa Filho, Volpato e Gil (2018, p. 151) questionam se os professores de língua inglesa têm consciência da importância de seus papéis em sala de aula, no sentido de auxiliar os alunos a construir uma “ELF awareness”, ou seja, uma conscientização a respeito do ILF, e desconstruir visões mais tradicionais da língua. Por isso, os autores defendem que “é exatamente este tipo de conscientização (sobre o ILF) que deve ser incluída nos programas de formação docente, tanto nas disciplinas do currículo orientadas para a prática pedagógica, quanto nas disciplinas orientadas à linguística” (FILHO, VOLPATO; GIL, 2018, p. 151).

Santos e Siqueira (2019, p.73) consideram que a inclusão do ILF na formação de professores de inglês, especialmente na formação inicial, é:

de suma importância na medida em que permite que professores possam refletir sobre suas próprias formas de ensinar a LI e analisar o que precisa ser melhorado a fim de possibilitar que seus aprendizes possam se tornar usuários preparados para se comunicar de forma bem sucedida com pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais.

Os autores defendem ainda que, por mais que repensar a formação docente seja uma iniciativa trabalhosa, os resultados dessas mudanças contribuiriam para a formação de professores mais conscientes a respeito do significado do ensino de LI na atualidade e, conseqüentemente, mais preparados para tomar as decisões necessárias em seu contexto de atuação (SANTOS; SIQUEIRA, 2019).

Similarmente, El Kadri e Gimenez (2013) reforçaram a necessidade de se discutir qual inglês ensinar e o porquê em cursos de formação docente, para que os professores tenham subsídios com os quais possam justificar suas escolhas. Na visão das autoras, tanto a formação

inicial quanto a continuada deveriam focalizar questões como a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade.

Alguns estudiosos, como Santos e Siqueira (2019, p.82), por exemplo, debatem os desafios que se apresentam. Eles destacam que:

embora pesquisas, como a de Gimenez, Calvo e El Kadri (2018), sinalizem o reconhecimento da relevância do ILF para o processo de formação inicial docente por parte de professores formadores, discussões acerca de questões relacionadas aos estudos do ILF se constituem, na maioria das vezes, como iniciativas isoladas por parte daqueles envolvidos na formação docente.

Conforme Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a), ainda que existam linguistas aplicados interessados em repensar o ensino de LI, a influência exercida pelo mercado, que valoriza a ideologia do falante nativo, sobre os professores e a falta de apoio governamental continuam sendo obstáculos a serem transpostos. Além disso, para as autoras, embora pesquisadores venham há tempos destacando a necessidade de inserir as implicações do ILF em programas de formação docente, o grande desafio para a formação de professores é lidar com a reconceitualização de princípios que essa visão traz para o ensino de língua inglesa (GIMENEZ, EL KADRI e CALVO, 2018a).

Na visão de Sifakis (2020), há dois obstáculos no caminho da integração da perspectiva do ILF. O primeiro obstáculo se apresenta nas convicções dos docentes a respeito do que se espera deles em contextos de ensino de ILE, assim como as atitudes negativas no tocante à incorporação do ILF em suas práticas. O segundo diz respeito à falta de uma estrutura educacional abrangente para o ensino sob a perspectiva do ILF, diante da grande abrangência da filosofia e da prática pedagógica do ILE.

Para Sifakis (2020), ambos os desafios podem ser superados por meio de uma perspectiva consciente do ILF, o que implica que os docentes se tornem conscientes de suas atitudes diante do ILF e possam refletir sobre aspectos como as limitações do ILF, a criatividade nas interações em ILF, a questão da propriedade da língua e os papéis de falantes nativos e não nativos.

Ademais, a perspectiva consciente do ILF requer que os professores reflitam sobre seus contextos de ensino, seus alunos e seus estilos de aprendizagem, a fim de desenvolver atividades que integrem o ILF. Em seu ponto de vista, “os professores de ILE são convidados a refletir sobre suas próprias práticas de ensino e suas convicções pessoais sobre o ensino de línguas apropriado (incluindo o papel de *feedback* e seus próprios princípios e técnicas de correção)” (SIFAKIS, 2020, p.113).

Blair (2020, p.15) também advoga a favor de mudanças no âmbito da formação de professores, porque, uma vez que a comunicação em ILF altera os objetivos e as necessidades dos usuários da língua, os objetivos pedagógicos também são (ou deveriam) ser mudados, assim como os propósitos da formação docente. Em vista disso, o autor afirma que “a questão de como essas mudanças podem ser implementadas é o que precisa ser abordado: como esses atributos, esse conhecimento e habilidades, essa “competência” podem ser desenvolvidos em professores de línguas?” (BLAIR, 2020, p.15).

Para Blair (2020, p. 15-16), “há evidências de crescente conscientização do ILF e idéias relacionadas entre professores e formadores de professores, incluindo um grau de compreensão sofisticada das questões, relatadas em estudos recentes (ver, por exemplo, BLAIR, 2017; DEWEY, 2012; BAYYURT; SIFAKIS, 2015)”. Entretanto, Blair (2020) alega que há desafios que precisam ser superados, como o fato de que os entendimentos dos professores ainda estão, muitas vezes, ligados às normas e padrões e não aos objetivos comunicativos, apresentando, portanto, limitações no que diz respeito a um olhar mais crítico. Além disso, o autor aponta que a própria instabilidade e fluidez do ILF podem ser difíceis de lidar, uma vez que “a variabilidade é uma noção mais confusa do que variedades de língua nomeadas” (BLAIR, 2020, p.16).

Ademais, de acordo com Blair (2020, p.16), não há movimentação suficiente no sentido de partir da conscientização sobre o ILF para a aplicação no ensino, o que pode sugerir que “em termos de formação de professores, a conscientização geral não é suficiente para incutir mudanças reais na prática em sala de aula, avaliação, desenho de materiais ou de programas de estudo.”

O papel de uma formação de professores eficaz é sempre destacado pelo autor como algo central, tendo em vista que os padrões e os modelos convencionais são poderosos e difíceis de mudar. Ao meu ver, essa “cristalização” dos modelos tradicionais, centrados nos países hegemônicos, pode ser percebida também em alguns contextos de ensino de Língua Inglesa, a exemplo das escolas de idiomas. Para o autor, estes modelos estão tão enraizados que se confundem, inclusive, com conceitos mais amplos, como a noção de competência e de sucesso no aprendizado de idiomas. Por isso, é relevante que as visões dos professores sobre essas noções sejam desafiadas, uma vez que isso pode motivá-los a enxergar o ILF como relevante em suas práticas (BLAIR, 2020).

Diante disso, assim como defende Blair (2020), a formação docente deve englobar tanto uma compreensão sobre o que ensinar, isto é, sobre qual é o objetivo a ser alcançado, quanto noções sobre como os professores podem alcançar este resultado. É preciso, então, que os

professores em formação tenham oportunidades de refletir criticamente sobre os propósitos de suas práticas, sobre o contexto em que atuam e sobre a realidade de seus alunos.

Nesta seção, tive o propósito de apresentar alguns dos principais debates levantados por estudiosos do ILF e da formação de professores de línguas, visto que a articulação entre estes dois campos de pesquisa é justamente o cerne deste trabalho. A seguir, abordarei, de forma mais específica, o desenvolvimento do ILF enquanto um campo de pesquisa e, mais adiante, tratarei dos estudos realizados exclusivamente em território nacional.

2.3 Estudos sobre ILF

O ILF, enquanto um campo de pesquisa, trata dos “usos contemporâneos do inglês situado sócio-historicamente em um momento de grande instabilidade provocada pelos processos de globalização” e traz, portanto, oportunidades para reflexões sobre os aspectos sociais da língua (GIMENEZ, 2015, p. 75).

Jenkins (2015) traçou um percurso sistematizado das duas primeiras fases de pesquisas em ILF e propôs uma terceira. Segundo a autora, as primeiras pesquisas começaram no final da década de 1980 (ainda que o termo “Inglês como Língua Franca” ainda não fosse usado) e “se concentraram principalmente em formas, embora desde o início os processos acomodativos também fossem identificados como fatores-chave na comunicação em ILF” (JENKINS, 2015, p. 50).

De acordo com Duboc (2019, p. 11), “àquela época, a preocupação se pautava no desejo de documentar os usos internacionais do inglês por meio da identificação de características essenciais do inglês tipicamente usado em seu status de língua franca [...]”. Nesse período, em que recebeu forte influência dos estudos sobre WEs, como já mencionado anteriormente, duas áreas em particular estavam em foco nas pesquisas: a pronúncia e a léxico-gramática. Por isso, no início dos anos 2000, “os pesquisadores de ILF acreditaram que seria possível eventualmente descrever e até codificar variedades de ILF” (JENKINS, 2015, p.54). Essa tentativa de codificação atrelada às definições associadas ao termo fez surgir uma variedade de críticas, pois ecoava uma visão estruturalista de língua (DUBOC, 2019).

Até esse momento, a acomodação e, como consequência, a variabilidade, ainda não haviam sido muito pesquisadas e não tinham sido teorizadas o suficiente no tocante à comunicação em ILF no geral, embora já tivessem sido apresentadas como desempenhando um papel central na pronúncia (JENKINS, 2015). Segundo Jenkins (2015, p.55), Seidlhofer

(2008) foi uma das primeiras a atentar para a problemática de se olhar apenas para as “características do ILF” e aquilo que chamou de “a atração fatal das listas”.

Conforme aponta a autora, Seidlhofer propôs o estudo dos processos subjacentes ao uso variável de formas pelos falantes de ILF e, como consequência, “o estudo da variabilidade do ILF tornou-se então central, com a variabilidade logo sendo entendida como uma característica definidora da comunicação em ILF” (JENKINS, 2015, p. 55). À medida em que o volume de dados empíricos disponíveis aumentou, o interesse dos estudiosos do ILF passou a ser a diversidade, a fluidez e a variabilidade revelada nos novos dados em vez da forma (JENKINS, 2015).

O foco da pesquisa, portanto, mudou para uma visão de "ILF como prática social" com “a comunidade e não o código, no centro do palco” (Kalocsai 2014: 2). Isto significava explorar as funções desempenhadas pelas formas, os processos subjacentes que elas revelam e, portanto, as formas pelas quais elas “fomentam a compreensão do 'o que está acontecendo' na interação” entre falantes de diferentes línguas (Seidlhofer 2009a: 56) (JENKINS, 2015, p. 50).

A partir de então, de acordo com o que traz Jenkins (2015, p 56) sobre as definições do fenômeno na fase 2 de estudos, o ILF passou a ser definido das seguintes formas, em ordem cronológica:

1) O inglês como língua de contato entre falantes de diferentes línguas (Jenkins 2009); 2) qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para os quais o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção (Seidlhofer 2011); 3) o uso do inglês em um cenário de língua franca (Mortensen 2013);

Diante de todos estes processos e maneiras de olhar para o ILF, Jenkins (2015) considera que o fenômeno é tão complexo, diverso e intercultural, que os estudos a seu respeito não podem ficar estanques, ainda mais se considerarmos as críticas que insistem em ignorar as reconceitualizações. É necessário que os estudiosos reavaliem constantemente suas concepções e considerem novas descobertas empíricas, tanto no campo do ILF, como em campos que possam dialogar com ele (JENKINS, 2015).

Em vista disso, ela propõe uma re teorização, considerando a natureza multilíngue da comunicação em ILF e a possibilidade de que, após anos de estudos, as pesquisas em torno do fenômeno tenham caído em repetições e descrições, criando uma “bolha”, na qual o multilinguismo é desconsiderado (JENKINS, 2015, p. 63).

As razões que levaram Jenkins (2015) a propor a re teorização do ILF envolvem fatores políticos, como a tensão em volta de uma política monolinguista e um incômodo com a presença de imigrantes comunicando-se em outros idiomas, além das descobertas e pesquisas a respeito do multilinguismo, que tratam do assunto de forma mais crítica.

Outro fator que motivou a proposta é o rápido aumento no número de falantes não nativos de inglês nos últimos anos, a exemplo da China, o que fez com que o multilinguismo passasse a ser a norma da comunicação em ILF (JENKINS, 2015). Finalmente, a pesquisadora foi motivada pela sua própria percepção de que “as pesquisas sobre ILF estavam se tornando muito independentes e repetitivas, perdendo a vanguarda que tinham anteriormente” (JENKINS, 2015, p.62).

A autora então propõe tratar o ILF de forma a posicioná-lo em meio ao multilinguismo, em vez de considerar o multilinguismo como um dos aspectos integrantes do ILF, isto é, Jenkins (2015, p. 73) nomeia “Inglês como Multilingua Franca”, embora não exista a intenção de renomear o fenômeno. Tal concepção envolve, segundo a autora (2015, p.73), a “comunicação multilíngue em que o inglês está disponível como idioma de contato de escolha, mas não é necessariamente escolhido”, em outras palavras, refere-se a contextos comunicativos nos quais o inglês é uma língua conhecida por todos os presentes e, por esse motivo, estará sempre possivelmente na mistura das línguas, independente de ser ou não de fato utilizado ou em que medida.

Dentre as implicações dessa nova maneira de olhar para o ILF, Jenkins (2015) pontua que a distinção de “competência” deixa de focar em falantes nativos/falantes não nativos para atentar para a dicotomia multilíngue/monolíngue. Dessa forma, na comunicação em Inglês como uma Multilingua Franca, os falantes monolíngues estão em desvantagem, uma vez que precisam aprender outras línguas para participar inteiramente das interações (JENKINS, 2015, p.78).

No tocante às implicações práticas, Jenkins (2015) aponta para o fato de que as universidades, para serem verdadeiramente internacionais, precisam ser multilíngues e não apenas voltar-se para a língua inglesa, o que significa ensinar uma gama mais ampla de línguas. Além disso, em termos de posturas que precisariam ser incorporadas ao ensino de língua inglesa, Jenkins (2015, p.79) afirma que a avaliação necessita focar mais na capacidade de negociação nas interações, tanto em relação ao inglês quanto em relação a outras línguas (multilinguismo).

Na opinião de Duboc (2019, p.12), a re teorização proposta por Jenkins (2015) é uma “manobra discursiva que [...] demonstra uma tentativa do grupo em atualizar-se diante das

recentes teorizações sobre linguagem, mobilidade e translinguismo”. Na esteira do que reconheceu Jenkins (2015), segundo quem ainda temos um longo caminho a trilhar em direção a uma abordagem multilíngue do inglês, Duboc (2019, p.12) pontua que não é possível determinar se a “expansão prometida na terceira fase” dará frutos em pesquisas internacionais, até porque ela “é certamente tributária de uma ruptura ontológica e epistemológica.”

Entretanto, para Duboc (2019), também não é correto dizer que os estudos conduzidos atualmente sobre o ILF em escala global ainda são orientados pelas duas primeiras fases de pesquisas, ainda que exista “ainda uma grande influência desses pilares na produção acadêmica sobre ILF” (DUBOC, 2019, p.12).

Jenkins (2018, p. 13) afirmou o quão difícil era “prever se ELF3 [...] ganhará ampla aceitação e, em caso afirmativo, quanto tempo durará antes que o pensamento sobre o ILF volte a mudar”. A mesma autora reforça, porém, que “[...] é gratificante ver quão positivamente alguns estudiosos-chave do ILF, tanto mais estabelecidos quanto mais novos, responderam à re-ênfase” (JENKINS, 2018, p.13).

2.4 Estudos recentes no contexto brasileiro: ILF e formação de professores

Como mencionado anteriormente, nesta seção e nas subseções adiante, apresento os resultados de um mapeamento com foco em inglês como língua franca (ILF) e formação de professores no cenário brasileiro. Com o objetivo de observar o que tem sido produzido localmente sobre esses tópicos nos últimos anos e localizar o meu trabalho em meio a estas pesquisas, buscando entender quais contribuições do meu trabalho, realizei um levantamento de estudos recentes, nas plataformas Google Acadêmico, Portal de teses e dissertações da CAPES e Scielo, desenvolvidos entre 2010 e 2021. Tendo em vista o escopo desta pesquisa, utilizei como parâmetro temporal os últimos 11 anos e apenas bases de dados nacionais, entretanto, um futuro trabalho poderá considerar um intervalo de tempo maior e também mapear pesquisas desenvolvidas internacionalmente.

Na busca no Google Acadêmico utilizei as palavras-chave “inglês como língua franca AND formação de professores”, além de filtrar os trabalhos do período de 2010 a 2021, sendo estes classificados por relevância. A seleção dos estudos foi feita até o final da página 10, visto que, a partir dessa página, o foco começou a desviar do objetivo do mapeamento.

No Catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizei as mesmas palavras-chave e filtrei os trabalhos desenvolvidos de 2010 a 2019, o ano mais recente do catálogo, na época do levantamento. A

busca também definiu a grande área de conhecimento (Linguística, Letras e Artes) e a área de conhecimento (Letras; Linguística; Linguística Aplicada). Nesta plataforma, os estudos começaram a desviar do foco pretendido a partir da página 6; portanto, a seleção contemplou aqueles que foram catalogados até o final da página 5.

A plataforma SciELO, por sua vez, destacou apenas quatro trabalhos para as palavras-chave “Inglês como língua franca AND formação de professores”, sendo que três já haviam aparecido nas buscas anteriores. O trabalho que resultou da busca e não estava repetido não tinha foco especificamente em ILF e formação de professores e, por isso, não foi selecionado neste mapeamento.

É importante pontuar que o mapeamento foi realizado com base na leitura dos resumos e de trechos dos trabalhos. Apesar de não ter lido todos os trabalhos na íntegra, utilizei a ferramenta de busca por palavras e os sumários para buscar informações específicas, a respeito da metodologia e dos resultados, por exemplo.

O livro “English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian perspective” de Gimenez, El Kadri e Calvo (org.) (2018) também foi selecionado para integrar o mapeamento, devido à sua data de lançamento e aos focos inglês como língua franca e formação de professores.

2.4.1 Os textos selecionados e seus focos investigativos

Dentre os trabalhos selecionados, há 9 dissertações de mestrado; 5 teses de doutorado; 8 artigos em periódicos; 12 capítulos de livros e uma resenha, totalizando 35 estudos, como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 2 - Os trabalhos encontrados

Gênero	Trabalhos
Dissertações de mestrado	Branquinho (2017); El Kadri (2010a); Alves (2015); Silva (2016); Silva (2018); Mazzarotto (2018); Souza (2012); Kalva (2012); Figueiredo Neto (2014);
Teses de doutorado	Peixoto (2018); Marson (2019); Walesko (2019); Pallú (2013); Campos (2019).
Artigos em periódicos	El Kadri, Gimenez (2013); El Kadri (2010b); Gimenez (2015); Kalva, Ferreira (2011); Siqueira, Souza (2014); Alves, Siqueira (2018); Szundy (2017); Albini <i>et al.</i> (2018);

Capítulos de livro	El Kadri, Calvo, Gimenez (2017); Gimenez, El Kadri, Calvo (2018a); Siqueira (2018a); Alves (2020); Zacchi (2018); Figueiredo (2018); Jordão e Marques (2018); Finardi (2018); Berredo e Gil (2018); Rosa Filho, Volpato e Gil (2018); Duboc (2018); Porfirio (2018).
Resenha de livro	Silva, Jasniewski (2012).

Fonte: A autora

Todos os trabalhos aqui apresentados articulam, de uma forma ou outra, dois focos principais: formação de professores e inglês como língua franca (ILF). Dentre os resultados obtidos na busca, há estudos que abordam: i) ILF e formação inicial e continuada, ou formação de modo geral, ii) formação inicial e iii) formação continuada.

Além dos focos principais (formação docente e ILF), a maior parte dos trabalhos tem o objetivo de entender crenças dos participantes, ainda que diferentes termos tenham sido empregados, como percepções, entendimentos, visões, posicionamentos, dentre outros. Dentre os trabalhos que investigaram crenças, a maioria abordou percepções sobre a língua inglesa em si ou sobre o estatuto do ILF, entretanto, outros articularam tópicos como: crenças e constituições identitárias e/ou identidade; entendimentos sobre cultura e/ou abordagem intercultural; crenças sobre correção; e, por fim, crenças sobre o ILF, *native speakerism*, inteligibilidade e oralidade.

Ademais, há estudos que não tratam de crenças, mas articulam outros focos secundários aos focos principais formação docente e ILF. Estes focos são: Ensino-aprendizagem; Globalização; Formação de identidades; Cultura; Interculturalidade; Currículo; Letramento Crítico; Práticas translinguais; Multiletramentos e Estudos pós-modernos.

É válido ressaltar que alguns trabalhos são discussões ou reflexões sobre os focos apontados, não a apresentação de resultados de uma pesquisa específica e, por isso, não têm participantes específicos, nem instrumentos utilizados na obtenção dos dados.

2.4.2 Metodologia de pesquisa e referenciais teóricos dos trabalhos mapeados

No que tange à metodologia empregada, a maior parte das pesquisas é de natureza qualitativa e apenas duas são de natureza mista (qualitativa-quantitativa). Em relação às tipologias, foi possível observar um grande volume de pesquisas de cunho etnográfico, como a de Figueiredo Neto (2014) e alguns estudos de caso, como o de Branquinho (2017). Em

algumas pesquisas foi possível identificar o método de análise utilizado, com destaque para a Análise de Conteúdo e para a identificação de categorias a partir da leitura dos dados.

Os trabalhos utilizam diferentes instrumentos, dentre entrevistas, questionários, registros etnográficos, análises documentais, reuniões e eventos, entre outros. Em meio a estes instrumentos, destacam-se os questionários, presentes em 25 pesquisas.

Os participantes dos trabalhos são professores em formação inicial (no contexto das licenciaturas ou em seus contextos de atuação) e professores em formação continuada (formadores dos cursos de licenciatura e docentes em outros contextos de atuação). Os contextos de pesquisa são variados e envolvem a rede pública e privada do ensino básico, universidades, institutos de línguas, dentre outros.

Em relação aos referenciais teóricos utilizados, as pesquisas trouxeram tanto autores que tratam de ILF [eg. Jenkins (2000; 2004; 2005; 2006; 2007; 2009; 2011; 2015)], quanto estudiosos da formação docente [(eg.: Pimenta (2008); Dewey (2012)]. Houve destaque para nomes do contexto internacional de pesquisas [(eg.: Seidlhofer (2001; 2004; 2006; 2009; 2011); Sifakis(2007); Matsuda (2003)], mas também foi possível observar uma gama de autores do contexto brasileiro [eg.: Gimenez (1999; 2001; 2002; 2004; 2005; 2006; 2013); Siqueira (2005, 2008, 2011, 2012); Calvo e El Kadri (2011)]. Além disso, há outros referenciais teóricos dos quais os pesquisadores lançaram mão para complementar ou dialogar com os estudos de ILF, como: Pedagogia Crítica; Letramentos; Multiletramentos; Pós-humanismo; Cultura; Estudos Interculturais; Comunidades de Prática, Teorias da Globalização, dentre outros.

2.4.3 Resultados das pesquisas encontradas

Nesta subseção, trago os principais resultados das pesquisas, de forma a pontuar e discutir brevemente alguns aspectos que serão inclusive considerados no capítulo analítico desta dissertação. Os resultados das pesquisas indicam, de modo geral, que ainda há desafios a serem superados em relação à perspectiva do inglês como língua franca, a exemplo da forte herança da tradição do ILE, apontada por Branquinho (2017), El Kadri (2010a), Gimenez (2015).

Ademais, várias pesquisas evidenciam a influência do modelo do falante nativo, o que tem causado conflitos de identidade e inseguranças em alguns dos pesquisados (FIGUEIREDO NETO, 2014; MARSON, 2019; WALESKO, 2019; KALVA, FERREIRA; 2011; ALVES, SIQUEIRA, 2018; CAMPOS, 2019; KALVA, 2012; SOUZA, 2012; SILVA 2016).

Alguns estudos demonstram que existem lacunas em relação ao paradigma do ILF e à formação de professores, e que há espaço para avanços e mudanças. Esses resultados reforçam a relevância de levar discussões sobre o atual estatuto da língua inglesa para os cursos de formação docente e abordam algumas dificuldades enfrentadas no ensino de língua inglesa no Brasil.

Certas limitações sobre os debates em torno do estatuto do inglês ficam claras em trabalhos como o de Pallú (2013) e o de Peixoto (2018), sendo que ambos demonstram que os princípios teóricos do ILF são algo novo para os participantes. Pallú (2013) aponta que os participantes (um grupo misto de professores já formados e professores em pré-serviço) mostraram reconhecer que as iniciativas não dependem somente de professores de inglês, como também, da sociedade e das políticas educacionais e apontam a ausência de diretrizes pedagógicas que colaborem nesse sentido.

Nesse contexto, estudos como os de El Kadri e Gimenez (2013), Zacchi (2018), Figueiredo (2018) e Alves (2020) afirmam que é preciso alterar o sistema de formação de professores, por exemplo, com a inclusão de materiais que ajudem os professores em formação inicial e continuada a refletir criticamente sobre a difusão global do inglês (FIGUEIREDO, 2018).

Nessa linha, El Kadri e Gimenez (2013) defendem que os cursos propiciem espaços de discussão a respeito dos objetivos e abordagens de ensino, levando em conta as implicações linguísticas, educacionais, sociais e políticas do ILF, além de explicitar a diversidade da língua inglesa, encoberta pelo manto da homogeneidade linguística nas salas de aula.

Há ainda resultados que tratam de aspectos relacionados mais diretamente à prática docente dos participantes, à medida em que mostram quais aspectos são difíceis de serem levados para a sala de aula e certa distância entre “teoria e prática”. Os professores formadores que participaram do estudo de Marson (2019), por exemplo, consideram um desafio fazer mudanças práticas pela dificuldade de formular outros pressupostos teórico-metodológicos, além de aspectos como as restrições institucionais, a estrutura curricular, e imposição de materiais.

Silva (2018), Mazzarotto (2018), Alves (2015), Siqueira (2018) evidenciaram que, por mais que, embora a perspectiva do ILF permeie de forma positiva as representações dos professores participantes, nem sempre eles têm consciência de como ela afeta suas práticas e, portanto, não é observada empiricamente.

É necessário, então, ampliar os debates sobre o ILF na formação de professores, tanto em âmbito acadêmico, a fim de fomentar a discussão dentro das universidades e conquistar

espaço e apoio institucional, quanto no contexto da educação básica. Nesse sentido, esta pesquisa vem a somar, uma vez que é uma tentativa de propor encaminhamentos para o trabalho com o ILF na formação docente inicial.

À luz do exposto, o diferencial e as contribuições do presente trabalho também podem vir do fato de a pesquisa utilizar diversos instrumentos (o questionário foi utilizado apenas na obtenção do perfil dos participantes) e analisar interações e práticas em uma sala de aula durante discussões sobre ILF, especificamente.

Além disso, o contexto do estudo em si é singular, visto que a pesquisa foi realizada durante a pandemia do novo coronavírus, que exigiu aulas remotas. Essas e outras características deste estudo serão abordadas de forma mais detalhada no capítulo a seguir, no qual apresento os princípios metodológicos.

3 O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os princípios metodológicos que guiam o presente trabalho, com o objetivo de destacar aspectos como: 1) Área, campo e foco; 2) Natureza da pesquisa; 3) Ontologia e epistemologia; 4) Tipologia da pesquisa; 5) Coleta e Geração de dados; 6) Descrição do contexto investigado; 7) Perfil dos participantes; 8) Perfil da docente; 9) Perfil da pesquisadora; 10) Descrição das aulas analisadas; 11) Tipo de análise e 12) Considerações éticas.

3.1 Área, campo, foco

A presente pesquisa está atrelada à área da Linguística Aplicada (LA), área de estudos cujo foco de pesquisa não é apenas a linguagem em si, mas o conhecimento das práticas de uso e também de aprendizagem da(s) língua(s) nas instituições. Daí, a relevância social da LA, uma vez que o conhecimento destas práticas pode auxiliar no entendimento dos fatores que as condicionam e que, de modo geral, dificultam o desenvolvimento de grupos minoritários (KLEIMAN, 1998 apud LOPES-ROSSI, 2009).

O campo de pesquisa é aquele destacado por Monteiro (2012) como o mais abordado em estudos na área de LA: formação de professores de línguas estrangeiras, neste caso específico, formação inicial de professores de língua inglesa. Gil (2005) explica, com base em Moita Lopes (1996), que as pesquisas em formação de professores despontaram nos anos 1990, em meio aos estudos cujo objeto era interação em sala de aula, e foram fortemente influenciadas por dois fatores: o fato de que os professores pesquisados pareciam ter sido ensinados a enxergar a linguagem apenas como produto da análise linguística, além de aparentarem grande exposição a métodos de ensino incentivados pelo mercado editorial. A partir do desenvolvimento dessas pesquisas, questões educacionais passaram a ter maior peso na área da LA.

No tocante aos focos investigativos no campo da formação de professores, ressalto a relevância desta pesquisa, por ter como foco investigativo tópicos ainda incipientes: a formação docente inicial e o Inglês como Língua Franca (ILF).

3.2 Natureza da pesquisa

Em oposição à pesquisa quantitativa, cujo propósito é estabelecer relações de causa e consequência entre fenômenos e suas variáveis, a pesquisa de natureza qualitativa, a qual é adotada neste estudo, não busca estabelecer leis causais com alto grau de generalização, mas objetiva entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2011).

Ludke e André (1989), ao tratarem da pesquisa qualitativa em educação, trazem as características básicas deste tipo de pesquisa elencadas por Bogdan e Biklen (1982), as quais parafraseio a seguir: 1) o pesquisador é o maior instrumento e o ambiente da pesquisa é naturalístico, ou seja, não há nenhuma manipulação intencional; 2) os dados coletados são, em sua maioria, descritivos e podem incluir transcrições de entrevistas, depoimentos, desenhos, documentos, entre outros; 3) o processo é priorizado, em detrimento do produto, já que o objetivo envolve observar como determinado problema acontece nas interações; 4) o pesquisador irá valorizar e tentar capturar a perspectiva dos participantes, por isso, deverá ter cuidado com a acuidade de suas percepções; 5) a análise dos dados provavelmente seguirá um método indutivo, uma vez que não há a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2013, p. 44), “[...] começa com suposições e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo de problemas de pesquisa que abordam o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.” Deste modo, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que o objetivo geral é analisar a construção de sentidos a respeito do ILF em uma disciplina de formação de professores na graduação do curso de Letras, ao se discutir tal tópico em sala de aula.

Creswell (2013) também traz o conceito de pesquisa qualitativa de Denzin e Lincoln (2011), que a entendem como uma investigação que tem o propósito de compreender, interpretar fenômenos, atentando para os significados que as pessoas atribuem a eles. Creswell (2013, p. 47) acrescenta ainda que “nós conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado” e, a fim de atingir esse objetivo, a coleta de dados é feita em um ambiente natural aos participantes e a análise buscará estabelecer padrões/temas, sendo tanto indutiva quanto dedutiva. Segundo Creswell (2013), a apresentação final ou o relatório de uma pesquisa qualitativa requer uma postura reflexiva por parte do pesquisador e

deve conter descrição e interpretação complexas do problema e, por fim, a contribuição do estudo para a área ou um apelo à mudança.

3.3 Ontologia e epistemologia

A ontologia, isto é, a maneira como a realidade é concebida nesta pesquisa, é realista histórica⁹ (LINCOLN; GUBA, 2006), uma vez que, assim como nos estudos de caso em geral, o objeto estudado é “uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 1989, p.21).

No tocante à epistemologia, Schwandt (2006) afirma que, a fim de entender uma determinada ação e o que ela significa, é necessário interpretar de um modo específico aquilo que os atores fazem, conseqüentemente, é relevante atentar para a maneira como o pesquisador irá se posicionar diante do objeto de pesquisa. Isto posto, considero que a epistemologia adotada neste trabalho é interpretativista, que considera os seguintes aspectos: a) a ação humana é considerada significativa; b) há uma preocupação com um compromisso ético; c) há ênfase na contribuição da subjetividade humana no que tange ao conhecimento, sem sacrificar a objetividade (SCHWANDT, 2006).

Esta base epistemológica parte do pressuposto que “[...] para o intérprete, é possível transcender suas circunstâncias históricas, ou escapar delas, a fim de reproduzir o significado ou a intenção do ator.” (SCHWANDT, 2006, p. 196). O intérprete, desse modo, não é afetado pelo processo interpretativo e procura manter uma postura afastada. Para os interpretativistas, é possível entender as crenças e os desejos dos atores de forma objetiva.

3.4 Tipologia da pesquisa

Em relação à tipologia da pesquisa, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de tipo etnográfico, que, de acordo com André (2005), é caracterizado por uma aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Para a autora, o estudo de caso tem como foco um sistema bem delimitado, como um programa, uma instituição, um grupo social ou uma pessoa, por exemplo, o que não impede que o pesquisador atente ao contexto e às inter-relações.

As técnicas etnográficas, inicialmente utilizadas quase exclusivamente por

⁹ Para Lincoln e Guba (2006, p.171), a ontologia realista histórica diz respeito à “realidade virtual influenciada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e relacionados ao gênero, cristalizados ao longo do tempo”.

antropólogos e sociólogos, passaram a ser empregadas por pesquisadores da área da educação a partir do início da década de 70 (LUDKE; ANDRÉ, 1989). Segundo André (2005), a etnografia foi, então, adaptada ao contexto escolar, isto é, não se trata de etnografia em seu sentido estrito, mas de estudos do tipo etnográfico.

Ao tratar da pesquisa do tipo etnográfico em educação, André (2005) destaca que, na década de 1980, diversos trabalhos foram produzidos com o propósito de descrever o que acontecia em sala de aula, atentando também às representações dos participantes desse contexto. Nesse sentido, o presente trabalho também buscou observar as atividades e as interações em sala de aula, ainda que com um recorte específico: 11 encontros de uma disciplina ministrada de forma remota.

Esta tipologia direciona um olhar investigativo para os contextos de ensino, buscando compreender símbolos, crenças, interpretações, valores, culturas ali presentes (SARMENTO, 2011). Além disso, segundo André (2005, p. 52), o estudo de caso de tipo etnográfico deve ser utilizado nas seguintes situações:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Nesta pesquisa, o meu interesse enquanto pesquisadora recai sobre um recorte bem delimitado de aulas (aquelas que trataram sobre ILF) de uma disciplina de formação de professores, em um curso de Letras, isto é, busco a compreensão de uma instância singular da realidade (LUDKE; ANDRÉ, 1989). Além disso, o caráter etnográfico da pesquisa está no fato de que estive inserida no contexto virtual¹⁰ da investigação por um determinado período de tempo.

¹⁰ Destaco aqui que, no caso de pesquisas feitas no e/ou pelo ciberespaço, há uma discussão sobre a utilização dos termos “etnografia virtual”, “netnografia” ou, simplesmente, “etnografia” (POLIVANOV, 2013). Optei por manter a terminologia “de tipo etnográfico”, a fim de não reforçar a dicotomia entre o virtual e o “real”, considerando que, embora existam peculiaridades (que não devem ser ignoradas) em relação à “mediação, linguagem e formas de interação entre pesquisadores e pesquisados na internet e ‘fora’ dela”, os ambientes virtuais nas quais essas interações acontecem “não podem mais ser tratados como ‘não-lugares’ e menos ainda de forma dicotômica” (POLIVANOV, 2013, p. 69).

3.5 Coleta e Geração de dados

Os estudos de caso podem lançar mão de uma variedade de fontes de dados que auxiliarão o pesquisador a cruzar informações, confirmar ou não hipóteses, descobrir novos dados ou levantar novas hipóteses (LUDKE; ANDRÉ, 1989). Creswell (2013) também aponta que a coleta de dados pode ocorrer de maneira bastante diversa, utilizando instrumentos como entrevistas, observações, documentos e artefatos.

André (2013) cita os três grandes métodos de coleta de dados para estudos de caso elencados por Bassey (2003), a saber: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção aos acontecimentos) e ler documentos. Assim sendo, a escolha do(s) método(s) depende do problema de pesquisa em questão.

Como o caso envolve uma multiplicidade de dimensões, o pesquisador precisa lançar mão de diversas fontes de informação: além de utilizar diferentes formas de coletar os dados, fazê-lo em diferentes momentos da pesquisa, a fim de realizar o cruzamento de informações, que é extremamente importante para evitar interpretações unilaterais ou superficiais (LUDKE; ANDRÉ, 1989). Isto posto, os dados deste estudo foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: observação das aulas, notas de campo, gravações e transcrições de aulas e análise de atividades produzidas pelos licenciandos.

No que tange à observação, André (2013) baseia-se em Stake (1995) para reforçar que a observação tem o papel de dirigir o pesquisador à compreensão do caso. Logo, é necessário fazer um registro claro e com detalhes dos eventos, fornecendo uma descrição indubitável, que sirva de base para as análises futuras e para o relatório final. Além disso, é preciso que a descrição seja capaz de proporcionar ao leitor a experiência vicária, isto é, a sensação de ter estado presente, um retrato com elementos que façam o leitor entender qual a situação, qual o problema. Portanto, para além do contexto físico, a descrição deve incluir o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, em outros termos, todos aqueles elementos que ajudam a entender o caso.

Neste estudo, além das notas de campo, criei um roteiro (conforme Quadro 3) com o objetivo de trazer questões norteadoras e pontos centrais considerados no momento da observação das aulas.

Quadro 3 - Roteiro de observação das aulas

Roteiro de Observação da pesquisa Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras
<p>Encontro remoto dia __/__/__</p> <p>Número de acadêmicos presentes:</p> <p>Tópico da aula:</p> <p>Materiais utilizados para discussão:</p> <p>Atividades desenvolvidas/solicitadas:</p> <p>Questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qual o nível de engajamento/participação dos acadêmicos no tópico em discussão? ● Como os acadêmicos participam? ● Como os acadêmicos interagem entre si? ● Que avaliações os acadêmicos fazem do tópico discutido? Qual a postura deles (positiva/negativa/estranhamento/receptiva)? ● Como os acadêmicos relacionam o tópico com a sua experiência docente? Quais exemplos são citados? ● Como os acadêmicos relacionam o tópico à sua formação docente em geral? ● Como os acadêmicos relacionam o tópico às demais experiências vivenciadas no curso de Letras até o momento?
<p>Pontos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento prévio dos acadêmicos sobre o tópico abordado; ● Adjetivos/ comentários valorativos sobre o tema; ● Posicionamentos a respeito do ILF e das suas implicações políticas, educacionais e linguísticas; ● Comentários sobre a percepção de sua própria formação e/ou atuação profissional; ● Possíveis ressignificações a respeito do tema em relação aos encontros anteriores; ● Nível de participação oral; ● Nível de participação pelo chat.

Fonte: A autora.

As gravações das aulas em áudio e vídeo também tiveram a função de registrar as interações entre os acadêmicos e entre acadêmicos e docente, de modo que foi possível atentar para detalhes que porventura não foram registrados nas observações, ou que foram alvo de dúvidas.

Em relação à análise das atividades produzidas pelos participantes, considero que ela se aproxima da análise de documentos, uma vez que, conforme André (2013), estes podem ser de origem pessoal, legal, administrativa, formal ou informal. Segundo o autor, “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados” (ANDRÉ, 2013, p. 100).

3.6 Descrição do contexto investigado

A pesquisa foi feita com a participação da pesquisadora em aulas de uma disciplina de formação de professores em uma licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade norteparanaense, quando da discussão do tema em foco, a fim de analisar a construção de sentidos a respeito do ILF.

A instituição de ensino superior (IES), contexto desta investigação, é uma universidade pública mantida pelo Estado do Paraná e subordinada à Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI. É uma instituição multi-campi, ou seja, está presente em diversas cidades do estado e oferece cursos de graduação em grandes áreas (Centros de Ensino) tais como: Agrárias, Biológicas, Exatas, Humanas, Tecnológicas, Saúde e Sociais. Ao todo, são ofertados 80 cursos de graduação, sendo 40 no campus sede e nove na modalidade a distância (EAD).

De acordo com o site oficial, a missão da universidade é produzir conhecimento por meio da pesquisa, além de organizar, articular e disseminar saberes por meio do ensino e da extensão, com o objetivo de formar cidadãos, profissionais e líderes para a sociedade. Ademais, a universidade tem como objetivo futuro ser uma instituição de excelência na formação de profissionais e pesquisadores, capacitados para atender às necessidades e aos anseios da sociedade, de modo geral, e aos da comunidade em que se insere.

A origem da graduação em que esta pesquisa foi realizada remonta ao curso de Letras da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade sede, instituição que marca a origem da própria IES. O curso de Graduação em Letras, na modalidade presencial, é ofertado no Campus-sede da IES e é organizado em quatro habilitações, sendo que em uma delas, a de Letras-Inglês, há a opção do acadêmico cursar um ano de bacharelado (tradução em Língua Inglesa). O curso também viabiliza ao estudante o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e literários nos cursos de mestrado e doutorado em Língua e Literatura, ofertados pela mesma instituição desde a década de 1970.

A respeito do número de acadêmicos, a Base de Dados 2019 da IES em questão totalizou 75 alunos graduados no curso de Letras e 541 alunos matriculados. Atualmente, o curso de Letras conta com a Coordenação da Graduação (Colegiado) e com três departamentos.

Esta pesquisa tem como contexto específico a disciplina “Prática de formação do professor de língua inglesa”, obrigatória no terceiro ano da Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes, Licenciatura e Bacharelado, com carga horária de 136h.

Segundo o programa do componente curricular, disponibilizado no site do Departamento de Letras da referida universidade, a disciplina tem como foco o Estudo crítico, a discussão e a reflexão sobre questões de linguagem, bem como do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira/inglesa, e da formação do professor de línguas (Resolução 181/2005-CEP). Um dos objetivos da disciplina é facilitar o desenvolvimento de postura adequada para a construção de um profissional de LE/LI mais crítico, político, reflexivo e transformador.

3.7 Perfil dos participantes

Vinte acadêmicos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas apenas 12 responderam ao questionário de Perfil dos Participantes. De acordo com as respostas obtidas, a faixa etária dos participantes varia de 19 anos até 24 anos de idade.

Em relação à vivência dos acadêmicos em sala de aula, até o final de 2020, todos eles possuíam alguma experiência, com o mínimo de 4 meses e o máximo de 3 anos. A maioria deles havia lecionado no contexto público de ensino e dois licenciandos haviam atuado em cursos privados de idiomas.

Uma característica notável deste grupo é o fato de que todos os respondentes do questionário sobre o perfil da turma participaram do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) até o final de 2020. A maior parte dos licenciandos esteve no programa por 1 ano e meio, sendo que o menor período de participação foi de 4 meses. Uma das acadêmicas respondeu que havia participado do programa por 2 anos, mas acredito que ela se referiu à participação durante um edital completo (18 meses corridos), ao longo dos anos de 2018 e 2019.

A respeito da atuação em outros programas, metade dos licenciandos participou do Residência Pedagógica por mínimo de 2 meses [*“2 meses (O projeto começou em Outubro de 2020)”*] e no máximo [*“Um ano de participação (final de 2020)”*].

Nenhum deles teve outra experiência de docência no contexto da universidade até o final do ano de 2020, em programas como o PROINTE (Programa de Integração Estudantil) e monitorias.

3.8 Perfil da docente

A docente que ministrou a disciplina na qual esta pesquisa foi realizada possui graduação em Letras Português-Inglês, mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem. Ela atua na IES há 18 anos e desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas e ILF. Além da graduação, a professora leciona na pós-graduação (mestrado e doutorado) e tem experiência em disciplinas na área de formação de professores, incluindo disciplinas de estágio e a disciplina observada nesta dissertação, a qual já foi ministrada por ela nos anos anteriores.

Diante disso, destaco que todos os materiais utilizados durante as aulas, como os slides apresentados nas explicações, os vídeos exibidos e os textos escolhidos para embasar as discussões, foram produzidos (no caso dos slides) e/ou selecionados pela docente. Da mesma forma, todas as atividades solicitadas foram planejadas pela professora formadora e avaliadas por ela.

3.9 Perfil da pesquisadora

Conforme apresentei na Introdução, sou licenciada em Letras - Português e Literaturas Correspondentes e, além de mestranda, estou terminando a graduação em Letras - Inglês. Durante a minha primeira graduação, participei de um Projeto de Extensão da Universidade sem Fronteiras (USF) com foco em letramento, já a minha primeira experiência com a pesquisa foi em um Projeto de Iniciação Científica (PIC) em Literatura Brasileira com ênfase em Poesia Marginal dos anos 1970.

A história de como comecei a atuar como professora de inglês não segue um caminho linear, é uma trilha tortuosa, com algumas paradas e mudanças de direção. Após ter terminado quase que ao mesmo tempo a graduação em Letras-Português e um curso em Língua Inglesa em um Instituto de Línguas de uma IES paranaense, segui o conselho de um colega de trabalho e participei de um processo seletivo para dar aulas de inglês em uma escola de idiomas. A partir de então, comecei a atuar como professora de língua inglesa, passei por diversos "treinamentos", de acordo com diferentes metodologias de ensino e, em 2019, decidi voltar à graduação para finalmente cursar o que eu deveria ter escolhido desde o início: Letras-Inglês.

De volta à universidade, após anos longe da vida acadêmica, participei de um PIC sobre formação docente inicial no Pibid-Inglês. Esse retorno à pesquisa fez com que eu voltasse a ter

interesse em ingressar na pós-graduação e foi assim que eu passei a ser aluna da graduação e do mestrado ao mesmo tempo.

Quando submeti minha ideia de projeto à banca, durante o processo seletivo do mestrado, eu já tinha certeza de que queria estudar ILF, pois havia me apaixonado pelo tema e pelo modo como a perspectiva fazia tanto sentido no atual cenário de ELI. Após alguns ajustes no projeto, alguns deles impostos pela pandemia, comecei minha jornada no mestrado no ano de 2020.

Durante a fase de coleta e geração de dados, a minha participação consistiu, na maior parte do tempo, em observar as aulas e tomar notas das interações, eventualmente fazendo algum comentário no *chat*, mas, de modo geral, eu não interfeirei nas aulas da docente e não participei dos planejamentos da disciplina. Tive uma participação mais ativa nos últimos encontros, especialmente no dia 04/12, data em que os licenciandos apresentaram suas primeiras ideias para os planos de aula e tiraram dúvidas.

3.10 Descrição das aulas analisadas

No ano de 2020, a disciplina contou com 26 licenciandos e foi ofertada por meio do ensino remoto emergencial (ERE¹¹), devido às normas de combate à pandemia do novo coronavírus, que impediu aulas presenciais. Os encontros foram realizados de forma síncrona via *Google Meet*¹² e as atividades assíncronas também foram organizadas pelo *Google Classroom*¹³. As aulas observadas totalizaram 11 encontros, que aconteceram no período de 04/11/2020 à 16/12/2020, às quartas-feiras e sextas-feiras.

A duração dos encontros variou de 1 hora a 2 horas e 20 minutos, dependendo do objetivo da aula em questão. Os materiais (textos, vídeos e outros) utilizados eram disponibilizados aos acadêmicos na plataforma *Google Classroom*, assim como as atividades solicitadas. Os acadêmicos também utilizaram a seção dos comentários do *Google Classroom* para desenvolver algumas das atividades solicitadas. As ferramentas tecnológicas utilizadas serão descritas nos próximos parágrafos. A docente ministrou as aulas utilizando tanto a língua

¹¹ O ERE, como o próprio nome sugere, foi uma medida emergencial adotada por algumas IES durante a pandemia e não deve ser confundido com o Ensino a Distância (EAD).

¹² *Google Meet* é uma plataforma de videoconferências utilizada para a criação de reuniões. A plataforma permite que os encontros sejam gravados (GARRETT, 2021).

¹³ *Google Classroom* ou Google Sala de Aula é uma plataforma virtual pela qual professores podem interagir com os alunos, postar materiais e conteúdos, solicitar atividades, enviar notas, isto é, gerenciar suas aulas. (Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/google-education/google-classroom/>)

inglesa quanto a língua portuguesa e a participação dos acadêmicos também aconteceu dessa maneira, sendo que eles eram livres para utilizar ambos os idiomas.

A primeira aula aconteceu no dia 04/11 e teve duração de, aproximadamente, 65 minutos. O foco foi iniciar as discussões a respeito do ILF e, para tanto, a docente utilizou apresentação de slides, a ferramenta *Mentimeter*¹⁴, um vídeo e um texto acadêmico. No endereço menti.com/baaav9icwr, os acadêmicos deveriam responder com uma palavra ou expressão à pergunta “How do you see English in the world nowadays?”, a fim de criar uma nuvem de palavras. Após a discussão iniciada pela atividade do *Mentimeter*, os licenciandos assistiram ao vídeo “Global English with David Crystal”, além disso, foi utilizado o texto “O lugar do inglês no mundo globalizado”, de Rajagopalan (2010). Os acadêmicos tiveram alguns minutos para lerem o texto, que não era longo, e tomarem notas sobre pontos específicos. Esta aula também contou com uma parte assíncrona, na qual os licenciandos deveriam assistir a um vídeo de uma entrevista com a pesquisadora do ILF Jennifer Jenkins, intitulado “An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins”, e ler a entrevista “English as a Lingua Franca – interview with Jennifer Jenkins”, disponibilizado no site do blog *TEFL Equity Advocates*¹⁵. A realização dessa atividade foi importante para as discussões que seriam propostas na aula seguinte.

O encontro do dia 06/11 durou cerca de 1h e 14min. A professora iniciou a aula retomando a atividade que tinha sido solicitada anteriormente e utilizou uma apresentação de slides com citações de autores com diferentes visões sobre o ILF e procurou estabelecer um diálogo com os acadêmicos a respeito de algumas implicações do ILF. Logo após, a docente exibiu alguns usos do inglês no Brasil em anúncios e placas de comércios, compilados no trabalho de Duboc (2018), e, juntamente com alguns trechos deste trabalho, levantou questões a respeito desse uso da língua. Além disso, foi utilizada uma atividade de um livro de El Kadri e Calvo (2015) sobre o “Indian English”. A docente levantou um debate sobre a descentralização do falante nativo, com base em El Kadri e Gimenez (2013) e utilizou o vídeo “The Pink Panther - Inspector Clouseau Learning English” para fomentar a reflexão sobre a descentralização do nativo, inteligibilidade e identidade.

No dia 11/11, a aula, com duração de 1h e 14min, teve como foco as implicações do estatuto do ILF, especialmente as pedagógicas. A docente apresentou slides e também um vídeo

¹⁴ *Mentimeter* é uma ferramenta que oferece recursos interativos, como a nuvem de palavras, que podem ser compartilhados com o público desejado (GARRETT, 2020).

¹⁵ Grupo que, de acordo com a descrição disponibilizada na página de *Facebook* deles (*TEFL Equity Advocates & Academy*), faz campanha pela igualdade de oportunidades profissionais para professores nativos e não nativos no ELI. O site em si está, atualmente, fora do ar.

com o linguista David Crystal, intitulado “*David Crystal - Should English be taught as a ‘global’ language?*”, a fim de introduzir as discussões sobre o tema. Ao assistirem ao vídeo, os licenciandos deveriam atentar para os seguintes fatores: a) *Global English into the classroom*; b) *Global English in teaching production*; c) *Global English in teaching comprehension* e d) *Global English and pronunciation*. Em seguida, a docente utilizou slides com embasamento em textos acadêmicos de autores como Gimenez, El Kadri e Calvo (2011) para tratar das implicações do ILF para o ensino. Além disso, a professora também exibiu dois vídeos de exemplos de uso do inglês em diferentes contextos, chamando a atenção para o uso do idioma por falantes “não nativos”. Um dos vídeos era um pronunciamento do Papa Francisco, chamado “*Pope Francis to Asian Youth ‘Are you ready?’*” e o outro era uma entrevista da cantora carioca Anitta para um canal de televisão britânico: “*Entrevista de Anitta para Good Morning Britain legendada*”.

O encontro do dia 13/11 baseou-se no texto “*Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global*”, de Gimenez (2015), que os acadêmicos deveriam ler no momento assíncrono de estudo. Nessa aula, de aproximadamente 1h, a docente utiliza também a ferramenta *Jamboard*¹⁶, na qual os acadêmicos pontuaram considerações sobre o referido texto que, depois, fomentaram a discussão. Para a próxima aula, os professores em formação inicial receberam a tarefa de assistir, no momento assíncrono, ao vídeo “*Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca*”, que traz os professores Sávio Siqueira e Eduardo Figueiredo, comentando sobre as implicações do ILF, e fazer um comentário abaixo do comando da atividade no *Google Classroom*.

A aula do dia 18/11 teve aproximadamente 1h de duração e começou com uma reflexão em torno das implicações pedagógicas do ILF, na qual foi utilizada a ferramenta *Mentimeter*. Em seguida, houve uma retomada dos comentários feitos pelos acadêmicos no *Google Classroom*, após assistirem ao vídeo “*Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca*” indicado pela docente, com a participação dos professores Sávio Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR), atividade solicitada no dia 13/11. Também foi solicitado que os licenciandos escrevessem no *Mentimeter* uma expressão ou palavra sobre as implicações pedagógicas do ILF. O restante da aula foi guiado pelas discussões em torno dos comentários e das percepções deles sobre o vídeo. Ao final da aula foi solicitado que eles lessem dois textos disponibilizados no *Google Classroom* e fizessem anotações, para que

¹⁶ O *Google Jamboard* é um quadro branco digital e colaborativo que pode ser editado e compartilhado com os alunos. (Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/google-jamboard/>)

começassem a pensar sobre a questão da cultura nas aulas de língua inglesa e sobre a competência intercultural. Os textos indicados foram: “*Teaching beyond stereotypes with intercultural communicative competence*”, que é uma seção do capítulo “*English as a Lingua Franca, World Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective*”, de Pederson (2011), e “*Tips for teaching culture in a globalized world*”, de Oliveira (2012).

No encontro do dia 20/11, iniciou-se o debate sobre cultura sob uma perspectiva intercultural, com base nos textos indicados pela professora na aula anterior. Logo no início da aula, que durou em torno de 1h, a professora procura estabelecer um diálogo com os licenciandos sobre o que significa ensinar cultura em uma aula de língua inglesa. Em seguida, a docente utiliza uma apresentação de slides com algumas citações de autores como Byram *et al.* (2002) e Gimenez (2008) sobre o tópico e incentiva os acadêmicos a participarem, antes de voltar aos textos de Oliveira (2012) e Pederson (2011) e debater pontos específicos.

A aula do dia 25/11, continuou o estudo sobre a questão da cultura e durou, aproximadamente, 1h. No começo do encontro, antes de voltar aos textos, a docente propôs uma atividade utilizando o *site Padlet*¹⁷ para que os licenciandos escrevessem palavras-chave ou definições, expressões sobre o ensino de cultura no início da aula e pudessem voltar ao site no final da aula e acrescentar algo, a partir das discussões desenvolvidas. A seguir, a docente volta a debater sobre competência intercultural com base em “*Tips for teaching culture in a globalized world*”, de Oliveira (2012).

No dia 27/11, o encontro teve como objetivo retomar as implicações pedagógicas do ILF para que os professores em formação inicial começassem a pensar em suas propostas de plano de aula. Para tanto, a docente utilizou uma apresentação de slides, retomando as implicações do ILF para o ensino, e também exemplos de planos de aula elaborados por outros acadêmicos, além de materiais que levavam em consideração a competência intercultural. A docente apresentou não apenas o plano de aula, mas também as atividades planejadas por outros licenciandos, como um exercício que exibia um trecho da série *Gilmore Girls*. A professora também apresentou um material do *British Council*, um *resource pack (Intercultural resource pack - Latin American perspectives)* com várias atividades, especificamente voltado para a América Latina. As atividades mostradas eram voltadas para a questão da cultura e da

¹⁷ O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar diversos modelos de quadros virtuais, que podem ser compartilhados com outros usuários (DOMS, 2020).

competência intercultural. Ao final da aula, a professora perguntou aos participantes sobre suas ideias iniciais para os planos de aula. O encontro teve duração de 1h, aproximadamente.

A aula do dia 02/12 foi totalmente assíncrona, pois o tempo foi disponibilizado para que os acadêmicos pudessem se dedicar à confecção dos planos de aula, individualmente ou com suas duplas, para que no dia 04/12 trouxessem suas ideias e dúvidas para uma conversa com a professora e com a pesquisadora. A docente esteve online durante o tempo da aula do dia 02/12, para que, caso houvesse dúvida, os participantes pudessem consultá-la.

Sendo assim, no dia 04/12 o encontro foi destinado à apresentação inicial das ideias para os planos de aula e a tirar dúvidas, e durou em torno de 1 h e 50 min. Durante a aula, os licenciandos entraram na chamada com suas duplas, ou individualmente, e expuseram brevemente suas ideias, mostraram os materiais que planejavam utilizar em suas atividades (como vídeos) e a docente fez apontamentos e deu sugestões. Neste dia, a pesquisadora também fez algumas sugestões aos licenciandos, tanto pelo chat quanto oralmente.

No dia 09/12, os participantes também tiveram um momento assíncrono para finalizarem os planos de aula e as atividades propostas. Já no dia 11/12, eles puderam apresentar seus planos de aula e atividades para toda a sala e de forma mais detalhada e, por isso, o encontro foi um pouco mais longo, durando cerca de 2 h e 20 min. Os licenciandos compartilharam suas telas e apresentaram para todos, enquanto a docente e os colegas puderam fazer comentários sobre as ideias. A pesquisadora também fez algumas observações durante as apresentações, principalmente por meio do chat.

O encontro de 16/12 foi a última aula e, neste dia, os acadêmicos continuaram a apresentar seus planos de aula e atividades. A aula durou cerca de 2 h e 7 min. Eles apresentaram slides ou os documentos com suas ideias e explicaram, passo a passo, como seriam as aulas e atividades. Tanto a docente, quanto os colegas fizeram comentários e deram sugestões sobre as propostas apresentadas.

Em todas as aulas, a docente utilizou variadas ferramentas e recursos, a fim de promover a participação. Além dos textos acadêmicos e dos recursos visuais, como os slides, os vídeos exibidos contribuíram para a dinâmica das aulas. Ademais, considerando que todas as aulas foram ministradas de forma remota, ferramentas tecnológicas como *Padlet*, *Jamboard*, *Mentimeter*, e *Google Classroom* foram essenciais, uma vez que estimularam a participação dos licenciandos, para além da participação oral e/ou pelo chat do *Google Meet*.

O quadro a seguir exhibe os tópicos discutidos nas aulas e os materiais e ferramentas utilizados.

Quadro 4 - Aulas, tópicos discutidos e materiais utilizados

Aula	Tópico discutido	Ferramentas e materiais utilizados
04/11	Introdução ao tema ILF; Estatuto do inglês no mundo.	- Mentimeter; - Vídeo “Global English with David Crystal”; - Texto “O lugar do inglês no mundo globalizado”, de Rajagopalan (2010). - Vídeo “An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins”; entrevista escrita “English as a Lingua Franca – interview with Jennifer Jenkins”.
06/11	Implicações do ILF; Descentralização do nativo.	Slides baseados em autores como El Kadri e Gimenez (2013); Exemplos retirados do trabalho de Duboc (2018); atividade El Kadri e Calvo (2015); vídeo “The Pink Panther - Inspector Clouseau Learning English”
11/11	Implicações do ILF; Descentralização do nativo; Implicações pedagógicas.	Slides baseados em autores como Gimenez, El Kadri e Calvo (2011); vídeo “David Crystal - Should English be taught as a 'global' language?”; vídeo “Pope Francis to Asian Youth ‘Are you ready’”; vídeo “Entrevista Anitta para Good Morning Britain legendada”.
13/11	Implicações pedagógicas do ILF.	Texto “Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global”, de Gimenez (2015); Jamboard.
18/11	Implicações pedagógicas do ILF.	Mentimeter; seção de comentários do Google Classroom sobre o vídeo “Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca”
20/11	Implicações pedagógicas do ILF: Cultura; Interculturalidade.	Seção “Teaching beyond stereotypes with intercultural communicative competence” to texto “English as a lingua franca, World English and cultural awareness in the classroom: a North American Perspective”, de Pederson (2011), e “Tips for teaching culture in a globalized world”, de Oliveira (2012); slides.
25/11	Implicações pedagógicas do ILF: Cultura; Interculturalidade.	Padlet; texto “Tips for teaching culture in a globalized world”, de Oliveira (2012).
27/11	Retomada das implicações pedagógicas do ILF.	Slides com exemplos de planos de aula e atividades produzidos por outros acadêmicos e material “Resource Pack” do British Council.
02/12	Início das reflexões sobre os planos de aula/atividades..	assíncrona
04/12	Apresentação inicial das ideias para os planos de aula; Tira-dúvidas.	Apresentação das ideias prévias dos acadêmicos: materiais que seriam utilizados nos planos de aula, como vídeos.
09/12	Preparação dos planos de aula/atividades.	assíncrona

11/12	Apresentação dos planos de aula/atividades.	Apresentação dos acadêmicos: slides, documentos (docx.), vídeos.
16/12	Apresentação dos planos de aula/atividades.	Apresentação dos acadêmicos: slides, documentos (docx.), vídeos.

Fonte: A autora

3.11 Tipo de análise

A análise dos dados, nesta pesquisa, foi feita pelo método indutivo-dedutivo, uma vez que buscou investigar/interpretar, com base nas teorias sobre formação de professores e ILF, categorias e elementos representativos, assim como os procedimentos descritos por André (2013). Em relação à etapa mais formal de análise, André (2013) afirma que o primeiro passo é organizar o material coletado em ordem cronológica ou de acordo com os instrumentos utilizados para, em seguida, ler e reler todo o material, a fim de identificar os pontos mais importantes e começar o desenvolvimento das categorias analíticas.

Dessa forma, o pesquisador criará um conjunto inicial de categorias, as quais, posteriormente, serão reexaminadas e modificadas caso seja necessário. A categorização, entretanto, não esgota a análise, pois é preciso que o pesquisador vá além da mera descrição dos dados, ou seja, é necessário realmente contribuir, adicionar algo ao que já é ponto pacífico sobre o tema. Nesse sentido, foi necessário recorrer ao referencial teórico e às pesquisas correlacionadas, com o objetivo de estabelecer relações que explicitem os resultados, as descobertas da pesquisa, “os achados do estudo” (ANDRÉ, 2013, p.101).

Nesta pesquisa, como primeiro passo, realizei a leitura das notas de campo, em ordem cronológica, e da transcrição das aulas, e, ao longo dessa leitura, elenquei as categorias que surgiram, por exemplo, alguns dos entendimentos dos licenciandos sobre ILF. Em seguida, foram feitas outras leituras interpretativas, a partir das quais pude verificar quais categorias se mantinham, quais poderiam/deveriam ser agrupadas ou adequadas e quais outros dados eram representativos destas categorias.

Em relação aos planos de aula dos acadêmicos, em um primeiro momento, atentei para os aspectos que haviam sido considerados na construção de todos eles, como o público-alvo, o contexto de ensino, o tema da aula, os materiais utilizados, dentre outros elementos e fiz uma descrição geral dos planejamentos, a partir desse levantamento inicial.

Posteriormente, observei outro fator destacado no comando da atividade: as implicações pedagógicas do ILF (CALVO; EL KADRI, 2015; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011).

Para isso, verifiquei quais implicações foram abordadas e, principalmente, quais atividades haviam sido planejadas, isto é, como os licenciandos pensaram em trabalhar com essas implicações em sala de aula. Em vista disso, fiz uma leitura interpretativa dos planos de aula, especialmente das atividades planejadas e também voltei às transcrições das aulas em que os planejamentos foram discutidos/apresentados, a fim de perceber quaisquer aspectos que se destacassem.

3.12 Considerações éticas

A respeito da ética, este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade (CEP/CONEP) - CAAE: 38272720.1.0000.0104 - e considerou aspectos como o consentimento dos participantes, por meio do Termo Consentido de Esclarecimento Livre, o anonimato, a articulação entre os papéis sociais da pesquisadora e dos participantes, bem como a relevância do estudo (EGIDO, 2016). É válido ressaltar que esta pesquisa buscou atender aos princípios da ética burocrática, a exemplo do TCLE e da aprovação formal para a realização do estudo (EGIDO, 2016).

Foi feito o possível para minimizar os possíveis desconfortos dos participantes, como o sentimento de exposição, tanto pelas gravações como pelas atividades que serão analisadas e possível constrangimento/timidez diante das interações gravadas. Os participantes estiveram à vontade para participar das aulas nos momentos que julgaram oportunos e também para compartilhar de suas atividades e/ou materiais, além disso, foram utilizados “nomes” fictícios, como Acadêmico 1, Acadêmica 2, assim por diante.

A participação na pesquisa foi totalmente voluntária, isto é, o acadêmico pôde tanto recusar o convite quanto desistir a qualquer momento, sem que isso lhe acarretasse prejuízos. Houve, inclusive, casos de licenciandos que optaram por não assinar o TCLE e, portanto, não participaram da pesquisa, além daqueles que concordaram em participar da pesquisa, assinaram o TCLE, porém não preencheram a ficha de “Perfil dos participantes”.

Destaco ainda que as informações coletadas foram utilizadas somente para os fins da pesquisa, além de terem sido tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, preservando os participantes. De modo geral, espero contribuir com a formação docente inicial de professores de língua inglesa e dialogar com os estudos sobre inglês como língua franca e formação inicial.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este quarto capítulo tem como propósito apresentar a análise e discussão dos dados nesta pesquisa. Na primeira seção, apresento as categorias que surgiram durante a análise para os entendimentos sobre ILF, manifestados pelos professores em formação docente inicial¹⁸. Em um segundo momento, discuto a maneira como os licenciandos construíram sentidos sobre o ILF, expondo as categorias levantadas e os aspectos que se destacaram nesta seção.

4.1 Os entendimentos sobre ILF

Tendo em vista o objetivo específico de “1) Analisar os entendimentos e as representações sobre ILF nas interações e atividade(s) desenvolvida(s) pelos licenciandos na disciplina”, as categorias de entendimentos sobre ILF apresentadas nesta primeira seção surgiram com vistas a investigar/interpretar, com base nas teorias aqui evocadas, elementos que representem a visão e o posicionamento dos participantes sobre o tópico em questão. As categorias aqui levantadas foram: 1) Avaliações positivas sobre o ILF; 2) Inglês como segunda língua, variedades e ILF; 3) ILF como uma língua de contato; 4) Usos criativos da língua e apropriações locais; 5) ILF: uma perspectiva mais flexível de ensinar e aprender a língua inglesa; 6) Cultura; 7) A globalização e o ILF e 8) Descentralização do falante nativo, conforme está ilustrado na Figura 3, a seguir.

¹⁸ Relembro que os termos “licenciandos”, “professores em formação docente inicial” dizem respeito aos participantes da pesquisa e, aqui, são sinônimos. Utilizo esses termos para evitar muitas repetições de palavras. Além disso, reitero que os participantes tiveram seus nomes preservados e, por isso, aparecem como “Acadêmico 1”, “Acadêmica 2”, assim por diante.

Figura 3 - Entendimentos sobre ILF



Fonte: A autora

4.1.1 Apreciações positivas sobre o ILF

Os primeiros posicionamentos dos licenciandos a respeito do inglês no mundo atualmente são positivos. Na primeira aula, por exemplo, eles responderam à questão “*How do you see English in the world nowadays?*”, em um *Mentimeter*, no qual deveriam digitar uma palavra ou expressão. Alguns dos qualificadores utilizados foram: “*important*”, “*necessary*”, “*essential*”, “*crucial*”, “*very important*”, “*well-known*”, “*more common*” e “*universal language*”. Outras palavras utilizadas foram: “*communication*”, “*globalization*”, “*internationalization*”, “*intercultural*”, “*connection*”, “*business*”, “*opportunity*”, “*English as communication*”, e “*a connection to the world*”.

Para ilustrar, segue o mapa conceitual gerado nessa atividade:

Figura 4 - Mapa conceitual sobre a língua inglesa atualmente

How do you see English in the world nowadays?



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pelo grupo

Além da atividade do *Mentimeter*, os licenciandos expressaram, ao longo das aulas, opiniões positivas sobre o fenômeno do ILF, conforme os excertos abaixo:

Acadêmico 1¹⁹: *I think that ELF is really nice when we think about it...*²⁰ (Aula 2)

Acadêmico 7: *Eu acho muito bom a diferença de perspectiva* (Aula 3; chat)

Neste último comentário, o Acadêmico 7 dá sua opinião sobre a diferença entre a perspectiva tradicional de ensino de inglês e a que considera o atual estatuto do idioma no mundo. Em outros momentos, eles também demonstram posicionamentos positivos no que diz respeito aos materiais utilizados durante as aulas, como os textos com os quais tiveram contato:

Acadêmica 2: *I think it was interesting to read about the ELF pedagogy [...]* (Aula 2)

Acadêmica 2: *I think, one thing that is interesting is that they talk about this view of the language, of the global language in the classroom with the students [...]* (Aula 5).

Em contrapartida, um dos licenciandos relata, durante a segunda aula, o sentimento de ansiedade diante da expansão do idioma, e afirma que não sabe se o fenômeno é algo bom ou ruim, devido à globalização e aos possíveis efeitos deste cenário, como se pode ver no posicionamento do Acadêmico 7:

Acadêmico 7: *...English is cool, but if you think about globalization and this kind of things, when we're talking about another language, not our *inaudible* It's a language from another country and this country is in election, this could affect us and the global spread of English, uhh, I don't know if it's something good or if it is bad, sometimes I just get, I don't know, anxious about this...* (Aula 2)

A opinião do Acadêmico 7 demonstra o seu senso crítico em relação aos efeitos políticos da expansão da língua, o que pode ter relação com o fato de que ele está cursando a disciplina pela segunda vez e já teve maiores oportunidades de refletir sobre o tema. Ademais,

¹⁹ Apresentarei os excertos da transcrição das aulas de três formas. A primeira forma de apresentação é esta: Quando os trechos forem frases “soltas”, eles aparecerão logo após o Acadêmico X ou a Docente (em negrito e acompanhados de dois pontos “:”) e estarão em itálico e com espaçamento simples entre as linhas.

²⁰ Apresentarei os excertos na língua original em que os comentários foram feitos, por isso haverá alguns em língua portuguesa e outros em língua inglesa, assim como nas aulas.

o comentário do licenciando localiza a língua geograficamente e demonstra uma associação do inglês com uma nação específica, (“*It’s a language from another country and this country is in election*”) no caso, com os EUA, país que estava em eleição na época em que a aula aconteceu.

A Acadêmica 2, por sua vez, ao explicar sua visão do que é ILF em um diálogo com a docente, ainda na primeira aula, afirma que pensar na possibilidade de um idioma proporcionar a comunicação entre falantes de duas línguas maternas diferentes é algo “*crazy*”, como está explicitado no excerto abaixo:

Acadêmica 2: *Yeah, I thought of someone from, I don’t know, Greece, go to France and then they talk in English, like it’s so crazy to think this.* (Aula 1)

De modo geral, os qualificadores utilizados pelos participantes demonstram que eles têm consciência da importância do idioma atualmente e articulam a língua à comunicação e à conexão em um cenário global positivamente, porém a maioria deles não vai muito além de apreciações mais genéricas sobre o fenômeno do ILF, o que pode ter relação com o fato de que, para a maior parte dos licenciandos, esta é a primeira vez que eles têm contato com essa perspectiva. As atitudes positivas em relação ao ILF também são relatadas na pesquisa de El Kadri (2010a), embora a pesquisadora aponte que ainda existem resquícios da tradição de LE, o que também é retratado por Souza (2012).

4.1.2 Inglês como segunda língua, variedades e ILF

Um dos entendimentos traz, de início, a percepção do inglês como uma segunda língua, mas traça, por meio das discussões em sala, principalmente com a docente, uma trajetória em direção à compreensão do inglês como uma língua franca. Ao falar sobre as palavras utilizadas na atividade do *Mentimeter* uma das participantes demonstra, além de uma visão otimista do idioma, que sua ideia inicial ainda é centrada nos países que têm inglês como uma segunda língua:

Acadêmica 2: *I think in the sense that English opens doors to the world, like, to interaction between cultures and countries that maybe have English as a second language... I don’t know*” (Aula 1).

Em seguida, após comentários de outra colega e questionamentos e explicações da professora, quando indagada sobre o que é o fenômeno do ILF e porque ele ocorre, a mesma

licencianda demonstra uma associação entre o inglês como língua franca e os “*diferentes ingleses do mundo*” (Acadêmica 2)²¹:

Docente: [...] *And why do you think English (emphasizes) is considered the lingua franca of the world [...], you know, nowadays? Because we have already had other lingua francas, right[...] So, do you have any guesses about these two questions?*

Acadêmica 2: *I don't know if it has to do with the different Englishes we have in the world like, uh, it's not English from the United States, or England, but English as a language used in the whole world. (Aula 1)*²²

No excerto acima, a Acadêmica 2 relacionou o ILF aos diferentes ingleses que existem no mundo e, em outra aula, a Acadêmica 6 também relaciona o fenômeno a diferentes variedades, como é possível observar no diálogo abaixo:

Docente: [...] *O que significa conceituar o inglês como uma língua franca e não como uma língua estrangeira? Alguém gostaria de falar? [...] Fala, Acadêmica 6...*

Acadêmica 6: *Assim, é, basicamente, (pensar o inglês como) língua estrangeira seria (enxergá-lo como) algo bem particular dos Estados Unidos, da Inglaterra eee, o Inglês como língua franca seria do mundo inteiro, bem mais, com mais variedades.*

Docente: *É, eu acho que o que a Acadêmica 6 traz é a questão da desterritorialidade da língua, né? [...] uma língua que não está localizada em um limite geográfico específico, né [...] (olhando chat, Acadêmica 6 escreveu: Isso) [...] (Aula 4).*

A visão da Acadêmica 6 na quarta aula é semelhante à da Acadêmica 2 na primeira, entretanto, na quarta aula, que é um momento mais avançado do debate, a docente faz questão de reforçar que a existência de diferentes variedades de inglês ao redor do mundo e o fato de o idioma ser utilizado em todos estes diferentes contextos não fazem com que o ILF seja uma variedade em si. A Acadêmica 6 concorda, mesmo que timidamente, que seu comentário diz respeito à desterritorialidade da língua, porém não é possível saber mais sobre esse pensamento da licencianda, pois ela se limita a escrever “*Isso*” pelo *chat*. Os comentários das participantes,

²¹ Apresentarei os excertos da transcrição das aulas de 3 formas. A segunda forma de apresentação é esta: Quando os trechos forem apresentados em meio ao texto corrido escrito por mim, eles aparecerão entre aspas, em itálico e com espaçamento entre linhas de 1,5.

²² Apresentarei os excertos da transcrição das aulas de três formas. A terceira forma de apresentação é esta: Quando os trechos forem apresentados em diálogos, eles aparecerão com uma fala imediatamente após a outra, logo após a Acadêmica X ou a Docente (em negrito e acompanhadas de dois pontos “:”), e estarão em itálico e com espaçamento simples entre as linhas.

especialmente no caso da Acadêmica 2 durante a aula 1, estabelecem um diálogo com a docente, que faz a mediação e também traz questionamentos para que a licencianda reflita sobre sua fala. Mais pra frente neste diálogo, a Acadêmica 2 traz como exemplo uma situação em que o inglês é utilizado como língua de contato entre pessoas com línguas maternas diferentes:

Docente: [...] *so we can talk about this spread of English in the world and the use that we have, maybe we're gonna use English to talk to different people, not only to the native speakers of the language ... is it?*

Acadêmica 2: *Yeah, I thought of someone from, I don't know, Greece, go to France and then they talk in English, like it's so crazy to think this.* (Aula 1).

Os excertos acima demonstram a trajetória que a Acadêmica 2 percorreu, com a mediação da docente, partindo de uma associação direta ao inglês como segunda língua, passando pela noção de um idioma utilizado no mundo todo e que abrange “diferentes ingleses”, até uma visão de língua de contato entre falantes de diferentes línguas maternas.

É muito interessante observar como os entendimentos são apresentados, construídos e reconstruídos durante as aulas a partir do contato com novos materiais, comentários de colegas e intervenções da docente.

4.1.3 ILF como uma língua de contato

Em diversos momentos ao longo das aulas, os participantes demonstraram compreender o ILF como uma língua de contato, “*a bridge language*”, assim como descreveu o Acadêmico 13 (Aula 5) em seu comentário no *Google Classroom*: “*Lingua franca is a bridge language, is a language to connect people from different cultures and make communication possible [...]*” ou seja, uma língua que permite a conexão entre pessoas de diferentes culturas e que, portanto, tem como foco a comunicação, a funcionalidade e pode envolver ajustes e adaptações, como também fica claro nos excertos abaixo:

Acadêmica 8: [...] *desde que você saiba se comunicar, isso é que é o foco, né?* (Aula 2).

Acadêmica 14: *It is important that the speakers adapt, or try to make any changes they consider necessary so that they can communicate effectively.* (Trecho de um comentário publicado no mural do *Google Classroom*)

Acadêmica 2: (Eu associaria ao ILF) *o conceito de acomodação por causa do ajuste da sua própria língua para poder se comunicar em inglês.* (Aula 3)

Acadêmico 1: [...] *em relação à língua franca, prô, a gente percebe muito a questão da adaptação né? Dos falantes se adaptando, ou, enxergando a língua de uma forma diferente pra conseguir chegar num consenso, ou usar ela como língua de contato, né? Uma coisa mais funcional. Eu acho que... tem a questão que o Acadêmico 7 falou da, do segundo vídeo ela (Anitta) tá em contato com nativos né? E no outro (vídeo) o Papa tá falando com...na China, né? Então são contextos bem diferentes, mas nos dois a gente vê que existe um processo de adaptação, né, um processo de...* (Aula 3)

Acadêmica 6: [...] *these people use English as an instrument to establish a connection among many countries [...]* (Trecho de um comentário publicado no mural do *Google Classroom*)

Acadêmico 12: *I wrote about connection and it's like people in different cultures can connect with each other with the ELF...* (Aula 5)

Acadêmica 10: *Teacher, eu acho que (uma palavra para relacionar com o ILF) poderia ser communication, porque o foco tá completamente em haver a comunicação entre os falantes, né, os receptores.* (Aula 3)

Diante dos comentários de todos os acadêmicos acima, compreendo que a visão predominante entre eles é a do ILF como uma língua que permite a comunicação entre os falantes, que permite que eles façam adaptações de acordo com os contextos comunicativos para que o diálogo seja bem sucedido.

Ainda a respeito da questão do conceito de comunicação, em um dos momentos em que o inglês é destacado como uma língua de contato, durante a Aula 3, logo após a exibição do vídeo “*Pope Francis to Asian Youth ‘Are you ready’*”, é possível notar que os acadêmicos enxergam que uma das razões pelas quais o Papa se comunica (em inglês) é estabelecer uma conexão maior com seu público. Ao iniciar a discussão sobre o vídeo, a docente questiona:

Docente: *So, why do you think that he started talking in English to that crowd? Why? What kind of... What was the purpose for that?* (Aula 3)

Após esse questionamento, alguns licenciandos dão opiniões sobre a situação, como o Acadêmico 7 que, por meio do *chat*, afirma o seguinte:

Acadêmico 7: *It was cute/ The whole situation/ He was doing his best/ Sss (Sim).* (Aula 3)

Uma das acadêmicas que não assinou o termo de consentimento para participar da pesquisa faz um comentário, o qual não é trazido aqui por não termos autorização, e, a partir dele a docente diz:

Docente: *[...] E por que o inglês? Talvez porque é uma língua de contato, né? Não é a língua materna nem dele, nem da multidão, mas é uma língua que possibilitaria essa proximidade que a Acadêmica X disse, vocês concordam? Uhum, and how did you feel when listening to him talking in English? [...]* (Aula 3).

No chat, o Acadêmico 7 comenta que achou “maravilhoso”.

Acadêmico 7: *Maravilhoso/ He’s making jokes/ And we can see he is able to communicate.* (Acadêmico 7; Aula 3)

Ao que a docente responde, iniciando também um diálogo com a Acadêmica 8:

Docente: *[...] And then when he talked to the crowd; they were interacting with him, right? [...] Ah, eu queria escutar de vocês como que vocês vêem a situação, como que vocês viram a cena... Alguém quer comentar alguma coisa?*

Acadêmica 8: *Ah, prof²³, eu acho que é exatamente o que você falou, sabe? Ele se sentiu confortável, apesar de não ser a língua dele, apesar do público não ter essa língua também, ele se sentiu confortável em passar a mensagem em inglês e todos conseguiram compreender. Então deixa bem explícito como o inglês realmente é uma língua de comunicação[...]* (Aula 3).

A reação do Acadêmico 7 e da Acadêmica 8 ao vídeo do Papa se comunicando em inglês com seu público na China demonstra um aspecto afetivo dessa interação, pois o Papa expressa também carinho com os jovens que o escutam ao utilizar a língua inglesa para estabelecer não apenas uma comunicação no sentido mais pragmático, mas também uma aproximação. O Papa poderia ter optado, por exemplo, por usar um intérprete e ter continuado sua fala em sua língua materna, por isso, como afirmou o Acadêmico 7, a cena foi “fofa” e deixou marcado o papel da língua inglesa.

Continuando as análises nesta categoria, destaco que a aula 5 teve como tema principal as implicações pedagógicas do ILF. A docente solicitou que os participantes escrevessem

²³ “Teacher”, “prof”, “prô” são vocativos comumente utilizados pelos licenciandos para se dirigirem à professora formadora nas aulas analisadas.

implicações ou expressões relacionadas a elas na ferramenta *Mentimeter*, e, partindo do que foi escrito por eles, houve debates, nos quais uma das acadêmicas, ao explicar porque havia colocado as palavras “*communication and translanguaging*”, apontou que, na comunicação, os falantes podem lançar mão de diferentes recursos.

Docente: [...] another word that you used [...] it is this part of uhm "communication and translanguaging". So how do you see these two words for the pedagogical implications of ELF? "Communication and Translanguaging". [...] Do you know what translanguaging is? Does everybody know what it is?"

Acadêmica 2: I wrote it. I think it is a view of language, when the speakers use resources from their own mother tongue to try to connect the meanings of the other language they're learning, I think, and also to communicate, that's why I think it's related to communication and I think that teaching in an ELF perspective brings this concept to the classroom, because when we think about going beyond the traditional English, we are also bringing this translanguaging, because the students are more free to use other resources than just go through the structures of the traditional English, I think.

Docente: Wow, very good point, Acadêmica 2. When we have this idea of translanguaging, it is what you said, it is to use all the linguistic, all the resources that we have to communicate with other [people], right? [...] (Aula 5)

Além disso, ao longo das aulas, notei que, para alguns licenciandos, a perspectiva do ILF pode ressignificar não só a maneira que nós, falantes, utilizamos o idioma, mas também a própria noção de língua, como fica aparente nos exemplos que exibo abaixo, em que duas acadêmicas apresentam a noção de língua como prática social:

Acadêmica 6: Language is related to communication between people in different places, so consequently is a social practice. (Trecho de um comentário publicado no mural do *Google Classroom*)

Acadêmica 14: Regarding the pedagogical implications for language teaching, it is relevant to point out how significant is to expose the students not only to the dominant and traditional English but try to include and go beyond that, by presenting some of the other different Englishes that we have around the world, since the language is a social practice and an open system, which aims to connect different cultures because it doesn't focus only on the native speaker. (Trecho de um comentário publicado no mural do *Google Classroom*)

Esses comentários das acadêmicas demonstram que elas estabelecem uma relação entre a ampliação das variedades de inglês a serem abordadas em sala de aula, o foco na comunicação entre os falantes do idioma e a noção de língua como prática social, perspectiva disseminada por estudiosos como os integrantes do Círculo de Bakhtin. De acordo com essa perspectiva, a língua não é um sistema formal, uma vez que se desenvolveu a serviço do pensamento participativo e dos atos efetivamente realizados (FARACO, 2009). Sob esse ponto de vista, a língua não existe apenas como “uma entidade abstrata e estrutural para transmitir nossas ideias, mas constitui quem somos, como somos vistos pelos outros, o que realizamos em nossas vidas e como construímos sentidos sobre nós mesmos” (FIGUEIREDO; SIQUEIRA, 2021, p.29).

Diante disso, ao longo das aulas, há a assimilação da ideia de que as conexões criadas por meio da língua podem auxiliar os falantes a interferir em questões mais abrangentes, agir socialmente. Essa questão é levantada por meio de um comentário em uma atividade no *Jamboard* na quarta aula. A atividade tinha como objetivo retomar a leitura do texto “Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global”, de Gimenez (2015).

Docente: [...] *Eu vou dar então 5 minutinhos pra vocês revisitarem o texto [...] aí eu queria que vocês pegassem post it e fossem colocando impressões de vocês ou, um conceito-chave relevante, ou uma opinião de vocês, ou um trecho do texto que chamou a atenção de vocês, pra gente discutir a partir do que vocês colocarem ali no Jamboard, tá? [...]* (Aula 4).

A partir dos comentários, a docente traz perguntas e pede que os licenciandos comentem suas opiniões.

Docente: [...] *até alguém colocou aqui ó, ao pensar no caráter político e pensar o ensino dessa língua também como uma língua franca é também um ato político [...] “Pensar essa língua como um ato político”, o que significa para vocês?*

Acadêmica 2: *Ah, acho que é justamente um ato de resignificação, de agir no mundo, acredito... interferir, talvez, em questões mais abrangentes, a partir dessa visão de uma língua franca.* (Aula 4).

A Acadêmica 2 não traz detalhes sobre seu entendimento de “agir no mundo”, ela parece se apropriar de termos utilizados pela docente em momentos anteriores, sendo que a formadora se baseou em Moita Lopes (2008). A professora formadora havia citado o autor Moita Lopes na Aula 2, o que pode ter influenciado a Acadêmica 2 a utilizar essa expressão. O comentário da docente foi o seguinte:

Docente: [...] *eu acho que também tem que pensar sempre nessas apropriações locais, de como a gente usa a língua né, às vezes usos criativos da língua, para, é, tem até um autor, Moita Lopes, que fala, pra performar, né, pra agir no mundo [...]* (Aula 2).

Diante disso, ressalto que, na perspectiva desse autor, o inglês não é simplesmente visto como uma “língua internacional, envolvida em imperialismo e homogeneização”, mas também pode ser compreendido como

uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2008, p.333).

De maneira semelhante, o entendimento de que por meio da língua é possível “*interferir talvez em questões mais abrangentes*” (Acadêmica 2; Aula 4) vai ao encontro da tese de Campos (2019), para quem o ILF é um catalisador de mudanças. Dessa maneira, acredito que, talvez, a Acadêmica 2 enxergue a língua inglesa como um idioma que abre portas de diversas oportunidades para seus falantes e, nesse sentido, a perspectiva do ILF vem trazer uma nova forma de olhar para esse idioma.

4.1.4 Usos criativos da língua e apropriações locais

Durante a segunda aula, a docente apresenta alguns exemplos de usos criativos da língua, retirados do trabalho de Duboc (2018) e inicia uma conversa utilizando as perguntas formuladas pela mesma autora: “*How do you feel towards the signs below? How do you judge this use of English? As a teacher, would you consider working with any of them in your English class? If so, which aspects could be raised?*” (DUBOC, 2018, p. 180-181)

Após estes questionamentos, os acadêmicos expressam suas opiniões, conforme podemos observar abaixo:

Acadêmico 7: *Ah, pra discutir globalização com brasileiros, o marketing eu acho perfeito, tipo é muito legal eles, nós no caso, ouvirmos sempre cyber café, ou então essas expressões mesmo, daí a gente pega o anglicismo e transforma ele e usa da forma que a gente usa, tipo a gente fala pet shop até hoje, mas algumas pessoas nem param pra pensar o porquê a gente fala pet shop, tá só introduzido ali. Aí eu acho que a gente colocar essas palavras assim, pra atrair o público porque tá escrito da forma que eles, creio eu, que eles acham*

que se escreve, mas lendo ali eles vão conseguir entender, então está dentro do objetivo deles eu acho.

Docente: *A apropriação local da língua, aqueles exemplos né, o pet shop, ninguém fala “loja de animal”, então de repente discutir, né? [...] o help com R, gigabyte, o cyber café e outras que a gente apropria no nosso contexto né, desconstruir pra usar. E trabalhar nesses efeitos de sentido [...]*

Acadêmico 7 (pelo chat): *Apropriação da língua pra usar como quiser: tudo pra mim.*

Acadêmico 7 (continua oralmente): *Acho que o objetivo é chamar, realmente, mais atenção, nesse sentido da loja ser considerada mais atualizada, mais moderna, sabe? Essa visão meio “blé” das coisas, por ser em inglês.*

Docente: *[...] Vocês conseguem ver essa apropriação local? Querem fazer algum outro comentário?*

Acadêmica 2: *Eu acho que seria interessante trabalhar isso na sala de aula, porque mostra realmente como que pode ser feito essa acomodação da língua, acho que tem bastante a ver e tira uma carga assim tão grande de como que você tem que usar o inglês, que tem que ser de acordo com as regras, pode ser de uma maneira criativa, fazendo sentido, efetivamente acontecendo a comunicação, é isso que importa, às vezes eu acho que isso tira até mesmo uma carga do próprio aluno, de que ele pode errar as vezes mas se ele conseguir realmente entender o que ele quer passar e passar pra outra pessoa tá perfeito.*

Docente: *Interessante seu ponto, Acadêmica 2, de ver essa questão, o Acadêmico 7 também colocou, dessa recriação, dessa apropriação, desses usos criativos né? E mostra também uma questão de identidade, em relação à postura que eu tenho com a língua. (Aula 2)*

Os entendimentos dos dois participantes demonstram que os usos criativos/apropriações locais da língua são vistos de forma positiva, no sentido de deixarem os falantes mais confortáveis para descobrir novas formas de expressão e maior liberdade para utilizar o idioma. O comentário da Acadêmica 2, por exemplo, demonstra que a licencianda vê os exemplos de usos criativos apresentados como tópicos interessantes para abordar em sala de aula, por causa dessa característica menos normativa.

Além disso, observei que a Acadêmica 2 utiliza a palavra “acomodação”, enquanto a docente e o Acadêmico 7 falam em “apropriação” da língua, vocábulos que podem sugerir interpretações diferentes, visto que acomodar é fazer ajustes de acordo com o interlocutor, enquanto apropriar é tomar posse e pode indicar uma ruptura maior com os padrões normativos.

No que diz respeito aos usos criativos da língua, Moita Lopes (2008) pontua que é possível que os falantes se apropriem de usos do inglês a partir do contato com outros grupos, que não os hegemônicos. Nas palavras do autor: “É desse modo que o inglês e seus discursos

são apropriados em performances identitárias, criadas e re-inventadas nas margens” (Moita Lopes, 2008, p.333).

Assim como alguns acadêmicos destacaram, os usos criativos podem fazer com que os falantes se sintam mais à vontade e descubram novas formas mais livres de se expressar utilizando o idioma. Para Moita Lopes (2008, p. 324), estes usos criativos dispensam prestações de contas, uma vez que servem à expressão da identidade do falante:

Essa questão que nos introduz a uma visão performativa das línguas também remete aos usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macro-sociais.

Numa direção contrária ao que se vê acima, o Acadêmico 7, por sua vez, enxerga com olhos críticos a utilização (criativa) do inglês como ferramenta para “*chamar a atenção*” e vender uma imagem “*atual*”, “*moderna*” em contextos comerciais, o que, para ele, tem a ver com uma “[...] *visão meio blé das coisas, por ser em inglês.*” (Aula 2).

No meu entendimento, a visão “blé” que o Acadêmico 7 menciona diz respeito ao uso de termos em inglês na tentativa de trazer uma aparência, muitas vezes artificial, de modernidade, refinamento e sofisticação. Mais adiante, na seção em que abordo a questão da globalização, voltarei a comentar essa fala do acadêmico sobre a relação entre a língua inglesa e o *marketing*.

Sendo assim, é possível asseverar que, na perspectiva do Acadêmico 7, seria importante mostrar exemplos de usos criativos da língua inglesa, que são muito positivos no sentido de permitir que os falantes utilizem o idioma da maneira que desejarem. Entretanto, é relevante também não perder de vista os debates sobre como esses usos, especialmente em contextos comerciais, estão conectados a aspectos como globalização e *marketing*, discutindo criticamente os próprios usos e o porquê eles existem.

4.1.5 ILF: uma perspectiva mais flexível de ensinar e aprender a língua inglesa

Um outro entendimento que aparece é o de que o ILF é uma perspectiva mais flexível de ensinar e aprender a língua inglesa, o que pode fazer com que os falantes, em geral, e os alunos se sintam mais confortáveis para utilizar o idioma. Nesse sentido, as palavras “*acomodação*”, “*adaptação*”, “*funcional*”, dentre outras, se fazem presentes nas falas dos

licenciandos, o que já foi inclusive apontado na seção anterior que trata sobre os usos criativos da língua.

Diante disso, ressalto que os acadêmicos já traziam consigo apontamentos e reflexões que articulavam o que estavam estudando com o ambiente de sala de aula e a maneira de ensinar, mesmo antes de serem questionados diretamente sobre os aspectos pedagógicos do ILF, visto que alguns deles já atuavam como professores.

Além disso, em alguns comentários, notei que os próprios acadêmicos se sentem mais tranquilos em sua posição enquanto professores bilíngues devido a essa flexibilidade que o ILF proporciona. Isso é demonstrado no trecho abaixo, no qual a Acadêmica 2 responde a uma pergunta da docente sobre a leitura da entrevista “*English as a Lingua Franca – interview with Jennifer Jenkins (2016)*”:

Docente: [...] *What would you like to comment from the written or from the oral interview? Were there any other aspects that called your attention?*

Acadêmica 2: *I think it was interesting to read about the ELF pedagogy, that actually is not a concrete thing yet, but is a way to teach English as a lingua franca with more flexibility and thinking about diversity and accomodation skills, that is, adjusting the language to the one that you are speaking to. I also think that it is nice to think about this more flexible way of teaching. (Aula 2).*

Quando a Acadêmica 2 diz “*is not a concrete thing yet*” acredito que ela faz referência ao fato que o ILF não é uma nova língua “concreta” ou uma variedade estabelecida, mas uma maneira de ensinar a língua inglesa, um modo de ensinar mais flexível, no qual há espaço para maior diversidade. Essa visão apresentada acima pela licencianda, também aparece nas falas de outros participantes, que repensam aspectos tradicionalmente mais “rígidos” no ensino de LI.

Nesse contexto, um dos fatores bastante comentados pelos licenciandos é a correção, pois, à medida em que eles passaram a considerar como primordial a função comunicativa da língua, e a ver o ILF como uma perspectiva mais flexível de ensinar inglês, começaram a repensar o tratamento do “erro” em sala de aula e a maneira de abordá-lo.

Para o Acadêmico 7, por exemplo, levar a perspectiva do ILF para a sala de aula envolve refletir antes de corrigir:

Acadêmico 7: *Acho que quando a gente pensa em aplicar isso na sala de aula, tipo, English as a lingua franca, a gente pode pensar, às vezes, naquele momento em que o aluno pronuncia alguma coisa que você só não, só achou que poderia ser de outra forma, [...] Tipo, eu não preciso corrigir isso, eu só achei que eu precisava, tipo um preconceito ali [...] eu to pensando que a pronúncia dele tá errada? Errada como? É um inglês estadunidense, é um inglês britânico... (Aula 2).*

A Acadêmica 8, por sua vez, defende que é preciso ter cuidado para que o aluno não se sinta desmotivado com as constantes correções de sua pronúncia e, nesse sentido, é importante que o professor tenha em mente e aborde com o aluno a sua identidade de falante brasileiro, que tem também um sotaque regional.

Acadêmica 8: *[...]Então tem que tomar muito cuidado com isso mesmo né? Com essa questão de correção de pronúncia e também é uma forma de motivar o aluno, né, porque tem muitas vezes que ele fica desmotivado com relação à pronúncia, então sempre lembrar ele de que ele é brasileiro, ele tem uma primeira língua, ele tem um sotaque também regional. [...]*” (Aula 2).

Na segunda aula, em um debate que foi potencializado pela exibição do vídeo “*The Pink Panther - Inspector Clouseau Learning English*”, a Acadêmica 2 faz as seguintes observações:

Acadêmica 2: *Ah, prô, eu ainda tô refletindo sobre, mas acho que essa questão (do ILF) traz muito a visão de assim...até que ponto a gente tem que corrigir o aluno né, porque é complicado às vezes. Porque, assim, o objetivo é estabelecer uma comunicação, é passar a mensagem que ele quer, mas até que ponto essa comunicação vai ser prejudicada, entendeu, por esse jeito que ele tá usando a língua? É complicado pensar (nessas questões?) (Aula 2).*

Por meio de um comentário no chat, o Acadêmico 7 também questiona:

Acadêmico 7: *Sim, o que é erro e o que é pegar no pé do aluno? Ahuahuaha (Aula 2; chat).*

Na quarta aula, a Acadêmica 8 ressalta a importância de abordar o ILF na formação de professores, para que os docentes sejam conscientizados de que, tanto eles quanto os alunos, irão cometer “erros” e, assim, aprendam novas formas de lidar com essas situações. É possível observar essas questões no comentário que apresento abaixo:

Acadêmica 8: [...] *Essa discussão tem que haver tanto na formação de professores, para que a gente como professor entenda que o aluno vai cometer erros e que é normal, a gente vai cometer erros, então, diminuir uma pressão até no próprio professor, porque eu começando agora como professora, toda vez que eu cometo um errinho eu já fico ‘Meu Deus! Nossa, perdi minha credibilidade totalmente!’ Então, a gente ter essa noção de que temos uma língua já que é nossa, nativa, e agora a gente tem o inglês e de que o inglês agora parece ser de todos, sabe, todos temos um inglês e um sotaque assim, entendeu, não é só americano que importa, nem britânico, nem nada. Então, eu acho que é isso.” (Aula 4).*

Considerando os posicionamentos dos acadêmicos (Acadêmica 2; Acadêmico 7 e Acadêmica 8) acima e observando a maneira como eles enfatizam a necessidade de pensar sobre as correções e o modo de fazê-las, bem como defendem a “normalização do erro”, podemos refletir a respeito do quanto isso se fez presente na jornada dos participantes enquanto alunos, aprendizes, falantes e professores em formação. Isso pode representar uma tentativa de, com base no que já vivenciaram, melhorar a experiência de seus alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem onde eles se sintam mais confortáveis e, por consequência, mais confiantes.

Nesse sentido, acredito que a reflexão trazida por Duboc (2018) exemplifica como esse tipo de angústia não é algo incomum, mas algo provavelmente compartilhado por muitos estudantes brasileiros de língua inglesa e também por alunos-professores, que é o caso dos participantes desta pesquisa.

Como aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira por décadas tão longas, suponho que muitos de nós possam ter sentido algum grau de angústia e ansiedade na sala de aula de inglês devido a tentativas incessantes de alcançar uma pronúncia nativa, uso de estrutura precisa, escolha lexical apropriada, escrita acadêmica sem sotaque e similares. (DUBOC, 2018, p. 159).

A autora relata sua experiência pessoal e a frustração que sentiu ao ser “reconhecida como uma cidadã brasileira” em uma situação em que tentou soar como uma nativa. Segundo ela, naquele momento, sua visão de língua e de ensino de língua era “permeada por noções como ‘precisão’, ‘adequação’, ‘correção’, ‘erro’ sempre em relação a normas e padrões ditados por falantes nativos de inglês”, em grande parte devido à maneira como ela aprendeu a língua e aprendeu a ensinar a língua (DUBOC, 2018, p.160).

4.1.6 Cultura

A questão da cultura aparece nos entendimentos de alguns licenciandos mesmo quando o ensino de cultura não era o tópico da aula em si. A noção de que o ILF está conectado à aspectos culturais (e linguísticos) diversos, por ser uma língua de contato entre pessoas de diferentes origens, é perceptível em comentários como estes:

Acadêmica 6: [...] *ELF is a way to share knowledge about cultural and linguistic aspects because it is inserted in a diverse world population, and these people use English as an instrument to establish a connection among many countries [...]* (Trecho de comentário postado no Classroom)

Acadêmica 8: *E outra coisa também que eu achei muito legal é que é uma forma de trazer cultura, então trazer essa visão de diversidade, né, então tudo isso é muito importante.* (Aula 2)

Notei também que alguns comentários, como o do Acadêmico 1, abaixo, trazem consigo a ideia de que, por meio da perspectiva de ILF, é possível que o falante mantenha seu *background* cultural enquanto utiliza a língua.

Acadêmico 1: *This language perspective allows students to interact and use the language, developing themselves as individuals with their own cultural backgrounds.* (Trecho de comentário postado no Classroom)

Além disso, o Acadêmico 7 apresenta uma interpretação semelhante, durante um diálogo sobre uma fala do primeiro ministro da Índia no que diz respeito ao *Indian English*. Diante dessa fala do licenciando, acredito que ele vê como o povo indiano se apropriou da língua inglesa e como a cultura desse povo resiste em meio à colonização e à opressão sofrida por eles:

Acadêmico 7: *Sim, eu acho que é essa questão identitária mesmo como um povo que, apesar de eles serem colonizados de (??inaudible), um tempo aí que aconteceu na história eles, sabe, usam a língua pra serem o povo que eles são, então, tem uma cultura ali, mesmo que essa língua venha de uma outra cultura.* (Aula 2 - Sobre como os indianos utilizam a língua inglesa)

Conforme mencionei anteriormente, na descrição das aulas, a docente utilizou, durante as aulas 6 e 7, a seção “*Teaching beyond stereotypes with intercultural communicative competence*” do texto “*English as a lingua franca, World English and cultural awareness in*

the classroom: a North American Perspective”, de Pederson (2011), e o texto “*Tips for teaching culture in a globalized world*”, de Oliveira (2012), para falar sobre cultura na perspectiva do ILF. As aulas foram conduzidas principalmente no sentido de trabalhar com os acadêmicos quais seriam as possibilidades para o ensino de cultura nas aulas de LI, sob a perspectiva do ILF, por exemplo, que tipo de atividades, quais perspectivas e posturas o professor teria quando trabalhando com aspectos culturais na sala de aula, dentre outros aspectos.

A docente perguntou aos acadêmicos sobre o que chamou a atenção deles nos textos lidos e também fez questionamentos como estes:

Docente: [...] *How would we see culture, how would we teach this in our classroom? Do you have any ideas? [...] What would be to be an intercultural communicator? How would we talk about this with our students?* (Aula 6)

Docente: [...] *And then the other one, letter D, let's have a look? So "talking about cultural similarities and differences among the members of the group". Okay, what about this one? Who can talk a little bit about this?* (Aula 7 - Sobre tópicos do texto de Oliveira lidos durante a aula)

Acredito que é importante mencionar que poucos acadêmicos participam das discussões, sempre os mesmos licenciandos opinam e, com exceção do Acadêmico 7, que fala um pouco de sua vivência enquanto professor, nenhum deles fala mais diretamente sobre ideias de atividades ou como fariam para trabalhar com a cultura em sala de aula, alguns debates ficam mais no nível teórico.

Para o Acadêmico 7, uma forma de trabalhar com cultura em sala de aula seria colocar os alunos para dialogarem diretamente com alunos de outros contextos culturais, como aparece na fala abaixo:

Acadêmico 7: *Uhm, I'm in a group with other teachers from different countries and I said to my students that we could have a meeting together with different students from different classes like, they could be from another country like India or even another South American country[...] And one of them [one of the students] said that it would be better if we had a student from the United States or the UK and I said "Why?" and he told me that it would be better because of the English, it would be nice to hear. And I was like "Yeah, but you can hear another types of English" [...] "you need to understand other types of cultures and how English can be used" [...] (Aula 6 - sobre algo que ele disse aos seus alunos sobre a necessidade de entender outras culturas)*

O comentário do Acadêmico 7, ao meu ver, indica que, embora ele entenda a necessidade de trabalhar com culturas que não sejam apenas dos países de centro, o acadêmico talvez não tenha uma visão clara de como faria atividades para abordar diferentes culturas, uma vez que ele descreve mais o contexto e a possibilidade de reunir falantes de diversos países, do que as atividades que seriam realizadas. É muito interessante observar que o acadêmico mostra ter consciência e convicção de que é necessário estar em contato com diferentes variedades de língua inglesa e também “*entender outras culturas*”.

Na visão do Acadêmico 1, a fala do Acadêmico 7 indica que o colega tem uma visão crítica sobre o ensino de cultura nas aulas de LI.

Acadêmico 1 : [...] *I think to see it critically is, is to see, I don't know, reflectively, to look at your own teaching practice and, maybe, think about how your culture or your students' culture [...] Uhm, o lugar cultural do aluno e do professor nessa relação de ensino de línguas [...] É o que o Acadêmico 7 aponta sobre o aluno dele ali, há uma valorização da cultura do nativo, vamos dizer assim, tem essa visão vigente, então, ver criticamente eu acho que é uma postura como a do Acadêmico 7, por exemplo, eu acredito que um professor que age assim ele tá agindo criticamente em relação à cultura e a como esse ensino de língua se dá quando a gente coloca em cheque a questão cultural.*
(Aula 6)

O excerto acima mostra, no meu ponto de vista, que o Acadêmico 1 acredita que a postura do colega é crítica porque, ao afirmar para os alunos a necessidade de entender outras culturas e usos da língua inglesa que não sejam de países hegemônicos, ele está desafiando o lugar comum do que é trabalhado sobre cultura em aulas de LI. Ao reler esses trechos das aulas, tive a impressão de que alguns licenciandos demonstravam, naquele momento, uma visão de que trabalhar com cultura nas aulas de LI sob uma perspectiva de ILF seria mais ou menos parecido com trabalhar diferentes variedades de inglês. Nesse sentido, eles apresentavam o entendimento de que era necessário expor os alunos a uma maior diversidade de culturas, ou trabalhar com diferentes culturas em sala de aula, ainda que não especificassem exatamente como isso poderia ser feito.

Quando o Acadêmico 1 menciona o “*lugar cultural do aluno e do professor*”, apesar de isso não ter ficado explícito em sua fala, acredito que ele possa ter feito uma referência ao “*third space*” mencionado por Pederson (2011, p. 73), que diz respeito à um espaço onde há a possibilidade de o falante refletir sobre duas culturas e fazer sua própria interpretação crítica das situações.

Além disso, alguns acadêmicos comentaram o que chamou a atenção deles nos textos, principalmente a respeito da postura do professor e de aspectos que eles acreditam que são importantes, como a questão de mostrar como a cultura de algum país é diversa e não estereotipar culturas; ver o porquê e de onde surgiram certos estereótipos sobre algumas culturas e desenvolver um olhar de respeito sobre a cultura do outro. Esses pontos podem ser observados nos excertos que apresento a seguir:

Acadêmico 7 (chat): *Like, when teaching about food,. We're Brazilian and eat just feijoada. (Aula 6 - Sobre uma maneira estereotipada de trabalhar com a cultura brasileira)*

Docente: *[...] That's why I liked this part here: "encourage learners to reflect and problematize reality [...] (and) revise the preconceptions and the stereotypes" right?*

Acadêmica 2: *I think it's also important to talk about how these stereotypes are formed, you know? [...] How they constructed these stereotypes, I think this can be a great discussion for the students... (Aula 6)*

Docente: *[...] I want to know your opinion about the activity that she (the author) brought to exemplify the way she worked with her students in a way to develop this intercultural competence with them. [...]*

Acadêmico 7: *Ai, pro, eu acho que é aquela coisa mesmo sobre a gente ter falado sobre cultura e pensando que na cultura do Brasil mesmo, né, a gente não tem só uma cultura, que a gente pode falar sobre diferentes tipos de cultura dentro do regionalismo do brasileiro mesmo, é, tipo, falar que, sei lá, funk não é cultura... Tem gente que vive de funk, o funk faz parte da cultura do brasileiro, mesmo tendo pessoas que não gostem ou não... sabe? Mas também não é como se todo o Brasil gostasse de funk, é igual falando sobre a caipirinha, feijoada, tipo, ai, que saco! (risos). (Aula 6)*

Acadêmica 6: *Isso, professora, o que eu achei interessante dessa atividade é que a professora (do texto) ela começou de uma perspectiva assim, é, como que as pessoas olham a minha cultura? Será que é a forma que eu gostaria que vissem? Então ela começa assim, como que eu posso explicar, é, eu não vou julgar outra cultura já que eu não quero que julguem a minha. [...]* (Aula 6)

Acadêmica 2: *I think that a keyword is.. I don't know if I read correctly, but "relativize"? [...] I think that this relativization is to look at our own culture as we are "the other" for the other person, like...your culture is not the right thing [...] I think it's a look inside our own culture and think about the others as they have their own beliefs and own values that can be different from ours but it's also, como que eu posso..it's*

also.. Ainda assim é uma coisa válida porque é a cultura de outro... Acho que é nesse sentido. (Aula 6)

Um outro aspecto mais teórico que é abordado no texto escrito por Pederson e que chamou a atenção de dois licenciandos é a questão da equivalência entre língua e cultura, como observei na fala do Acadêmico 1 e do Acadêmico 7:

Acadêmico 1 (chat): *It's interesting what Pederson says about the cultural nature of language... it's impossible to "untie" language or language teaching from culture, because language is culture, when we teach English, culture is always there, but we, as teachers must see it critically (Aula 6).*

Acadêmico 7: *Uhm, I like one part in the text that says "language is culture" and, when we are learning a language, we are also learning culture of course, and it's important to understand that is, there are levels, there are...risos.. Eu queria falar tem nuances, tem camadas, em português fica legal... So this is important to think about it like, how, not just english, but any other language, can help you to understand a culture and how this culture works, but like, it's not just one culture, like, in this culture there are a lot of different things to think and understand, right? (Aula 6)*

A Acadêmica 14, na aula 7, não menciona o texto, mas também traz um entendimento semelhante, no seguinte comentário:

Acadêmica 14: *Yes, teacher, I wanted to say that we can both work with the language and with the culture, we can develop both of them, you know, we don't have to separate the thing [...] (Aula 7)*

Na aula 7, a docente, acredito que por notar a pouca participação dos acadêmicos, retoma alguns pontos da aula anterior e trabalha a leitura do texto de Oliveira (2012) tópico a tópico, fazendo perguntas sobre aspectos que ela considera importantes. Alguns licenciandos respondem à formadora, como é possível observar nos excertos que elenco abaixo:

Docente: *[...] What could you understand about this and why is it important to bring this metacognitive awareness when discussing culture, for example?*

Acadêmica 14: *I think it is related to the awareness that we have about the other and about ourselves, yeah, in the middle of the text she (Oliveira, the author) says that it is important not only to reflect about the other but, motivate the students to ask themselves to know why they're learning that or this, so that there is a purpose for them, because*

they can take advantage or they can see some benefits on learning other people's culture. (Aula 7)

Docente: [...] *I just want to know if you can remember what intercultural competence or intercultural communication is... [...] Can you remember that or is it a difficult word? (risos)*

Acadêmico 1: *Yeah, (risos) I guess intercultural competence is something that we must have as English teachers, uh, as we're teaching different, uh, I don't know if that's the right word, but, like, social... [...] Sujeitos que são construídos histórica e culturalmente, so it's important for us to know or to understand these relations between different cultures when we're teaching a new language, right? So, I believe, as I remember, intercultural competence is to be able to manage and understand these questions [...] essa dimensão cultural, acho que é isso, pro, mas acho que eu fui bem raso... (Aula 7)*

Docente: [...] *So "talking about cultural similarities and differences among the members of the group". [...] Who can talk a little bit about this?*

Acadêmico 1: *I think that it's important that the students question each other in class about similarities and differences, mainly because culture is a plural concept right? That's what we saw in the last text too, so this part encourages us to give the students discussions or questions about cultural aspects, so that they can understand their own beliefs and their, the things that they think or how they think about some cultures and... so they can reflect about it. (Aula 7)*

Os excertos acima demonstram que a Acadêmica 14 entende, por meio do texto trabalhado em sala, que os alunos precisam ter consciência do porquê estão aprendendo sobre a cultura de outros povos e ter uma noção de propósito. Além disso, penso que, ao falar da consciência que temos sobre o outro e sobre nós mesmos, ela faz uma referência à maneira como Oliveira (2012) trata da competência intercultural. Esse comentário da Acadêmica 14 também se relaciona com a dimensão intercultural presente na BNCC, inclusive com uma das competências específicas da língua inglesa consideradas pelo documento, que é “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural[...]” (BRASIL, 2017, p. 246).

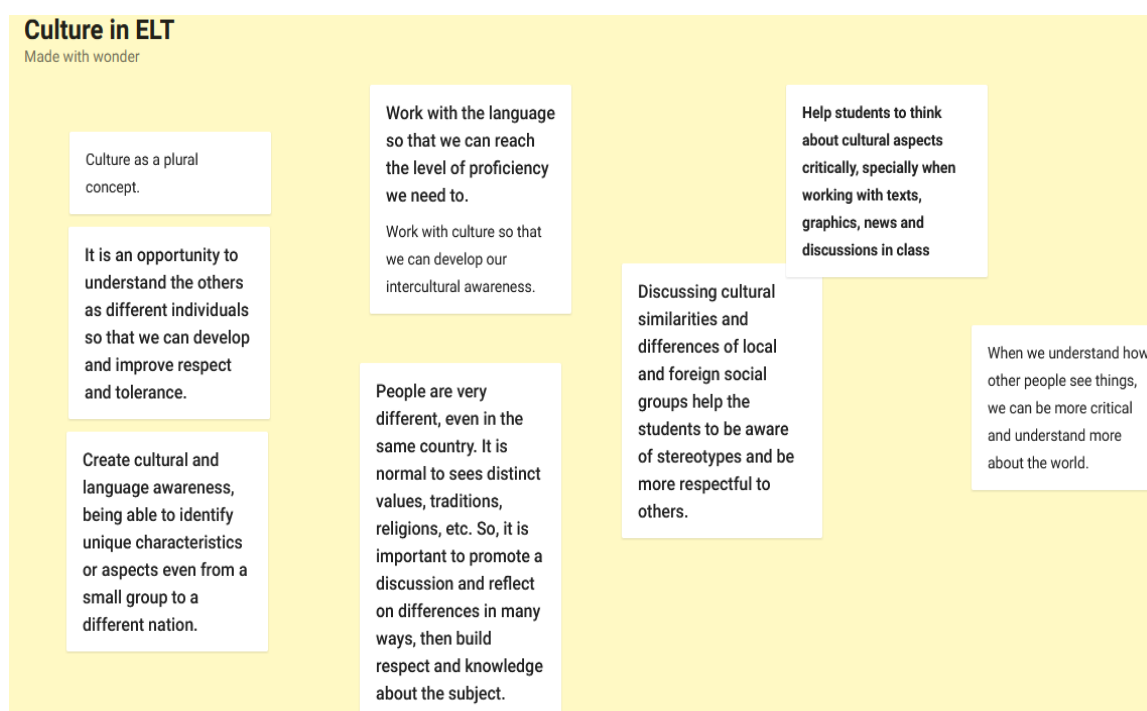
Semelhantemente, de acordo com o comentário na aula 7, na visão do Acadêmico 1, competência intercultural é entender a relação entre diferentes culturas. Além disso, na aula 6, o licenciando havia relacionado a interculturalidade ao respeito em relação a outros povos, línguas e culturas.

Acadêmico 1: [...] *e eu acho muito interessante a questão intercultural porque tem vários vídeos de americanos em espaço público eles ouvem um mexicano, ou enfim, latino falando espanhol e assim, pra eles, pra*

vários deles né, é uma coisa assim ...tem vídeos de pessoas xingando ou batendo até, agredindo outras pessoas por causa disso [...] (Aula 6)

A outra fala do Acadêmico 1 na aula 7 traz a ideia de que os alunos precisam entender as próprias crenças, inclusive crenças sobre outras culturas e de que a cultura é algo plural, o que também aparecerá no mural feito no Padlet. Na aula 7, a formadora pediu que os licenciandos inserissem em um mural no Padlet palavras-chave ou expressões que descrevessem o ponto de vista deles sobre o que havia sido discutido até o momento sobre cultura nas aulas de LI. A figura abaixo exibe o resultado do mural:

Figura 5 - Mural, escrito pelos licenciandos, sobre cultura nas aulas de LI, a partir dos textos lidos



Fonte: Mural construído no Padlet na aula 7

De modo geral, observei que as questões que mais se destacaram no mural são relacionadas à desenvolver uma consciência de como a cultura é plural e diversa, até em um mesmo contexto, em meio a um povo, e que, por isso, é preciso evitar reproduzir estereótipos e buscar ser respeitoso, compreensivo. Essas características são aspectos que ficaram marcados nas falas e comentários dos acadêmicos e que, possivelmente, eles levarão para suas práticas como parte da competência comunicativa intercultural. No que diz respeito a como os acadêmicos pensaram em trabalhar as características em sala de aula, o único tipo de atividade que foi mencionado por eles foi o debate/discussão.

4.1.7 A globalização e o ILF

A globalização é um tópico mencionado mais de uma vez durante as aulas, desde o primeiro encontro, quando “*globalization*” apareceu entre os vocábulos na nuvem de palavras criada no *Mentimeter*. Ainda na primeira aula, houve um diálogo sobre os motivos que levaram o inglês a alcançar o estatuto de língua franca mundial atualmente e, a esse respeito, o Acadêmico 1 comentou:

Acadêmico 1: [...] *I think a part of it is also globalization and technology, uh, in the sense like, that's how these languages achieve us in our day to day lives, you know? Uh, because when we think of the past portuguese used to be a... Portugal used to be a really powerful country, Spain used to be a really powerful country but, uh, the power of the language itself wasn't enough for the language to become a lingua franca, you know. So I think our context of technology and globalization is a major aspect.* (Aula 1 - após a leitura das palavras no *Mentimeter*)

De acordo com o Acadêmico 1, a globalização, juntamente com a tecnologia, é responsável pelo alcance que o idioma tem hoje em dia, porque é assim que entramos em contato com a língua no nosso cotidiano. Destaco que isso acontece, por exemplo, com grande parte dos conteúdos midiáticos que consumimos diariamente e que, não raro, estão em língua inglesa (músicas, séries, filmes, conteúdos em redes sociais).

Ao ler esse comentário, tenho a impressão de que o Acadêmico 1 acredita que apenas o poder isolado de um país específico, ou o que ele chama de “*o poder da língua em si*” não seriam capazes de fazer de um idioma uma língua franca mundial. Sendo assim, o contexto tecnológico em que vivemos permite conexões em escala mundial de forma rápida e constante, facilitando cada vez mais o processo de globalização e, conseqüentemente, consolidando a existência de uma língua franca. Tal entendimento está alinhado ao pensamento de que o vínculo entre a língua inglesa e a globalização é inegável, já que os fenômenos são interdependentes, isto é, um fortalece o outro, conforme apontam estudiosas como Gimenez (2009) e El Kadri (2010).

Esse pensamento a respeito da ligação entre o ILF e a globalização também está presente no comentário do Acadêmico 13 no mural do *Google Classroom*, no seguinte trecho:

Acadêmico 13: *Nowadays, with the world becoming more and more globalized each day, the English language stood out and proved to be extremely important and now it is considered a common language*

between speakers who speak a different language, in other words, a Lingua Franca (Trecho de comentário postado no mural do Google Classroom)

Na segunda aula, o Acadêmico 7 aponta a questão da globalização e afirma que se sente ansioso em relação ao estatuto do inglês no mundo. O participante não tem certeza se a expansão da língua inglesa é algo bom ou ruim, visto que até mesmo os acontecimentos políticos do país de onde esse idioma “veio”, como o resultado das eleições, podem nos afetar. Ao meu ver, é interessante notar que o acadêmico, ao mesmo tempo, traz uma visão de uma língua marcada territorialmente enquanto ressalta o caráter político e “não-neutro” do idioma, o que fica claro no seguinte comentário:

Acadêmico 7: *It's a language from another country and this country is in election, this could affect us, if you know what I mean... (Aula 2).*

Nessa mesma aula, após um questionamento da docente, outro licenciando comenta sobre a globalização e o capitalismo como estruturas de poder que inevitavelmente existem, mas que há, com base no que o acadêmico leu em Jenkins (2016), maneiras de se apropriar da língua:

Docente: *[...] Do you see this in a neutral, democratic, imperialistic way?[...] As a tool of power... a language that includes, excludes? How do you see that?*

Acadêmico 1: *Yeah, I think that ELF is really nice when we think about it [...] if you think about globalization, you will see that capitalism and the power, is a power structure everywhere and we learn English and that structure is there, that's like inevitable but that's what Jenkins says, I guess, we can... Uh, I don't know if it's correct to say that but we can... A gente pode se avantajá disso, a gente pode se aproveitar disso, se apropriar disso, e dizer "Olha, meus queridos americanos, vocês são a minoria agora. Essa língua a gente vai usar e a gente vai usar ela do jeito que for melhor, e a gente vai adaptar ela pra ensinar ela pras pessoas e...e tal". Eu acho que this is the point that I find most interesting in ELF, it's really nice. (Aula 2)*

É relevante pontuar que os licenciandos trazem discussões acerca da globalização e da dimensão política do idioma, eles mesmos trazem consigo uma visão bem crítica em relação à expansão da língua inglesa no mundo, traçando paralelos com o capitalismo e as estruturas de poder vigentes. Ademais, eles também tiveram a oportunidade de, desde a primeira aula, entrar em contato com materiais, a exemplo do texto “O lugar do inglês no mundo globalizado”, de Rajagopalan (2010), que abordam tópicos como a globalização, o que pode ter influenciado a

visão deles nesse sentido, especialmente no caso do Acadêmico 7, que já havia cursado esta disciplina de Formação de Professores no ano anterior.

Um aspecto interessante que se junta ao tópico “globalização e inglês” é o *marketing*, conforme comentei brevemente a partir de uma fala do Acadêmico 7 sobre os usos criativos do idioma na seção 4.1.4. A caracterização do inglês como a língua do mercado e do poder, citada por autores como Moita Lopes (2008), é provavelmente o que o Acadêmico 7 apontou, com tom de reprovação, ao dizer que existe uma “[...] *visão meio blé das coisas, por ser em inglês.*” (Aula 2).

O comentário do Acadêmico 7 indica que ele, enquanto falante brasileiro, tem reservas em relação ao prestígio que a língua inglesa possui na nossa sociedade, principalmente quando ela é utilizada como ferramenta de *marketing*, e trata o assunto de forma um tanto quanto debochada. Penso que a expressão “blé” simboliza a repulsa do licenciando diante desse comentário, visto que a postura do Acadêmico 7 tem relação também com o comentário apresentado anteriormente (Aula 2) - chat), no qual ele afirmou que “*English is cool, but capitalism sucks*”. Essa frase pode indicar que, para o licenciando, a língua inglesa é vista de forma muito positiva, menos quando ela é utilizada como ferramenta de fortalecimento do capitalismo ou do poderio de países hegemônicos, por exemplo, como mero instrumento de *marketing*.

A postura crítica de alguns acadêmicos, por exemplo, tem relação com os resultados obtidos por El Kadri (2010a), o que fica claro quando a autora, em seu trabalho de pesquisa, fala de dois tipos de atitudes por parte dos professores em formação, isto é, alguns deles viam a relação entre língua inglesa e americanização como algo natural e até benéfico, enquanto outros consideravam que aprender outras variedades da língua seria uma das maneiras de resistir a essa concepção.

Nesta pesquisa, não encontrei entendimentos que demonstrem essa relação como algo “natural”, nem apenas “benéfico”, pelo contrário, os licenciandos apontam relações entre inglês, capitalismo, globalização de forma crítica, questionadora.

4.1.8 Descentralização do falante nativo

Um outro aspecto que é bastante pontuado e ressaltado pelos acadêmicos sobre o fenômeno do ILF e suas implicações durante as aulas é a descentralização do falante nativo, como é possível observar nos seguintes excertos:

Acadêmica 8: [...] *hoje em dia quem mais fala inglês realmente são as pessoas não nativas, né? Então, trazer essa noção para abranger um conteúdo e mostrar que ser fluente não é ter essa fluência de nativo, né?* (Aula 4);

Acadêmico 1: *A gente pode se avantajá disso, a gente pode se aproveitar disso, se apropriar disso, e dizer “Olha, meus queridos americanos, vocês são a minoria agora. Essa língua, a gente vai usar e a gente vai usar ela do jeito que for melhor, e a gente vai adaptar ela pra ensinar ela para as pessoas, e tal”* (Aula 2);

Acadêmico 1: *I think that when we talk about traditional English usually we're talking about the way teachers or we (inaudible) used to teach English centered in native speakers, right? [...]* (Aula 5).

Os dois comentários do Acadêmico 1 mostram como ele vê essa descentralização com “olhos de professor”, focando no âmbito do ensino, e estabelece essa diferença entre o “*traditional English*”, cujo ensino era sempre centrado no falante nativo, e o inglês que, hoje, por causa do atual estatuto da língua, pode ser apropriado, adaptado e ensinado “*do jeito que for melhor*”.

Além disso, como se pode ver, a fala da Acadêmica 8 “*ser fluente não é ter essa fluência de nativo, né?*”, na quarta aula, demonstra que a licencianda acredita que a fluência é algo que deve ser almejado por aqueles que estudam o idioma, porém, ela tem em mente que ser fluente não é imitar um nativo. A questão da fluência é algo que sempre aparece nas falas da Acadêmica 8 ao longo das aulas, e, talvez, seja um aspecto que marcou a trajetória dela com a língua inglesa, algo que ela considera muito importante.

Ainda na aula 2, o Acadêmico 1 também havia comentado sobre a resignificação do termo nativo, com base em um texto de Jenkins com o qual teve contato anteriormente. O acadêmico pontua que o termo que antigamente era usado de forma “*distante*” e até “*obscura*” para se referir aos povos indígenas, agora era visto como algo a ser imitado. Por isso, acredita que “*quando a gente se coloca nessa posição de que eles são a minoria, na verdade, que a maior parte do inglês não é usado mais por eles, a gente pode partir pra essa coisa do empoderamento.*” (Acadêmico 1; Aula 2).

Nesse mesmo contexto, um dos licenciandos ressaltou a necessidade de olhar para a funcionalidade da língua e não para um determinado sotaque ou padrão:

Acadêmico 7: *Ah, eu falo até mesmo, sei lá, se você, você não precisa nem como o inglês indiano, você só precisa falar inglês. Às vezes algum*

aluno chega e fala "ai, mas sotaque britânico é tão bonito", eu falo "bonito nada, gente, é só um tipo de inglês, a gente não precisa ficar definindo qual inglês é bonito ou feio, usa a língua e pronto, você já está deixando de usar a sua língua nativa pra aprender outra, isso já é o suficiente, sabe?" (Aula 2).

O Acadêmico 7, além dos comentários acima, aponta, após ler um trecho de um texto do primeiro ministro da Índia sobre a língua inglesa no país, que “[...] o preconceito contra o inglês que os indianos falam é tipo, muito bizarro. Principalmente aqueles personagens característicos de filme que Hollywood insiste em fazer um padrão, como se todos fizessem daquele jeito, sabe?” (Acadêmico 7; Aula 2).

Como se pode ver, esta fala do Acadêmico 7 demonstra também como ele conecta o conteúdo que está sendo visto em sala com a sua realidade e os elementos que fazem parte do seu dia a dia, como os filmes citados por ele, além de manifestar uma postura crítica diante disso.

Em meio aos debates sobre o falante nativo, os participantes também pontuam como nós, brasileiros, temos a tendência de achar “*bonitinho*” um estrangeiro falando em português com um sotaque diferente do nosso, enquanto cobramos de nós mesmos uma performance de “falante nativo” quando utilizamos a língua inglesa. Os acadêmicos chamam a atenção para esse aspecto e para o teor neoimperialista deste tipo de pensamento. A Acadêmica 8, por exemplo, aponta a seguinte questão:

Acadêmica 8: *[...] gringo falando português, dá pra ver que tem muito sotaque e mesmo assim a gente acha lindo. Então por que que a gente tem que falar um inglês nativo achando que isso é fluência? (Aula 2).*

O Acadêmico 1 concorda com a colega e aproveita o comentário dela para salientar as estruturas de poder que envolvem as nossas relações com os “gringos”, como é possível notar no comentário que exibo abaixo:

Acadêmico 1: *[...] quando um gringo, quando um americano fala "pao" ou fala algo assim, faz aquele sotaque a gente acha fofo, a gente acha bonitinho e lá a gente é deportado (risos). É uma coisa meio, meio maluca assim. É uma coisa que a gente enxerga mesmo. Essa coisa que ela fala de imitar o nativo tá carregada de imperialismo né e de, dessa estrutura de poder. (Aula 2).*

Também pontuo que, ao debater estes temas, os acadêmicos demonstram ter uma visão consciente sobre os estereótipos de outros falantes de língua inglesa e também sobre eles

mesmos enquanto falantes e professores de inglês, enxergando as cobranças internas e externas, o que não os impede de, ocasionalmente, pedirem desculpas por seu inglês "não-perfeito":

Acadêmico 1: [...] *oh God, I'm, my English is so rusty today, sorry, guys[...]* (Aula 7).

Além disso, alguns licenciandos pedem permissão para utilizar a língua portuguesa, ainda que a própria docente o faça e alterne livremente entre o inglês e o português durante as aulas.

Acadêmico 1: [...] *I don't know, can I use Portuguese a little bit teacher? (Docente: yeah, of course!) Uhm, o lugar cultural do aluno e do professor [...]* (Aula 6).

Acadêmica 2: *I was going to.. é inglês ou português? Nossa...*

Docente: *It's up to you, risos.*

Acadêmica 2: *Não, mas, vou falar em português... discutir e mostrar variedades de inglês né?* (Aula 8)

Outros, como é o caso do Acadêmico 7, já apresentam uma postura mais segura em relação a isso:

Acadêmico 7: *Uhm, I like one part in the text that says "language is culture" and, when we are learning a language, we are also learning culture of course, and it's important to understand that is, there are levels, there are levels, there are...(risos)Eu queria falar tem nuances, tem camadas, em português fica legal... So this is important to think about it like, how, not just English, but any other language, can help you to understand a culture and how this culture works, but like, it's not just one culture, like, in this culture there are a lot of different things to think and understand, right?* (Aula 6)

A partir de uma pergunta da docente sobre a postura enquanto falante bilíngue e professor, a Acadêmica 8 também dá sua opinião e fala de sua experiência pessoal:

Docente: [...] *Então essa percepção do bilíngue, né, de trazer a sua língua materna às vezes pra fazer sentido do que tá falando, do que tá entendendo ali. [...]* *Então acho que é por isso que é importante nós, como falantes bilíngues, [...]* *também termos essa postura, atitude com os nossos alunos, não é?*

Acadêmica 8: *Com certeza, prô, porque eu vejo que eu mesma ainda tenho esses atos meio preconceituosos tipo "Ai, olha lá, falou errado a palavra", sei lá. Então é uma desconstrução própria, né? Eu mesma quando falo errado eu fico me martirizando, ou quando a pronúncia*

não tá perfeita, então é uma desconstrução que tem que começar com a gente também, não só com os alunos, né? (Aula 2).

Em outro momento, na aula 6, o termo “perfeito” é utilizado mais uma vez para tratar de sotaques e língua, enquanto a docente comenta sobre um encontro virtual que aconteceria com uma das assistentes de ensino de língua inglesa (*English Teaching Assistants* - ETAs) que veio ao Brasil, mas não pôde ficar no país devido à pandemia.

Docente: *Tô vendo com ela pra ela... foi legal, né? [...] Então a gente tá conversando pra ver agora na primeira semana de Dezembro ela possa vir também fazer mais uma fala, mais um bate-papo com vocês. Só um parênteses...*

Acadêmico 1: *Pro, é muito interessante isso mesmo que a gente tava falando da AI, né, quem falou da, da questão da, do português dela, é perfeito...né gente? Enfim, não que exista [...] Enfim, estamos desconstruindo isso, mas, eu acho muito interessante isso de pensar criticamente, isso mesmo que é, uma das meninas falou que, quando a gente vê algum americano fazendo o som nasal dessa forma, tipo "pao". (Aula 6).*

Neste diálogo é interessante notar como o Acadêmico 1 faz um elogio ao português “perfeito” da ETA, que é americana, reproduzindo exatamente algo que havia sido comentado em aulas anteriores (como a aula 2). No entanto, mesmo fazendo esse comentário, logo em seguida, ele também retoma algo já discutido nas aulas relacionado à postura crítica em relação a determinados enunciados: “*Enfim, estamos desconstruindo isso, mas, eu acho muito interessante isso de pensar criticamente [...]*”.

De forma geral, os acadêmicos demonstram endossar a ideia de que, diante do atual estatuto da língua, o falante nativo não é mais o modelo a ser seguido. O Acadêmico 1, conforme um dos excertos acima, comenta, inclusive, sobre a problematização do termo “nativo”. Entretanto, ainda há certa insegurança, assim como eles mesmos apontam em alguns momentos, o que também aparece de forma implícita no decorrer das aulas, a exemplo do pedido de desculpas pelo “*rusty English*”, que acontece mais de uma vez com vários licenciandos.

Além disso, é válido ressaltar que, em alguns dos comentários dos acadêmicos sobre erros e correções, eles acabam por demonstrar a crença em uma certa dualidade da língua inglesa entre britânica e americana, a exemplos dos excertos abaixo:

Acadêmico 7: *É um inglês estadunidense, é um inglês britânico... (Aula 2).*

Acadêmica 8: [...] numa escola poder ter professores que tem voltado mais para o americano outros mais para o britânico então, por exemplo, o seu aluno de agora pode ir pra uma professora britânica, que vai corrigir e daí ele vai ficar perdido, qual que é a pronúncia certa? [...] não é só americano que importa, nem britânico, nem nada. (Aula 2).

Acadêmico 7: Eu tava falando sobre isso com os meus alunos, tipo o Linguee que mostra “American English”/ como se fosse um só/ sendo que tem vários/ Assim como o British English/ mas claro, tem mais além dos dois também (Aula 3; chat).

Isto pode ser um indício de que a visão geograficamente localizada da língua, a ideia de uma língua que pertence a um ou outro país ainda não havia sido superada, o inglês “americano” e “britânico” ainda é as referências e aparece antes de outras variedades, mesmo que, como fez o Acadêmico 7, a existência de outras variedades seja reconhecida logo em seguida. Isto também está conectado à insegurança que ainda existe em alguns acadêmicos no que diz respeito ao idioma.

Nesse sentido, os comentários acima (Acadêmica 7 e Acadêmico 8) sugerem essa dificuldade de desvincular o inglês de suas prestigiadas variedades “americana” ou “britânica”, o que tem relação com a armadilha do “discurso de *nativeness*” mencionada por Duboc (2018). Essa armadilha consiste na ideia de carregar uma visão ainda centrada em uma hegemonia ocidental justamente na tentativa de negar essa hegemonia, o que pode explicar os motivos pelos quais alguns participantes ainda sentem a necessidade de se embasar, mesmo que de forma inconsciente, em um modelo nativo, até mesmo quando reforçam a negação da importância desse modelo.

Isto posto, na seção a seguir, abordarei a maneira como os licenciandos construíram sentidos a respeito do ILF e apresentarei exemplos que ilustrem as categorias que emergiram durante a análise.

4.2 Como os licenciandos constroem sentidos a respeito do ILF

Levando em consideração o objetivo de “2) Examinar como os licenciandos constroem sentidos a respeito do ILF em suas interações em sala de aula ao se discutir tal tópico”, nesta seção apresentarei as diversas maneiras como esse processo aconteceu nas interações durante os encontros. Dessa forma, as categorias que surgiram e que serão apresentadas a seguir são:

- 1) Conhecimento prévio dos licenciandos sobre o tema;
- 2) Entendimentos embasados em

explicações, comentários e materiais; 3) Questionamentos/reflexões provocadas pela docente e seu feedback para os alunos e 4) Articulando com a sala de aula. A figura 6 abaixo representa as categorias mencionadas:

Figura 6 - Como os sentidos sobre ILF foram construídos



Fonte: A autora

4.2.1 Conhecimento prévio dos licenciandos sobre o tema

Logo na primeira aula, os acadêmicos mostram os entendimentos baseados em seu conhecimento prévio e/ou na participação em discussões sobre o assunto em momentos anteriores, mais especificamente um curso de extensão sobre internacionalização ministrado enquanto as aulas estavam paralisadas no começo da pandemia, e outra disciplina da graduação, ambos conduzidos pela mesma docente.

Acadêmico 1: *Uh, we had that, before the classes started in August, we had the, uh, I don't know how to say... os cursos de extensão. [...]*

Docente: *Yeah, we discussed, there was a part of the course that we discussed English as a lingua franca, the perspective of ELF for English as a medium of instruction, so, according to you that was the first time that you heard the expression, is it?*

Acadêmico 1: *Yeah, the expression I've heard like, in the first year of graduation, I guess, but studying about it and reading a little bit about it was in this course. (Aula 1)*

Acadêmica 2: *I think I have heard about it last year with you, teacher (risos) you mentioned in some classes, I can't remember if we talked about it, but I remember that you mentioned, that you are from this area, right? But, yes, I heard, I think I heard, I have heard last year. (Aula 1)*

Acadêmica 3 (via chat): *I heard about it last year while doing my research for projeto de pesquisa from your classes.*

Docente: *[...]and also Acadêmica 3 talked about it, that it was last year. Probably it was at Prática Investigativa that we were talking about research and Pesquisadora also developed her research during that course [...] right? And then, she discussed ELF, so probably it was there, yeah? (Aula 1)*

Eu havia cursado a disciplina de Práticas Investigativas, ministrada pela mesma docente no ano anterior, com essa turma. Na época nós tivemos que escrever e apresentar para a classe um artigo como trabalho final da disciplina, e, no meu artigo, eu abordei aspectos como o ensino de cultura nas aulas de LI, sob a perspectiva do ILF. Por isso, durante a apresentação do meu trabalho, mencionei brevemente o conceito de ILF, o que é apontado pela Acadêmica 3.

Apesar disso, notei que poucos acadêmicos afirmaram que já haviam tido contato com a perspectiva, o que pode indicar que as oportunidades de debater o ILF ainda são raras e, possivelmente, todas ligadas à mesma docente que desenvolve pesquisas na área, como a Acadêmica 2 cita.

O fato de estas oportunidades terem sido iniciadas pela mesma professora formadora vai ao encontro do resultado de estudos como os de El Kadri (2010a; 2010b), Branquinho (2017), cujas análises demonstram que somente tentativas isoladas abrem espaço no currículo para a discussão em torno do ILF. Diante disso, acredito que seria muito importante que os licenciandos tivessem contato com a perspectiva do ILF em vários contextos, com outros docentes e em outras disciplinas, para que houvesse também uma maior variedade de pontos de vista e ideias.

4.2.2 Entendimentos embasados em explicações, comentários dos colegas e em materiais

A partir da segunda aula, observei que os entendimentos dos acadêmicos são manifestados com suporte nos exemplos trazidos pela professora formadora e nas explicações

dela, no posicionamento dos colegas e também com base nos materiais utilizados na disciplina. Os trechos abaixo demonstram algumas dessas interações entre os participantes:

Acadêmico 1: *O exemplo que a Acadêmica 8 colocou, prô, achei muito interessante também [...] (Aula 2)*

Acadêmica 8: *Ah, prof, eu acho que é exatamente o que você falou, sabe? (Aula 3)*

Diante disso, notei também que há nas aulas a construção de um diálogo, com movimentos de retomar a fala do outro, de mencionar o exemplo citado pelo outro, tomando como base, citando, concordando, como o Acadêmico 1 faz ao dizer “*Yeah, I was going to say that too, Acadêmica 2.*” (Aula 6). Esta fala dá abertura para uma postura colaborativa, tanto por parte da docente quanto dos acadêmicos, a exemplo da Acadêmica 2, que diz “*Yeah, I will say something and then Acadêmico 1 can complement [...]*” (Acadêmica 2; Aula 6).

Também é possível notar esse movimento no excerto a seguir:

Acadêmico 7: *Bom, é o que eu falo pros meus alunos, quando vocês tão aqui aprendendo inglês [...] Usa a língua a seu favor e da melhor maneira que você puder usar ela.*

Acadêmica 8: *Sim, é muito legal isso que o Acadêmico 7 falou, porque tem muitos alunos que ligam fluência com pronúncia nativa né [...] Então é bem legal isso que o Acadêmico 7 falou (Aula 2).*

O diálogo durante as interações fica evidente também nas referências utilizadas pelos acadêmicos, a exemplo de um vídeo citado pelo Acadêmico 7 na aula 3 (vídeo do *Irabbit*), que é citado como material por outros participantes no futuro, no momento de debater as ideias sobre os planos de aula.

De maneira semelhante, há uma conexão entre as aulas e entre os materiais utilizados pela docente, as aulas não são trechos estanques, tudo está conectado, a exemplo do texto a seguir:

Acadêmico 1: *[...] That's what we saw in the last text too, so this part encourages us to give the students discussions [...]* (Aula 7).

Estes exemplos, como as falas do Acadêmico 1, Acadêmico 7, Acadêmica 8 e Acadêmica 12 demonstram a maneira que os licenciandos constroem conhecimento e os entendimentos que apresentam sobre o ILF, por meio da interação com os colegas e a docente.

Além disso, os excertos sugerem que eles estão abertos a ouvir as opiniões uns dos outros e a complementar a fala um do outro. A turma, em geral, apresenta uma postura muito colaborativa, o que também tem relação com o fato de eles já se conhecerem e estudarem juntos há alguns anos.

De forma similar, observei que, também a partir da segunda aula, alguns acadêmicos começaram a fazer associações com o que leram e a assimilar o conteúdo apresentado, utilizando os materiais estudados como base para suas falas seguintes e fazendo referência aos textos e vídeos. Eles não retomam somente as falas dos colegas e da docente, mas também dos autores dos materiais com os quais interagem, especialmente o Acadêmico 1, como acontece nos exemplos:

Acadêmico 1: *Yeah, I think that ELF is really nice when we think about it, uh, about this aspect that Acadêmico 7 said [...] that's like inevitable but that's what Jenkins says, I guess, we can't [...]* (Aula 2)

Acadêmico 1: *Uhum, pro, eu lembrei de um texto, não sei se você comentou, sobre, que ela fala sobre ressignificação do nativo, do termo nativo. Você comentou?* (Aula 2)

Acadêmico 1: *É, o texto que a gente leu da Gimenez, por exemplo, é, os pontos de crítica pra mim também faziam bastante sentido, que ela colocou, mas, toda a perspectiva do ILF e tudo, pra mim fazia muito sentido essa ida né, essa tentativa de usar o inglês..., tentativa não, esse uso do inglês né, essa forma de usar a língua estrangeira.* (Aula 3).

Outro caso de retomada da fala de um autor acontece no decorrer da Aula 5. Os acadêmicos estavam lendo os comentários que haviam publicado no Google Classroom e o Acadêmico 12 se propôs a falar sobre o seu comentário, em vez de lê-lo na íntegra. O licenciando cita então os exemplos trazidos no vídeo “Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca”.

Acadêmico 12: *Yes, I will talk about that I think people don't talk yet, like the examples in the video that Siqueira [...]* (Aula 5)

As articulações com as falas da docente e dos colegas assim como a interação com os materiais utilizados mostra que as discussões foram produtivas e que o trabalho com estes materiais fez sentido para os acadêmicos. Destaco aqui a diversidade de materiais utilizados, tanto em relação ao formato e aos gêneros (vídeos, textos acadêmicos, entrevistas, apresentações de slides) quanto no que diz respeito às origens das referências (autores

nacionais, internacionais), como é possível observar no Quadro 4 - Aulas, tópicos discutidos e materiais utilizados. Os materiais, conforme observei nos comentários dos acadêmicos, foram significativos para os licenciandos, uma vez que eles assimilaram os conteúdos apresentados e conseguiram resgatá-los em diversos momentos das aulas.

Acredito que é importante mencionar que, apesar da interação que existiu entre acadêmicos e docente e entre os acadêmicos em si, como apontei anteriormente, sempre os mesmos licenciandos participavam ativamente das aulas. Muitos dos acadêmicos não emitiam opiniões mesmo quando a docente incentivava, outros apenas participavam em atividades escritas, como os *Padlets*, *Jamboards*, comentários no *Classroom*. Uma grande parcela só participou da aula oralmente nos últimos dias das observações realizadas para a pesquisa, nos quais eles apresentaram as ideias para os planos de aula. Isso pode ter relação com o momento da pandemia, um momento sensível para todos, e também com as aulas do ERE, que, de certa forma, facilitavam a omissão/não-participação de alguns.

4.2.3 Questionamentos/reflexões provocadas pela docente e seu feedback para os alunos

As explicações, os questionamentos feitos pela docente e as reflexões provocadas por ela exerceram papel fundamental na construção de sentidos a respeito do ILF por parte dos acadêmicos. Nos exemplos abaixo, é perceptível o modo que as perguntas feitas pela formadora estimularam os licenciandos a refletir a respeito dos tópicos debatidos. Durante a maior parte das aulas, a professora, além de dar explicações, fez comentários e perguntas com o objetivo de incentivar a participação, visto que muitas vezes eles demoravam a se pronunciar, o que pode ser uma consequência do contexto, como apontei na seção anterior.

Docente: [...] Então acho que é por isso que é importante nós, como falantes bilíngues, também termos essa concepção, também termos essa postura, atitude, com os nossos alunos, não é?

Acadêmica 8: Com certeza, pro, porque eu vejo que eu mesma ainda tenho esses atos meio preconceituosos tipo 'Ai, olha lá, falou errado a palavra', sei lá. [...] (Aula 2)

Em um momento da segunda aula, o Acadêmico 7 trouxe uma experiência pessoal com uma aluna que tem “dificuldade de reproduzir” os sons que escuta e, a partir disso, a docente conduziu uma reflexão sobre a necessidade de o falante “reproduzir” um som perfeitamente. Tanto a discussão quanto a problematização levaram como exemplo o vídeo da *Pink Panther*, trabalhado na Aula 2.

Acadêmico 7: [...] *mas daí eu tento mudar um pouco a aula pra ser adaptada pra ela porque eu realmente vejo que ela tem dificuldade de ouvir algo e não conseguir reproduzir o som.*

Docente: *Mas nesse caso, será que é uma dificuldade de se reproduzir um som específico ou trazer traços da sua língua materna pra reproduzir esse som? Porque por exemplo o toi [a professora está se referindo ao vídeo da Pink Panther, que foi trabalhado na Aula 2], às vezes não é uma dificuldade, é um aspecto da sua língua que é bem marcado ali, não é? Então será que isso é problemático, nesse sentido? Será que se ele continuasse, ele tá num contexto, vai no restaurante, numa lanchonete, vai falar "I'd like to buy a hamburger", ele não seria entendido? Ele não conseguiria comprar o hambúrguer dele?*

Acadêmico 7: *Hum, verdade, eu estava pensando. A professora [está se referindo à professora do vídeo] é bem imperialista, né?*

Docente: *Não é? Então é nesse sentido, será que eu preciso, eu tenho a minha identidade, eu sou, no caso dele, francês, o to "I'd like to", talvez o to não vai sair do jeito que ela quer, vai ser o toi, mas, se ele conseguir agir, não é? [...]* (Aula 2).

Docente: [...] *So, good point, (Acadêmico 12: Yeah...) thank you for bringing this aspect.* (Aula 5)

Docente: *Yeah, uhum, good points, Acadêmico 1 and Acadêmica 5, I think both of you have good considerations about this spread of the language in the world, would you like to add anything to these comments?* (Aula 1)

Docente: *Wow, that was so good, the way that you wrote that. [...]* (Aula 5)

Como é possível notar nos excertos que exibi acima, a docente sempre traz questionamentos e faz comentários sobre as falas dos acadêmicos, além disso, ao trabalhar com o ILF em sala de aula, a formadora expôs os acadêmicos a diferentes materiais, propôs diversos tipos de atividades com ferramentas diversificadas, além de desafiar e trazer um feedback positivo para os participantes. Acredito que a mediação da formadora e seus comentários foram determinantes para a construção de sentidos dos acadêmicos sobre os temas abordados nas aulas, o que também ficou evidente no desenvolvimento dos planos de aula, que serão analisados mais adiante.

4.2.4 Articulando com a sala de aula

Os professores em formação inicial também trouxeram diversas vezes a experiência deles em sala de aula, as questões vivenciadas com os seus alunos e começaram a pensar em como trabalhariam/articulariam os exemplos, vídeos em suas salas de aula. Frases como “*Eu tava falando sobre isso com meus alunos*” (Acadêmico 7; Aula 3) são comuns, além de falas como:

Acadêmico 7: *Com toda certeza, esses vídeos são muito bons pra realidade dos alunos e justamente pra eles se sentirem confortáveis em usar a língua também, pra comunicação, com toda a certeza.* (Aula 3)

Acadêmica 8: *Pro, eu acho que, possivelmente, trazendo aos alunos essa noção de que inglês não é somente o americano ou o britânico, essa, como é que usou a palavra? Desterritori.. nossa nem sei falar isso aí não (risos)* (Aula 4).

Acadêmico 7: *Yesss, I love it!! Sério, teacher, depois que tu mostrou esse vídeo, eu sempre mostro pros meus alunos pra falar sobre inglês e eles sempre riem, tipo, e eu também mostro o vídeo do the rabbit, sabe, o I rabbit, eu acho que é. Eu acho que foi você que mostrou pra gente, mas eu sempre mostro os vídeos e eles sempre acham legal, quando trata sobre a língua inglesa.* (Aula 2)

Acadêmico 7: *Eu adoro mostrar o vídeo do Irabbit (em sala/ aos alunos)* (Aula 3; chat)

Acadêmica 6: *É aproximar também o aluno, porque eu fico lembrando dos alunos do Pibid, que tinham 11 anos né. Eles tinham uma dificuldade enorme de falar, não era nem de dizer a palavra, mas de querer falar a palavra com medo de dizer errado [...]* (Aula 3)

As falas envolvendo situações de sala de aula exemplificam como os professores em formação acreditam na relevância do ILF e em seu potencial de transformar o ambiente de ensino-aprendizagem em um local que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do idioma, sem deixar de ser divertido e acolhedor. Cada professor em formação inicial fala de sua experiência em seus diferentes contextos. A Acadêmica 6, por exemplo, cita o Pibid, enquanto o Acadêmico 7 fala de sua experiência atual como professor.

Nessa perspectiva, é notável que os licenciandos mostram compreender quais seriam os benefícios de trazer a perspectiva do ILF para suas práticas pedagógicas, sendo que o Acadêmico 7 afirma já ter exibido em sua sala de aula um dos vídeos trazidos pela docente. Apesar de não ter como assegurar a postura que os licenciandos terão em sala de aula, uma vez

que não irei acompanhá-los em suas práticas e nem presenciar um eventual trabalho com as atividades por eles planejadas, consigo vislumbrar em seus discursos que eles reconhecem a importância da perspectiva do ILF e se mostram favoráveis a levar as questões que ela traz à tona para as salas de aula.

Além disso, alguns entendimentos dos licenciandos na presente pesquisa (“[...] são muito bons pra realidade dos alunos” - Acadêmico 7; Aula 3; “fico lembrando dos alunos do Pibid [...]” - Acadêmica 6; Aula 3) estabelecem uma relação com uma das respostas obtidas por Siqueira e Souza (2014) em seu estudo, em que um participante afirmou o seguinte: “Preparando minhas aulas, eu posso também compreender como as pessoas lidam com essa nova condição do inglês ou como a língua inglesa está interferindo na vida das pessoas” (SIQUEIRA; SOUZA, 2014, p. 56). A afinidade entre essas respostas está, ao meu ver, na forma em que os participantes demonstram preocupação com os seus alunos e com a maneira que a língua “interfere” nas vidas deles.

5 OS PLANOS DE AULA DOS LICENCIANDOS: A PROPOSTA

Conforme mencionado anteriormente, a docente solicitou aos acadêmicos que produzissem um plano de aula, como atividade que encerraria o tópico ILF nesta disciplina de formação de professores. De acordo com o comando da atividade, retirado do Google Classroom, os acadêmicos deveriam “*Elaborar um plano de aula, abordando uma implicação pedagógica do ILF*”, de modo a considerar os seguintes aspectos: “*Contexto de ensino; público-alvo; tema da aula; duração; objetivo(s); descrição das 'pre-/while/post-activities'; materiais utilizados; referências.*”

Vale ressaltar que não foi disponibilizado um modelo de plano de aula para os licenciandos, apenas as instruções acima, porém, a maior parte deles utilizou o modelo de plano de aula disponibilizado na disciplina de estágio. Nesses planos, as atividades seguem a estrutura de 1) “*Pre-activity*”, 2) “*While-activity*” e 3) “*Post-activity*”, sendo que a primeira é destinada a contextualizar o exercício, fornecer “input” aos alunos e prepará-los para a tarefa a ser executada a seguir. A “*while-activity*”, por sua vez, é a etapa em que alguma tarefa é realizada pelos alunos, como a resolução de um exercício, por exemplo. A última etapa, “*post-activity*”, tem como objetivo “fechar” aquele tópico, no sentido de obter um *feedback*, é o momento em que o professor pode checar se realmente as atividades anteriores tiveram bons resultados.

A fim de preparar os licenciandos para a confecção dos planos de aula, a docente separou a Aula 8, no dia 27/11/20, para revisar quais eram as implicações de considerar a perspectiva do ILF em sala de aula com eles e mostrar alguns exemplos de planos de aula de acadêmicos que tinham participado dessa disciplina anteriormente. Sobre as implicações do ILF lembradas pelos participantes desta pesquisa na Aula 8, resalto que poucos licenciandos responderam aos questionamentos iniciais da formadora, com destaque para a Acadêmica 2, que lembrou duas implicações: discutir e mostrar mais variedades de inglês em sala e ressignificar localmente os materiais didáticos utilizados.

A formadora levou três planos de aula de acadêmicos que cursaram a disciplina anteriormente. O primeiro deles, das Acadêmicas A, B e C²⁴, tinha como tema principal sotaques e mal-entendidos “*accents and misunderstandings*”. As acadêmicas trabalharam com uma parte de um episódio da série *Gilmore Girls* e discutiram sobre o sotaque e as situações vivenciadas por um personagem francês, que se comunica em inglês. O segundo plano que a

²⁴ As acadêmicas que participaram anteriormente da disciplina têm seus nomes preservados e substituídos por “Acadêmica A”, Acadêmica B”, assim por diante.

professora apresentou foi o das Acadêmicas D e E, elas trabalharam com datas comemorativas ao redor do mundo em diversas culturas e abordaram, especificamente, o Dia da Independência e como ele é celebrado em diversos países. O terceiro planejamento, das Acadêmicas F, G e H, tratou do tema corrupção, e o objetivo delas foi promover uma discussão sobre como diversos locais ao redor do mundo lidam com a corrupção, a maneira que o assunto é tratado localmente e como o inglês funciona como uma língua global para possibilitar que as pessoas de diferentes nacionalidades trabalhem juntas. As licenciandas abordaram o tema por meio de artigos de jornal em língua inglesa. Por fim, a docente mostrou também alguns planos de aula presentes no material "*Intercultural resource pack - Latin American perspectives*" do *British Council*, com várias atividades e diversos temas discutidos especificamente para América Latina. Apenas o Acadêmico 1, a Acadêmica 2 e a Acadêmica 8 interagiram verbalmente com a docente nesta aula, e comentaram positivamente, mas de forma bem geral, sobre os exemplos exibidos.

Os planos poderiam ser feitos em duplas e, além disso, os acadêmicos puderam contar com as aulas do dia 02/12 e 09/12 como momentos assíncronos para o desenvolvimento da atividade, sendo que a aula de 04/12 foi separada para que os licenciandos pudessem se reunir com a docente e com a pesquisadora, a fim de apresentar a proposta inicial e tirar possíveis dúvidas.

5.1 Apresentação das ideias iniciais dos acadêmicos

O período de apresentação inicial das ideias, na Aula 9 (04/12), foi o momento em que mais participei e tive, de fato, uma observação participativa dos eventos. A cada dupla que entrava eu me sentia um pouco mais à vontade para fazer alguma sugestão e, nesse sentido, a docente incentivou bastante, pois sempre perguntava a minha opinião e abria espaço para a minha participação. Mesmo assim, reconheço que a minha participação foi bastante tímida e limitada a esses momentos em que era solicitada e, por vezes, complementando o que a docente havia apontado, como nos exemplos a seguir:

Pesquisadora: *Então, eu acho que é mais só essa questão que a professora já falou mesmo, de trazer pro local, trazer algo do Brasil para articular com as outras notícias dos outros países. (Aula 9)*

Pesquisadora: *Então, eu acho que é isso mesmo, mostrar... porque esse vídeo ele vai meio que mostrar assim 'English as global language'*

né? [...] Então eu acho que é um gancho mesmo para você trabalhar o porquê, igual a professora falou. (Aula 9)

Acredito que a minha postura tem a ver com o fato de eu me enxergar ali como acadêmica também e, por isso, somente me sentir à vontade para tecer comentários sobre assuntos com os quais eu tinha maior contato, como comentar sobre os episódios de seriados escolhidos pelos alunos e a forma que eles poderiam trabalhar com eles, destacar alguns pontos que poderiam ser abordados e sugerir vídeos para complementar as atividades, conforme acontece nos trechos abaixo:

Pesquisadora: *Sim, eu ia falar assim que talvez vocês pudessem aproveitar o fato de ser a Claire, porque a Claire é uma personagem que é obcecada por Halloween [...]. Então, talvez, vocês poderiam utilizar isso para comentar assim "Ai, será que todos os americanos são assim? [...]". (Aula 9 - comentário sobre a personagem do episódio da série *Modern Family* escolhido pela dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22)*

Pesquisadora: *[...] No final (do vídeo) aparece assim "Multilanguages formation", então eu acho que é mesmo uma esquete de um programa que ensina línguas. Então, acho que é bem isso mesmo, trazer, porque eu, pessoalmente, achei meio estereotipado o jeito que eles trazem o indiano e o francês, né, de uma forma bem caricata, então trabalhar com eles porque isso né, qual o objetivo por trás disso e tal... (Aula 9 - comentário sobre a esquete de uma propaganda selecionada pela dupla de Acadêmicas 14 e 15)*

Pesquisadora: *[...] Eu falei assim que, como elas ainda não escolheram os vídeos, na hora que elas forem escolher, tentarem achar vídeos de contextos diferentes, só pra mostrar como que em contextos diferentes o inglês é utilizado. (Aula 9 - comentário sobre vídeos de falantes da língua inglesa que a dupla Acadêmica 3 e Acadêmica 16 poderiam selecionar)*

Durante esse encontro com cada dupla ou licenciando, percebi que a dificuldade de alguns estava relacionada com estruturar a ideia inicial deles, o que pode ter relação com um sentimento de insegurança, de precisar da validação da docente formadora sobre suas ideias, o que acredito ser algo comum em professores em formação inicial. Além disso, essas dúvidas podem fazer parte do processo de familiarização dos licenciandos com o ILF, especialmente por ser a primeira vez que eles planejam aulas considerando trabalhar com as implicações do ILF para o ensino de língua inglesa. Esse aspecto aparece em comentários como estes:

Acadêmica 8: *É, a gente só teve mais a ideia, prof, a gente ainda não conseguiu realmente botar em prática. (Aula 9)*

Acadêmica 6: *Isso, aí eu fiquei em dúvida mesmo sobre o conteúdo e achei que ficou um pouco vago, não sei se dá pra colocar mais coisas. (Aula 9)*

Acadêmico 1: *Então, isso que eu tava pensando, eu queria apresentar isso (a ideia de apresentar várias pessoas ao redor do mundo usando o inglês como uma língua de contato) como pré, como atividade inicial, como um vídeo inicial e daí abordar isso no while (activity) e no post (activity), eu só não sei exatamente como... Assim, como que eu poderia ir pra esse lado, entende? Ou você acha que não tem como, pro? (Aula 9)*

Acadêmica 10: *Uhum, tá bom então? Mais ou menos? (Perguntando sobre as ideias para o plano de aula)*

Docente: *Uhum, eu acho que é legal. A gente conseguiu trocar bastante, conversar bastante [...]. (Aula 9)*

Outro aspecto que se destaca nesta aula é o fato de que a docente sempre faz apontamentos sobre as ideias dos acadêmicos, traz sugestões e faz questionamentos sobre as implicações do ILF que eles estariam trabalhando com aquela aula/atividade, como nos trechos abaixo:

Docente: *Uhum, além desses outros países eu acho que é importante também incluir o Brasil, entendeu? Ou nessas discussões iniciais ou nessa pesquisa, né, pra gente tentar fazer essa articulação.” (Aula 9 - sugestão da docente para a dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 a respeito de materiais coletados por eles para trabalhar com a questão da pandemia em diversos países)*

Docente: *Isso [...] qual é a implicação de língua franca que está sendo vista aqui? (Aula 9)*

Observei também que há espaço para comunicação entre licenciandos e docente, no sentido de a formadora oferecer oportunidades para os acadêmicos entrarem em contato com ela em caso de dúvidas e de enviarem as atividades para que ela veja, como no exemplo a seguir:

Acadêmica 2: *Entendi, beleza, a gente vai tentar fechar (o plano) [...] acho que vão surgir mais dúvidas, mas qualquer coisa a gente...*

Docente: *Pode entrar em contato, tá? Se quiser marcar outro horário, aí vocês me falam, ou se quiserem mandar antes pra eu olhar [...] (Aula 9)*

Diante disso, na próxima seção, apresentarei aspectos que se destacaram durante as apresentações dos planos de aula, nos encontros 10 (11/12) e 11 (16/12), atentando para fatores como a postura dos acadêmicos, as dificuldades relatadas, os comentários deles, as sugestões feitas, dentre outros.

5.2 As apresentações dos planos de aula

Nas aulas em que ocorreram as apresentações dos planos de aula, pensei que os professores em formação inicial se sentiriam mais à vontade para comentar os trabalhos uns dos outros, visto que a turma já se conhecia há bastante tempo, porém, pouquíssimos acadêmicos comentaram e deram opiniões²⁵.

Também observei que alguns acadêmicos ainda demonstravam preocupação com o fato de falar em inglês ou português, sempre perguntavam se as apresentações deveriam ser em língua inglesa ou em língua portuguesa e alguns ainda demonstravam certa insegurança e pediam desculpas pelo inglês. A docente, nestes momentos, esclareceu que não era necessário pedir desculpas e tentava encorajá-los, ao mesmo tempo em que sugeria que apresentassem em inglês, ela disse que podiam misturar os dois idiomas, mas poucos licenciandos fizeram isso.

O trecho e os diálogos abaixo exemplificam isso:

Aluno 12: [...] *nossa eu não tô conseguindo pensar em inglês hoje, desculpa (risos) [...]* (Aluno 12; Aula 10)

Acadêmica 2: [...] *I'm sorry for my broken English, because I'm not... I'm a little sleepy today, but that's it [...]*

Docente: *You don't need to excuse for your English, Acadêmico 12 and Acadêmica 2, that was great! Right? [...]* *You both were great [...]* (Aula 10)

Aluna 11: *Has to be in English or in Portuguese?*

Docente: *Ah, it's up to you, if you want to present that in English that would be interesting, right, but...*

Aluna 8: *Go no English, miga.*

Aluna 11: *Okay..(risos)*

Docente: *mixing languages, no problem ...* (Aula 10)

²⁵ A análise dos planos prontos será apresentada mais adiante na seção 5.5 Análise da versão final dos planos de aula.

Alguns professores em formação inicial demonstraram mais dificuldade de articular as ideias do que outros, como a dupla de acadêmicas 3 e 16, que, infelizmente, não enviou a versão final do plano de aula. O fato delas não terem enviado o plano, pode sugerir que, conforme a Acadêmica 3 havia relatado, elas tiveram dificuldades e, mesmo após as sugestões da turma e da formadora, ainda estavam “perdidas” quando à confecção das atividades. De acordo com a apresentação das licenciandas, elas iriam preparar atividades com ídolos de *K-pop* e celebridades de diversos países que gerassem uma identificação com alunos do 9º ano do ensino fundamental, para abordar a importância do idioma atualmente. O Acadêmico 23 também não enviou o plano de aula, sua ideia inicial era trabalhar com o tema imigração, culturas e relacionar com o ILF. No trecho abaixo a Acadêmica 3 fala de sua experiência com o planejamento:

Acadêmica 3: *É então, eu acho importante, porque a gente sentiu muita dificuldade assim pra elaborar atividades mais objetivas, sabe? Então eu gostei bastante mesmo das sugestões.*

Docente: *Que bom...*

Acadêmica 3: *...tava meio perdida. (Aula 10)*

Além desses licenciandos, outros participantes também demonstraram ter uma necessidade de confirmação da qualidade das aulas preparadas por eles, principalmente por parte da Docente, assim como ocorreu na Aula 9. Há também momentos em que eles estabelecem comparações entre os trabalhos dos colegas e os deles, o que fica evidente em falas como estas:

Acadêmica 8: *Então, prof, ia ser legal se tipo assim a gente apresentasse hoje e você falasse, todo mundo desse sugestão, pra gente modificar e entregar realmente sabe? Porque eu to com medo de tá faltando coisa no nosso, porque o da Acadêmica 2 tá perfeito e o nosso tá faltando algumas coisas, parece...*

Docente: *Pode ser, aí vocês me entregam até segunda, será que dá tempo? (Aula 10)*

Acadêmica 8: *Sim, é legal, eu gostei da ideia prof..porque na verdade a gente teve bastante dificuldade em pensar uma atividade baseada num tema que é importante sem ser discussão, né Acadêmica 11? Porque tipo é uma aula de discussão né, então..*

Docente: *Uhum..*

Acadêmica 8: *Mas é legal fazer um grupo, alguma coisa, se alguém sugerir alguma coisa, por favor...*

[...]

Acadêmico 1: [...] eu queria falar isso eu achei muito legal, isso que a Acadêmica 8 falou mesmo porque eu mesmo quando eu vou pensar nessas questões assim que vão pra um lado mais crítico ou, enfim, eu vou direto pra coisa, sabe? Eu não consigo pensar isso de uma forma "ah, vou trazer uma atividade, vou mostrar um vídeo" (Acadêmica 8: é, é bem difícil..) eu achei isso muito legal porque é uma baita de uma ideia (risos) gostei muito. (Aula 10)

Acadêmica 8: Só queria comentar, prô, que o Acadêmico 1 fez mó drama com a gente, falou "não, mas eu não sei se tava bom meu plano" e tá perfeito, viu Acadêmico 1?! Fico irritada!

Docente: (risos) Não acredito, Aluna 8! (risos)

Acadêmica 8: Juro pra ti, pro, ficou até com vergonha, falou "não, não vou apresentar não sei o que" eu falei, "ah, menino, pára"...

[...]

Acadêmica 8: ... realmente muito organizado, então ficou muito bom Acadêmico 1, sério.

Acadêmico 1: Brigado, Acadêmica 8. É, eu não sei quem mais falou isso sobre, quando é um assunto assim, que nem a prof falou, não é um tense, um tempo verbal ou um vocabulário, enfim, alguma coisa específica, por exemplo, aula sobre comida, ou enfim, algo bem recortado e é uma coisa mais crítica assim... É difícil pra mim porque eu sempre vou pro lado crítico mesmo, um lado de discussão e tal. Aí eu tenho dificuldade de fazer um plano como o de vocês, por exemplo, Acadêmica 8, que foi muito criativo e lúdico tal, achei muito legal, mas enfim, que bom que vocês gostaram gente, brigado.

Acadêmica 8: Arrasou, mocinho! (Aula 11)

Outro fator que notei nas falas acima diz respeito à dificuldade do Acadêmico 1 e da Acadêmica 8 de produzir atividades que fujam do padrão “*question + answer*”, ou planejar aulas que trabalhem com temas críticos sem utilizar apenas discussões. Ao refletir sobre os possíveis motivos disso, cogitei a possibilidade de alguns licenciandos terem interpretado o comando da atividade dos planos de forma a pensar em uma aula que “fale de ILF”, em vez de uma aula que, como diz o próprio comando, aborde “*uma implicação pedagógica do ILF*”. Nesse sentido, caso essa hipótese esteja correta, isso explicaria o porquê alguns deles sentiram dificuldade de formular exercícios que fugissem do padrão “debate”, porque, em uma tentativa de discutir o ILF e trazer conscientização sobre o tópico, alguns acabavam planejando atividades de teor mais teórico.

Isso também pode ser interpretado pela fala da Acadêmica 8 que, ao comentar a variedade de atividades apresentadas até o momento na Aula 10, utiliza a expressão “tema” para falar do ILF. Para a acadêmica, o ILF é o tema das aulas, o que me leva a pensar que, talvez, ela tenha entendido que as aulas deveriam ser sobre ILF e não uma aula que considerasse

alguma implicação do ILF para o ensino de qualquer tópico no ELI, como interpretei pelo trecho abaixo:

Acadêmica 8: *Eu achei muito legal, pro, porque sobre o mesmo tema que é inglês como língua franca, teve o da Acadêmica 2 e Acadêmico 12 que foi sobre o coronavírus, o meu e da Acadêmica 11 que é de música, o das meninas que foi sobre agora propaganda, o que é muito legal, da Acadêmica 5 e do Acadêmica 13 que traz o lado cômico, então, assim, olha quanta coisa que a gente pode analisar, sabe? Muito legal... (Aula 10 - Acadêmica 8 sobre a variedade de temas articulados com o ILF)*

Este aspecto será abordado novamente mais adiante, quando apresentar os planos de aulas prontos com detalhes dos objetivos estabelecidos.

5.3 Comentários sobre as apresentações dos planos de aula

No que diz respeito aos apontamentos feitos sobre as apresentações, observei que a maioria deles partiu da docente, visto que os licenciandos comentaram pouco sobre os trabalhos dos colegas e limitaram-se a elogiar um ou outro aspecto, com exceção da Acadêmica 8, cuja participação nas duas últimas aulas foi marcante.

Os comentários tiveram papel fundamental no desenvolvimento das atividades, visto que muitas delas foram elaboradas segundo sugestões da professora formadora. A docente, por exemplo, sugeriu alguns materiais, atividades e ferramentas que ela havia utilizado nas aulas, como os que elenquei abaixo:

Docente: *[...] I have talked about this, you know, I don't know if it is the definition or, (maybe bring) one of the videos from David Crystal that we saw here in class... (Aula 11 - Docente sugere que as Acadêmicas 14 e 15 incluam mais materiais)*

Docente: *[...] De repente, eles produzirem algo com alguma ferramenta digital mesmo [...] ou às vezes um cartaz com palavras-chave ou conceitos [...] ou que eles escrevam um parágrafo [...] (Aula 11 - Docente sugere uma atividade final para a aula da Acadêmica 17)*

Docente: *Isso, poderiam [...] colocar no quadro [...] ou no Jamboard, ou um Mentimeter "English around the world", e eles vão colocando palavras, expressões que remetem a esse tópico "English around the world".*

Acadêmica 3: *Uhum, boa ideia, prof. [...] (Aula 10)*

Outros aspectos também foram mencionados, como a necessidade de as atividades fluírem e estarem conectadas entre si e com o tópico da aula, bem como a relação dos exercícios propostos pelos licenciandos com uma das implicações do ILF para o ensino do idioma, o que já havia sido observado na Aula 9.

Além disso, a formadora sempre ressalta que, a fim de que a aula seja dinâmica, é necessário utilizar diferentes tipos de exercícios e não apenas perguntas e respostas, o que é uma dificuldade de alguns acadêmicos, conforme pontuei anteriormente. Ela também estimula os licenciandos a incluírem perguntas de teor mais crítico em seus planejamentos.

A formadora enfatiza ainda que é preciso sempre trazer atividades contextualizadas, que estabeleçam uma relação com a realidade do aluno e com o contexto local, isto é, atividades que tragam a língua inglesa sendo utilizada no Brasil e/ou por brasileiros e perguntas que incluam o aluno e sua experiência com o idioma. Nesse sentido, eu também tentei contribuir, ao comentar, por exemplo, que as Acadêmicas 6 e 24 poderiam incluir o aluno como protagonista da atividade, em vez de fazê-los imaginar uma situação hipotética nos exercícios apresentados por elas.

A grande maioria das sugestões foi muito bem aceita pelos licenciandos, isto é, não houve quase nenhum tipo de discordância entre colegas ou entre os acadêmicos e a professora. Apenas um aluno demonstra discordar de um comentário da docente, que foi feito sobre o tempo de uma atividade apresentada por ele, um *podcast*. Apresento o diálogo entre eles adiante:

Acadêmico 7: *So, the post activity [...] "In pairs, the students should create a short podcast", like 10 minutes to 20 minutes...*

Docente: *Oh, short? 10 to 20 minutes? (risos) [...] For me, short would be 2, 3 minutes (risos)*

Acadêmico 7: *Podcasts long last for like 60 minutes, 1 hour and a half, so 10 minutes to 20 minutes is very short [...]*

[...]

Docente: *[...] I don't know, would they create this short podcast in Portuguese or in English?*

Acadêmico 7: *They could use both...*

Docente: *Right, okay. [...] I would say 5 minutes, but that's okay, right? It's up to you, no problem [...]* (Aula 11)

No que tange à participação dos outros professores em formação inicial, conforme pontuei anteriormente, a Acadêmica 8 assume uma posição de destaque, que ficará evidente nos excertos, e comenta quase sempre todos os planos de aula dos colegas de classe, fazendo

apontamentos, encorajando os licenciandos, e compartilhando experiências. Diante disso, a seguir, exibo as questões apontadas sobre os planos de aula apresentados nos encontros 10 e 11, especialmente aquelas que contaram com maior participação dos acadêmicos e que estão de alguma forma relacionadas aos entendimentos deles a respeito do ILF.

a) Tempo e faixa etária para a discussão dos temas propostos

Um dos aspectos mencionados é o tempo que levariam algumas atividades e também a faixa etária/série escolar considerada nos planejamentos. Para a Acadêmica 8, o tema da Acadêmica 2 e Acadêmico 12 (inglês e ciência/coronavírus) e o tema do Acadêmico 1 (expansão do inglês/ILF) são temas densos que deveriam ser trabalhados com alunos mais velhos. A seguir apresento excertos com os comentários da licencianda:

Acadêmica 8: *I just have some questions about the duration of the class and also the age of the students, I didn't quite caught it..*

Acadêmica 2: *They are 9th grade, I forgot the ages, like, seventeen, right?*

Acadêmica 8: *No 9º ano? Fourteen... é, fourteen.. [...] because it is too hard to teach fourteen years old guys this topic that is very dense and also the text that is very long.. So I think maybe for a.. I don't know, ensino médio e tals... (Aula 10, Acadêmica 8 sobre o planejamento da dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12)*

Acadêmica 2: *[...] eu acho que a gente tem que aumentar o tempo da aula porque...*

Docente: *Pode aumentar mesmo, uma aula eu acho que é pouco, acho que daria aí umas 3 aulas, né... (Aula 10, Acadêmica 2 e Docente sobre o planejamento da dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12)*

Acadêmica 8: *E é meio densa até, né Aluno 1? Tipo, a primeira parte da aula eu achei bem densa, bem pesada...*

Docente: *Bem densa, isso...*

Acadêmica 8: *Então, por ser algo tão sério, acho que não daria pra tratar nem com o 9º ano que eles ainda são bem bobinhos, então acho que com o ensino médio é melhor mesmo.*

Acadêmico 1: *Verdade, Aluna 8... (Aula 11, Acadêmica 8 sobre o planejamento do Acadêmico 1)*

Durante a Aula 11, a Acadêmica 2 também questiona se o material escolhido pelas Acadêmicas 14 e 15 seria suficiente para fomentar a discussão proposta por elas, o que também pode indicar que a licencianda considera o tópico “*perfect English*” abordado pelas colegas denso, como interpretei por este comentário:

Acadêmica 2: *I was going to say that I liked very much, it's very interesting this topic to the students, but I was thinking if just, only this short video would be (Docente: enough) good for them to discuss all these things, you know. (Aula 11)*

Ao meu ver, é interessante refletir sobre as razões que levaram alguns licenciandos a considerarem as atividades de alguns colegas “densas”, especialmente aquelas que propunham uma discussão sobre o atual estatuto da língua inglesa, sobre a expansão da língua ou que colocavam em cheque a existência de um inglês perfeito. Pode ser que a experiência deles enquanto alunos, em um contato inicial com essas discussões, também tenham sido “densa”, no sentido de envolver novos conceitos a serem assimilados e de questionar a visão de LI com a qual eles provavelmente tiveram maior contato durante suas trajetórias.

Outra interpretação possível sobre esse aspecto é que essas atividades que envolviam conscientização sobre o fenômeno do ILF, sobre a expansão do idioma e sobre questionar a existência de um inglês perfeito foram planejadas com base nas dinâmicas e aulas da disciplina de formação e, portanto, envolviam discussões aprofundadas e, talvez, densas, aos olhos de alguns acadêmicos.

b) Contexto da aula (Ensino público; Contexto remoto)

Alguns comentários levaram em consideração o contexto em que a aula aconteceria, inclusive em relação ao tempo que determinada atividade levaria em um contexto remoto, em oposição à aula presencial, como acontece no seguinte trecho em que os licenciandos falam sobre a diferença de participação dos alunos em discussões remotas:

Acadêmica 8: *Sim, eu pensei nisso vendo o plano de aula, porque eu acho que, por causa que as perguntas são muito boas e criam uma discussão muito legal, talvez demore mais e prolongue muito e talvez não dê em 50 minutos...*

[...]

Acadêmica 2: *É que então, a gente escolheu o contexto remoto né, por isso que a gente...*

[...]

Acadêmica 8: *Eu não tinha pensado nisso, Acadêmica 2, mas no contexto remoto talvez dê mais, porque realmente tem gente que participa menos, no remoto... No remoto, realmente...*

Acadêmica 2: *Se fosse no contexto presencial daria bastante discussão, eles participam bastante. (Aula 10, Acadêmicas sobre o plano da dupla Acadêmica 2 e Acadêmica o 12)*

A Acadêmica 2 explica o porquê da escolha pelo contexto remoto, o que demonstra como o momento vivenciado pelos professores em formação inicial naquele período impactou as ideias deles para os planejamentos. Tendo em vista que os participantes são estudantes que tiveram que passar por vários desafios impostos pela pandemia, como a adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas utilizadas por seus professores, penso que é interessante observar como eles podem se apropriar dessas tecnologias em suas práticas docentes.

Acadêmica 2: [...] *o contexto que a gente escolheu foi uma public school, ninth grade/high school, right, remote teaching because we thought about this our context now and we think this could be a great mode to apply this lesson plan, because we're going to use some technological resources.* (Aula 10 - Acadêmica 2 sobre seu plano de aula)

Além disso, o contexto público é mencionado pela Acadêmica 8, uma vez que ela acredita que a aula planejada pelos acadêmicos 7 e 20 não é possível de ser realizada com alunos do ensino médio em escolas públicas. A opinião da professora em formação inicial possivelmente está baseada em suas experiências pessoais, uma vez que os alunos não compareciam às reuniões remotas que aconteciam uma vez por semana. No entanto, não temos mais informações sobre a quais aulas ou reunião a acadêmica está se referindo.. Abaixo, apresento o diálogo entre os acadêmicos.

Acadêmica 8: [...] *I think the only thing that I thought is that you said it could possibly be done with students from the (Acadêmico 7: high school?) público, ensino público, na verdade.*

Acadêmico 7: *Ah, ensino público, uhmm...*

Acadêmica 8: *...e daí eu acho que não é possível, Acadêmico 7, infelizmente no contexto que a gente tá...*

Acadêmico 7: *(risos) não vai dar...*

Acadêmica 8: *...tipo (risos) tem uma reunião por semana no Google Meet e eles nem vão, porque é complicado, então, assim, impossible, mas, (risos) o resto tá perfeito [...]* (Aula 10)

Esse trecho demonstra também algumas das dificuldades enfrentadas durante a pandemia por alunos e professores que atuam no ensino público brasileiro, como a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto, o possível aumento de faltas por parte dos estudantes. Por meio desse excerto, questiono, inclusive, se todos os alunos tinham acesso garantido à Internet e plenas condições de participar das reuniões comentadas pela Acadêmica 8, ou quais

outros fatores podem ter contribuído para esse afastamento. Não é possível responder a essas questões, até mesmo porque fogem do escopo desta pesquisa, porém, não poderia deixar de mencionar como a situação vivenciada pelos acadêmicos pode tê-los afetado de diversas formas, em seus planejamentos, em seus entendimentos e crenças.

c) Alerta para não estereotipar culturas

Alguns excertos demonstram, mesmo que de forma indireta, a visão de cultura de alguns acadêmicos. A Acadêmica 8, por exemplo, participa do diálogo sobre o plano de aula da Acadêmica 10 e Acadêmico 22, e comenta o seguinte:

Acadêmica 8: *Okay, eu gostei por causa que né, foi muito bem colocadinho e tudo o mais, pra ensinar Halloween, só que eu acho que no foco do ILF tem que focar mais tipo na Gloria em si, na personagem, amiga...*

Docente: *Uhum, e também a questão do Halloween, lá naquelas perguntas do Halloween around the world, trazer alguma coisa relacionada ao...*

Acadêmica 8: *à cultura né, à diferença de cultura...*

Docente: *e também a questão da competência intercultural né, porque a competência intercultural é uma das implicações do ILF[...] (Aula 10, Acadêmica 8 e Docente sobre o plano de aula da dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22)*

Conforme o diálogo acima mostra, pude perceber que a Acadêmica 8 considera que é preciso apontar a “diferença de cultura”, no sentido de mostrar como um país comemora o *Halloween* de forma diferente de outro, porém, a licencianda não vai além da visão de cultura como prática social (GIMENEZ, 2002), que é baseada em comparações e em aprender sobre a cultura do outro, o que pode acabar favorecendo estereótipos e uma visão monolítica de cultura. Dessa maneira, a docente reforça a relevância de considerar o desenvolvimento da competência intercultural e, também, em outros momentos aponta que é preciso cuidado para não reforçar estereótipos culturais, tanto em relação ao *Halloween* no plano de aula da dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22, quanto aos slides preparados pela dupla Acadêmica 6 e Acadêmica 24. Sobre as atividades da primeira dupla aqui mencionada, a docente alerta para o seguinte:

Docente: *[...] E acho que na questão da diversidade ou de quebrar um pouco do estereótipo, como se todo mundo (do mesmo país) comemorasse (o Halloween) da mesma forma, vocês vão trabalhar isso depois, né? (Aula 10, Docente sobre o plano da dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22)*

As licenciandas da dupla Acadêmica 6 e Acadêmica 24 mencionam uma apresentação de slides que foram descritos pela Acadêmica 6 e sobre os quais a formadora fez um alerta, como apresento a seguir:

Acadêmica 6: [...] slides para falar brevemente de algumas culturas que têm o inglês como primeira língua, mas não são tão faladas, é, a gente fez alguns tópicos da Jamaica e de Malta e também colocamos algumas coisas de países que têm bastante influência do inglês, como a Coreia do Sul e também o Brasil, por ser o nosso país, né. [...]

Docente: [...] só cuidado para, às vezes, não reforçar estereótipo né? De um país fazendo isso ou trazer imagens apenas de países que têm o inglês como primeira língua [...] (Aula 10 - Docente e licencianda sobre o plano da dupla Acadêmica 6 e Acadêmica 24)

Mais adiante, na seção em que atentarei para os planos de aula prontos, que foram entregues via *Google Classroom*, poderei abordar se as professoras em formação inicial levaram em conta as sugestões feitas pela formadora e como isso aconteceu.

5.4 Pibid e experiência de formação docente

Nas interações dos licenciandos, principalmente as que ocorreram na Aula 10, notei o quanto a experiência no Pibid marcou a formação docente deles, o que já tinha sido sugerido por alguns comentários nas aulas anteriores. Acredito que, ainda que o programa não seja o foco desta pesquisa, isto é algo que precisa ser mencionado, pois diz respeito ao perfil da turma. Nos poucos momentos em que alguns acadêmicos expressaram suas opiniões, se posicionando enquanto professores, eles utilizaram a vivência no Pibid como argumento para justificar suas afirmações, como é notável nos excertos que apresento abaixo:

Acadêmica 11: *Era isso que eu ia falar...uhum, a minha turma do Pibid quando a gente fazia aula sobre debate [...] nossa, tinha que dividir a aula em duas porque eles não conseguiam terminar em uma aula só, de tanto que eles participavam.* (Aula 10 - Acadêmica 11 nos comentários da apresentação da dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12)

Acadêmica 24: *Sobre os vídeos a gente procurou pegar os interesses dos alunos, geralmente, ano passado no Pibid, ou ano retrasado a gente percebeu que cresceu muito o interesse por k-pop. No Brasil tem muito interesse pelo futebol, tanto que eu fiz uma atividade na sala de aula no Pibid e foi bem legal, participaram bastante. [...]* (Aula 10 -

Acadêmica 24 sobre as atividades planejadas em dupla com a Acadêmica 6)

Aluna 24: *Eu acho que falar deles mesmos eles iam ficar um pouco acanhados [...] porque quando a gente ia tentar fazer eles falarem sobre eles na sala de aula no Pibid não dava muito certo, eles ficavam com vergonha.* (Aula 10 - Acadêmica 24 sobre seu plano de aula com a Acadêmica 6)

Acadêmica 8: *eu lembro que quando a gente trabalhou Halloween no Pibid a gente fez desse jeito mesmo [...]* (Aula 10 - Comentário da licencianda durante a apresentação da dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22)

Em vista disso, é inegável a contribuição de programas de formação como o Pibid, que colocam os acadêmicos em contato direto com a realidade das salas de aula no ensino básico brasileiro. Nesse sentido, considerando algumas dificuldades relatadas pelos licenciandos durante a confecção de planos de aula que levassem em conta as implicações do ILF, acredito que seria importante levar debates sobre a perspectiva do ILF e sobre suas implicações pedagógicas também para estes contextos, para que os acadêmicos pudessem ter a experiência de construir entendimentos na prática.

5.5 Análise da versão final dos planos de aula

A partir desta seção apresentarei em detalhes diversos aspectos a respeito dos planos de aula entregues pelos acadêmicos, incluindo os objetivos, os recursos e materiais didáticos utilizados, as implicações pedagógicas abordadas e a análise das atividades propostas. No total, foram entregues 10 planos de aula, dos quais considereirei 8, visto que há planos de duas duplas cujos membros não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Há ainda aqueles acadêmicos que participaram das aulas de apresentações, mas não enviaram o plano final, como é o caso da dupla Acadêmica 3 e Acadêmica 16 e do Acadêmico 23.

A maioria dos participantes optou por escrever os trabalhos em língua portuguesa e língua inglesa; de modo diferente, apenas a dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 optou por escrever todo o plano de aula exclusivamente em língua inglesa. Os acadêmicos parecem estar à vontade para oscilar entre uma língua e outra na escrita, visto que muitos escreveram os objetivos, os materiais e a descrição do passo a passo da aula proposta em língua portuguesa e as perguntas e outros tipos de atividades em inglês. A dupla Acadêmico 7 e Acadêmico 20, por

sua vez, utilizou a língua portuguesa nos objetivos da aula e deixou a descrição dos passos ('pre-/while/post-activities') em língua inglesa.

No que diz respeito ao público-alvo das aulas preparadas pelos acadêmicos, a maior parte deles considerou aulas de língua inglesa para turmas de ensino médio, enquanto apenas as duplas Acadêmica 6 e Acadêmica 24 e Acadêmica 10 e Acadêmico 22 pensaram em alunos do ensino fundamental. Dentre os licenciandos que especificaram o contexto para o qual as atividades foram produzidas (5), quatro planos levaram em conta escolas públicas e somente uma dupla planejou a aula pensando em uma escola regular do contexto particular. Além disso, é interessante notar que duas duplas consideraram mais de um contexto: A dupla das Acadêmicas 14 e 15 preparou a aula tanto para o ensino médio de uma escola pública, quanto para alunos de institutos de línguas, já a dupla dos Acadêmicos 7 e 20 tinha em mente tanto o ensino médio de uma escola privada, quanto alunos de institutos de línguas.

Duas duplas ainda atentaram para o contexto presencial ou remoto, característico do momento vivenciado durante a pandemia do novo coronavírus: a dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 planejou uma aula remota e a dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22 especificou que a aula levava em conta o cenário presencial.

Uma exposição do tema que os planos abordaram, o público-alvo ao qual estava sendo dirigido bem como o seu contexto de ensino pode ser vista no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Tema, público alvo e contexto

Tema	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciência e coronavírus ● Música ● Entretenimento, celebridades ● “Perfect” English, comerciais de escolas de idiomas ● Halloween ● Estereótipos culturais ● Inglês ao redor do mundo
Público e contexto	<ul style="list-style-type: none"> ● Escola pública/Ensino médio - remoto (3º ano) ● Não especificado/Ensino médio (1º ano) ● Escola pública/Ensino fundamental (7º ano) ● Escola pública/Ensino médio/ Instituto de línguas ● Não especificado/ Ensino fundamental - presencial (9º ano) ● Escola privada/Ensino médio/ Instituto de língua ● Escola pública/Ensino médio (3º ano) ● Não especificado/Ensino médio (1º ano)

Fonte: A autora

5.5.1 Os objetivos

No tocante aos objetivos, pude observar que há uma categoria que se destaca, isto é, notei que grande parte dos objetivos buscam estabelecer uma discussão, uma reflexão sobre o próprio estatuto do inglês como língua franca ou sobre alguma de suas implicações. Nesse sentido, locuções verbais, expressões e verbos utilizados são “*Discuss*”; “*Reflect*”; “*Abrir discussão*”; “*Fazer com que reflitam*”; “*Debater*”; “*Criar uma discussão*”; “*Levantar reflexões*”; “*Apresentar [...] através de uma abordagem mais reflexiva*”, “*Devem refletir*”.

Um exemplo que tem como foco de debate o ILF de uma maneira mais geral é um dos objetivos específicos delineados pela dupla Acadêmica 6 e Acadêmica 24, para o ensino fundamental, que buscou “*Abrir uma discussão em relação a inglês como língua franca*”. De maneira mais particular e focando em uma das implicações do ILF, a dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 teve como objetivo “*Discutir a difusão da língua inglesa em todo o ambiente acadêmico*” com alunos do ensino médio.

Há ainda os objetivos que, além de ter em vista as discussões, enfatizam aspectos críticos e lançam mão de verbos e expressões como “*Problematizar*”, “*Deconstruct*”, “*Desmistificar*”, “*Trabalhar [...] criticamente*” e “*Desenvolver conhecimento mais consciente*”, a exemplo do Acadêmico 1, cujo plano de aula tem como objetivo geral “*Trabalhar a noção de ILF criticamente*”.

Quadro 6 - Objetivos dos planos de aula

Discuss the spread of the English language throughout the academic environment. Develop language awareness; Discuss different English accents; Reflect on a Global issue. (Plano da Acadêmica 2 e do Acadêmico 12)
Ensinar os princípios do ELF através da música; Debater a respeito dos diferentes sotaques dentro de uma mesma língua; Criar uma discussão ao redor do uso do inglês dentro da indústria musical como forma de abranger maior público; Problematizar a visão e o uso da metodologia que acredita apenas no Standard English. (Plano das Acadêmicas 8 e 11)
Buscar a compreensão dos alunos sobre o inglês como língua franca por meio de vídeos de entretenimento; Fazer uso de vídeos com base no interesse dos alunos; Utilizar assuntos como futebol, kpop e youtubers; Praticar a fala dos alunos de forma diversa; Mostrar a diversidade dos falantes no vídeo; Explicar sobre a diversidade da língua inglesa em diversos países; Abrir uma discussão em relação a inglês como língua franca. (Plano das Acadêmicas 6 e 24)
a) to deconstruct the idea of the native speaker as an ideal goal to achieve and, therefore, motivate the students to develop their own identity and empowerment; b) to see the bilingual teacher as a “successful” speaker as well. (Plano das Acadêmicas 14 e 15)
Introduzir aos alunos o vocabulário do Halloween e a cultura de alguns países que comemoram o feriado.

Apresentar os estereótipos de americanos no Halloween e os estereótipos de alguns estrangeiros, nesse caso apresentar o sotaque colombiano. Dessa forma fazer com que eles reflitam sobre os acontecimentos retratados na série Modern Family. (Plano da Acadêmica 10 e do Acadêmico 22)
Desenvolver um conhecimento mais consciente sobre o uso da língua inglesa, Relacionar a comunicação, independente das diferentes pronúncias, como a chave essencial da atividade; Compreensão do inglês como uma ferramenta, não como instrumento de mimetização. (Plano dos Acadêmicos 7 e 20)
Introduzir aos alunos o Inglês como Língua Franca, a fim de desmistificar os sotaques americano e britânico como algo a ser copiado; Levantar reflexões sobre a importância do sotaque como parte da identidade cultural; Desenvolver pensamento crítico quanto aos malefícios de estereótipos culturais. (Plano da Acadêmica 17)
Trabalhar a noção do Inglês como língua franca criticamente; [...] Apresentar a noção do Inglês como língua franca a partir de uma noção prévia da Língua Inglesa (LI) como uma Língua Global, através de uma abordagem mais reflexiva. Os alunos devem refletir acerca do porquê a LI é tida como a Língua Global e sob quais circunstâncias nós o entendemos como língua franca e quais são as implicações socioculturais desta compreensão. O intuito é que os discentes sejam introduzidos ao assunto e compreendam a língua franca, visualizando sua aprendizagem da LI a partir dessa perspectiva. (Plano do Acadêmico 1)

Fonte: A autora

Como é possível perceber, mesmo para as aulas de língua inglesa do contexto regular, muitos dos licenciandos trouxeram propostas de reflexões e problematizações, inclusive sobre o próprio estatuto da língua inglesa na atualidade. Como comentei no final da seção “4.5 As apresentações dos planos de aula”, há a possibilidade de que alguns acadêmicos tenham entendido que as aulas deveriam ser sobre ILF, o que explicaria o fato de muitos dos objetivos apresentarem ideias de discussões sobre ILF e não discussões sob a perspectiva do ILF, a exemplo dos trechos abaixo:

Plano das Acadêmicas 8 e 11: *Ensinar os princípios do ELF através da música [...]*

Plano das Acadêmicas 6 e 24: *Buscar a compreensão dos alunos sobre o inglês como língua franca por meio de vídeos de entretenimento [...]*

Plano da Acadêmica 17: *Introduzir aos alunos o Inglês como Língua Franca [...]*

Plano do Acadêmico 1: *Trabalhar a noção do Inglês como língua franca criticamente; [...] Apresentar a noção do Inglês como língua franca a partir de uma noção prévia da Língua Inglesa (LI) como uma Língua Global [...]*

Ao longo desta análise, poderei observar de que maneira esses objetivos se refletem nas atividades que os acadêmicos produziram e em que medida as atividades também são sobre

ILF ou concebidas sob uma perspectiva de ILF.

5.5.2 Recursos didáticos e materiais utilizados

Quanto ao quesito recursos didáticos utilizados, notei que apenas um dos planejamentos não utiliza vídeos transmitidos por meio da plataforma *YouTube*, todos os demais lançam mão de algum recurso lá presente, seja um trecho de um comercial, videoclipes musicais, trechos de séries e/ou entrevistas, dentre outros.

Todos os planejamentos envolvem a utilização de tecnologias, a exemplo dos computadores, projetores e caixas de som e necessitam do acesso à internet para a exibição de vídeos, áudios e outras ferramentas digitais. A dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 propôs uma atividade que utiliza a ferramenta *Jamboard* e o *Mentimeter*, sendo que este último também aparece nas atividades propostas pelas Acadêmicas 14 e 15. É válido pontuar que ambas as ferramentas citadas foram utilizadas pela docente durante as aulas sobre ILF, embora não seja possível determinar se foi exatamente nestas aulas que os licenciandos passaram a conhecê-las, pode haver uma influência da docente em inspirar os acadêmicos a lidar com eles.

Ademais, possivelmente motivada pelo contexto pandêmico e pela vivência das aulas emergenciais remotas, a dupla formada pelos Acadêmico 7 e 20 elaborou atividades com o *Google Meet* e o *Google Classroom*, por mais que eles não tenham deixado explícito se a aula foi pensada exclusivamente para o modo remoto no plano de aula, o Acadêmico 7 havia afirmado que essa era sua intenção durante a apresentação na Aula 11.

Tendo em vista que os participantes são estudantes que tiveram que passar por vários desafios impostos pela pandemia, como a adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas utilizadas por seus professores, penso que é interessante observar como eles podem se apropriar dessas tecnologias em suas práticas docentes.

Apesar das ferramentas digitais indicadas acima, os planos de aula também contam com materiais físicos mais “tradicionais”, como cartazes, textos impressos, imagens impressas, letras de música impressas, *printscreens* tirados do *YouTube* impressos, um mapa, e atividades do tipo questionário e caça-palavras. A seguir, apresento um quadro com todos esses recursos.

Quadro 7 - Recursos utilizados

Materiais impressos	<ul style="list-style-type: none"> ● Cartazes ● Textos ● Imagens ● Letras de música ● <i>Printscreens</i> tirados do YouTube ● Mapa ● Atividades do tipo questionário e caça-palavras
Ferramentas digitais	<ul style="list-style-type: none"> ● Jamboard ● Mentimeter ● Google Classroom ● Google Meet
Vídeos do YouTube	<ul style="list-style-type: none"> ● Músicas ● Trechos de séries ● Entrevistas

Fonte: A autora

Algo que chamou a atenção durante a leitura dos planos de aula é que os alunos utilizaram alguns materiais que a docente havia utilizado nas aulas e outros inspirados nestes materiais. Duas duplas incluíram em seus planejamentos episódios de séries de comédia, sendo que uma dessas séries, *Gilmore Girls*, cujo episódio foi abordado pela dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22, havia aparecido em um dos planos de aula que a docente apresentou como exemplo.

Além disso, alguns acadêmicos lançaram mão de materiais apresentados anteriormente pela professora formadora durante suas aulas, sendo que alguns foram sugeridos pela própria docente. Dentre estes materiais estão, inclusive, alguns vídeos de teor mais acadêmico, como o vídeo “*Global English with David Crystal*”, utilizado pelas Acadêmicas 14 e 15 e a entrevista “*An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins*”, resgatado pelo Acadêmico 1, cujo plano de aula inclui o divertido vídeo “*The Pink Panther – I Would Like To Buy a Hamburger*”, também exibido em sala.

5.5.3 Implicações pedagógicas abordadas

Os acadêmicos propuseram diferentes maneiras de abordar algumas implicações pedagógicas do ILF, sendo que mais de um planejamento engloba a mesma implicação e, dentro de um mesmo plano de aula, há atividades que trabalham com implicações diferentes. Sendo assim, observei que várias das propostas tratam da questão do sotaque, da ampliação das

variedades de inglês a serem trabalhadas em sala de aula e também da menor ênfase na pronúncia do “nativo” (CALVO; EL KADRI, 2015; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011), o que é um reflexo do grande interesse no tópico “sotaque” demonstrado pelos licenciandos. Para trabalhar com essa implicação, que obteve destaque dentre as outras abordadas, os acadêmicos levaram áudios de pessoas de diferentes nacionalidades interagindo em inglês, músicas e séries. Logo adiante, apresento todas as implicações do ILF para o ensino de LI que foram trabalhadas e em quais planos de aula elas aparecem. O quadro abaixo sumariza quais são elas:

Quadro 8 - Implicações pedagógicas

Implicações pedagógicas abordadas	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação das variedades de inglês a serem trabalhadas em sala de aula e também da menor ênfase na pronúncia do “nativo” ● Ensino de cultura (problematizar estereótipos) ● Articulação do local com o global ● Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional. (EL KADRI; CALVO, 2015; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011)
-----------------------------------	---

Fonte: A autora, com base em El Kadri; Calvo (2015); Gimenez; Calvo; El Kadri, (2011)

- Ampliação das variedades de inglês a serem trabalhadas em sala de aula e também da menor ênfase na pronúncia do “nativo”

Essa implicação leva em consideração a necessidade de incorporar outras variedades da língua inglesa, não apenas as variedades americana e/ou britânica, tirando, assim, a ênfase na pronúncia de um falante nativo ideal (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011). Esse aspecto foi abordado por diversas duplas, sendo elas: Acadêmica 8 e Acadêmica 11; Acadêmica 6 e Acadêmica 24; Acadêmica 14 e Acadêmica 15; Acadêmico 7 e Acadêmico 20. Acadêmica 2 e Acadêmico 12 não trabalham diretamente com essa implicação, mas trazem diferentes pessoas falando sobre o coronavírus, ao trabalhar o inglês como língua de comunicação internacional no meio científico.

- Ensino de cultura (problematizar estereótipos)

Considerar o ILF em sala de aula envolve também trabalhar o aspecto cultural de forma desvinculada de uma nação específica, uma vez que o ILF abrange diversas culturas do mundo

todo (EL KADRI; CALVO, 2015). Essa implicação aparece de forma central nos planos de aula da dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22 e da Acadêmica 17, que fez o planejamento individualmente. As duplas das Acadêmicas 6 e 24 e Acadêmicas 8 e 11 também trazem um ou outro exercício que menciona cultura, mas esse tópico não é o ponto central da aula.

- Articulação do local com o global

Outra implicação do ILF que aparece nos planos de aula aqui analisados é aquela que diz respeito à “ampliação dos tópicos e temas trazidos para a sala de aula, abrangendo temas sociais de alcance global” (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011, p. 15). Essa implicação é abordada pelas duplas Acadêmica 2 - Acadêmico 12 e Acadêmica 10 - Acadêmico 22.

- Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional.

As aulas de língua inglesa que considerem a perspectiva do ILF devem enfatizar também a conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades, especialmente do inglês, que é uma língua de comunicação internacional, por meio da qual é possível acessar informações e interagir com pessoas ao redor do mundo.

Ao tratar da expansão do inglês como língua da ciência, a dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 traz também a implicação que considera o papel da língua inglesa atualmente, como uma língua de comunicação internacional, assim como a dupla Acadêmica 8 e Acadêmica 11 que, na *pre-activity*, trabalham com questões que abordam o inglês como uma língua utilizada internacionalmente no contexto musical. Essa implicação também aparece no planejamento do Acadêmico 1, que trata da expansão do inglês no mundo e discute o próprio processo de aprendizagem do idioma.

5.5.4 As atividades preparadas

Nesta seção, além de explicar as atividades que foram formuladas pelos acadêmicos utilizando excertos dos próprios planejamentos, irei analisar os exercícios de acordo com as implicações de ILF à que eles se relacionam. Ademais, quando necessário for, resgatarei trechos das interações das aulas que antecederam a entrega dos planos (Aulas 9, 10 e 11) para facilitar a compreensão do caminho que foi trilhado até a formulação de um ou outro exercício,

quais mudanças/sugestões foram ou não acatadas na versão final dos planos, dentre outros aspectos.

5.5.4.1 Ampliação das variedades de inglês a serem trabalhadas em sala de aula e menor ênfase na pronúncia do “nativo”

A fim de trabalhar com diferentes variedades de língua inglesa, os Acadêmicos 7 e 20 começariam a aula com uma atividade de *listening*, que seria conduzida da seguinte forma:

Plano dos Acadêmicos 7 e 20: *We would play an audio recorded by a Brazilian person and the students should answer questions like: 'Can you identify the nationality of the person who is talking? How did you notice that?', then they would have to listen to 2 other audios from a Filipino person and a Russian person and answer the same questions.*

A respeito das perguntas feitas para trabalhar com os áudios, a Docente fez o seguinte comentário no documento do plano de aula:

Docente: *Além da nacionalidade, que outras perguntas poderiam ser feitas aqui para preparar os alunos para a próxima atividade?*

Também acredito que, dependendo do conteúdo do áudio (que não foi apresentado, embora o Acadêmico 7 tenha dito durante a apresentação, na Aula 11, que retiraria os áudios do site “*International Dialects of English archive*”), os licenciandos poderiam trazer outras perguntas que não focassem unicamente na questão da origem dos falantes e que estabelecessem um *link* com a próxima atividade.

A respeito da *pre-activity* dessa dupla, chamou minha atenção o fato de eles terem alterado a forma como começariam a aula. Anteriormente, o Acadêmico 7 (o Acadêmico 20 não participou da apresentação) havia apresentado uma outra pergunta para iniciar a aula, como é possível ver no excerto a seguir:

Acadêmico 7: *Como pre-activity eu trouxe essa primeira pergunta "We'd ask them: What is English as a lingua franca?", then we would have to discuss, before the next activity and I'd like to hear their opinions like "Why? What do you think about this content? What is English as a lingua franca? Have you ever thought about it?" Just to create a discussion in the class. Then, we'd play 3 different...*

Docente: Acadêmico 7, *just a minute. Do you think that, you know, to start the class asking them "What is English as a lingua franca?", do you think they would know this concept or [...] Maybe they would know something about what is happening to the language nowadays, but I'm in doubt if they would know, you know, this English as a lingua franca...*

Acadêmico 7: *I think this is my objective here, like, I know that they don't know right now but, uhm, the post activity is related to this first one, but I can change, of course, what do you think could be a better idea?*

[...]

Docente: *And Pesquisadora wrote a suggestion here [...]*

Pesquisadora (via Chat): *Maybe you could ask what they know about English in the world nowadays... without necessarily using the "ILF" concept now. (Aula 11)*

Em vez de alterar a pergunta, o acadêmico preferiu apenas suprimir esta questão e iniciar a aula com a atividade de *listening*, o que, pensando em uma turma de ensino médio e/ou em alunos de escolas de idiomas parece ser mais apropriado, no sentido de não trazer uma discussão teórica logo no início da aula.

Outra atividade que foi proposta pela dupla, a *while-activity*, consiste em colocar os alunos em *breakout rooms* via *Google Meet*, para que eles conversassem com estudantes de língua inglesa de outros países, como Bangladesh, Itália, Japão, Turquia, dentre outros. Durante a conversa, eles deveriam anotar informações pessoais (nome, idade, comida favorita, filme favorito) dos outros alunos para compartilhar com a classe depois. Penso que os alunos ficariam muito motivados com essa atividade e que seria uma forma interessante de oportunizar o contato com falantes de diferentes contextos e culturas.

Entretanto, ressalto que, apesar de o Acadêmico 7 ter afirmado (Aula 6 - como apresentei na seção 4.1.6 Cultura) que o diálogo com falantes de diferentes nacionalidades poderia ser uma oportunidade de trabalhar questões culturais com os alunos, os licenciandos não incluíram exercícios que abordassem cultura de modo mais específico nesse plano. Os acadêmicos também não detalharam como exatamente organizariam este encontro ao vivo no planejamento em si, mas durante a apresentação do plano de aula, o Acadêmico 7 afirmou o seguinte:

Acadêmico 7: *[...] I'm doing that with some of my students in my private classes [...] and I created this post here in a group on Facebook and I invited some teachers to go to this meeting in the Google Meet and some of them answered the message, like, and we have teachers from Norway, from Italy, Hungary, Greece, Rome, Russia, Eslováquia, Peru, and [...] I choose this activity here because it would be better to*

practice English, to understand more the accent, to understand another culture that is not part of their own, so... (Aula 11)

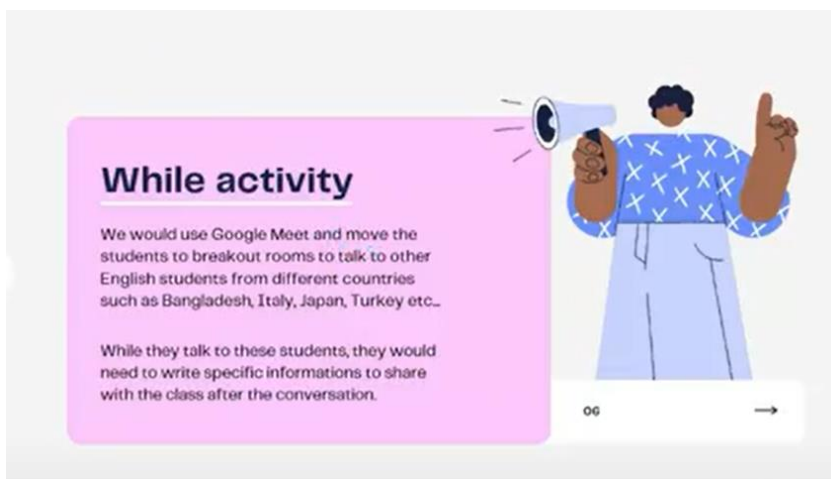
A dupla Acadêmico 7 e 20 inclui ainda, como *post-activity*, após a conversa em grupo via *Google Meet*, a gravação de um *podcast* curto sobre “a experiência dos alunos durante a aula e como eles entenderam o uso do inglês por uma enorme diversidade de pessoas”, sendo que o *podcast* deveria ser postado online para os outros alunos ouvirem. Segundo o Acadêmico 7 (Aula 11), o *podcast* poderia ser gravado de forma bilíngue. Os licenciandos apresentaram perguntas que deveriam servir de base para os alunos gravarem o *podcast*, são elas:

Plano dos Acadêmicos 7 e 20: *Was it easy to talk to people from different countries in English? Why?; Was the accent a problem?; Which was the most interesting moment during the conversation? Discuss the experience in general.*

Considero que a ideia dos acadêmicos de colocar os alunos diretamente em contato com estudantes de língua inglesa de outros contextos é uma excelente proposta, embora alguns aspectos não estejam claros, uma vez que o plano de aula foi escrito de forma bem sucinta. Por exemplo, não é possível afirmar com precisão como os alunos fariam a gravação do *podcast*, que tipo de ferramentas eles utilizariam.

Grande parte das informações que eu obtive sobre este plano de aula não estão no documento que foi entregue via *Google Classroom*, e sim na apresentação do Acadêmico 7 e nos slides que ele utilizou na Aula 11 para apresentar. Como mostrei no início da seção, os acadêmicos alteraram algumas das ideias iniciais que tinham apresentado, de acordo com questionamentos feitos na Aula 11, mas decidiram manter outros aspectos, como a duração do *podcast* (10-20min). A figura abaixo mostra um dos slides utilizados pelo acadêmico na apresentação do planejamento.

Figura 7 - Slide de apresentação do Acadêmico 7



Fonte: Slide utilizado pelo Acadêmico 7 na Aula 11

Por sua vez, as Acadêmicas 6 e 24 também apresentaram atividades que trabalham com a ampliação das variedades de inglês em sala de aula, com menor ênfase na pronúncia do “nativo”. Ainda na fase inicial da aula, após uma apresentação de slides envolvendo curiosidades culturais sobre diversos países²⁶, elas propuseram perguntas como “*Do you like football players? And Kpop idols? Or do you like Colombian singers?*” e “*Have you listened to their songs or have you seen them speaking English?*” para iniciar uma discussão oral com os alunos. Esse tema envolvendo música e celebridades do futebol pode ser um tema que chame a atenção dos alunos e os motive a realizar as atividades, pois faz parte do cotidiano de grande parte dos adolescentes.

Na fase do *while-activity* as Acadêmicas 6 e 24 fariam uma atividade de *listening* com alguns vídeos de entrevistas e clipes de vários ídolos da música e figuras do futebol de vários países como Colômbia, Coreia do Sul, Jamaica, Rússia, entre outros. As perguntas que elas utilizariam estão listadas abaixo:

Plano das Acadêmicas 6 e 24: *What aspects did you notice in the speakers presented?; What most caught your attention about the English presented?; Do you think they achieve the communication’s goal?; Do you think the accent is part of their identity?; How do you feel about talking in English? Describe your feelings about this; Have you ever imagined yourself in those situations?*

²⁶ Essa atividade será abordada com maiores detalhes mais adiante, na subseção sobre Ensino de cultura.

No que diz respeito a essas perguntas, notei que as acadêmicas tiveram a preocupação de perguntar aos alunos como eles se sentem utilizando a língua inglesa, quais são os sentimentos deles em relação ao idioma, o que pode ser muito positivo, pois traz o aluno para o centro da atividade.

Como atividade final, as acadêmicas pediriam que os alunos fizessem, em grupos, uma apresentação de um vídeo e de um documento feito no *Word* sobre escritores, celebridades e/ou artistas da música e cinema de diferentes continentes, após uma pesquisa. Elas não apresentaram o comando da atividade em si, mas no plano de aula esse momento é descrito da seguinte forma:

Plano das Acadêmicas 6 e 24: *Os alunos deverão pesquisar escritores, celebridades e/ou artistas da música e cinema que utilizaram o Inglês como língua franca em suas obras. Para compilar esse conteúdo deverá ser feito um vídeo com amostras para os artistas da música e cinema, e um documento do word com trechos dos textos para os escritores. [...] Os alunos farão uma apresentação falando um pouco dos artistas escolhidos, informando o país, a obra, a época e ilustrar o conteúdo.*

É válido notar, algo que eu acredito que seja reflexo da pandemia e do ERE, que os licenciandos incluem em seus planejamentos atividades que envolvem o uso de tecnologias e que são, de certo modo, um pouco complexas, como gravações de podcasts e compilações de vídeos. Talvez os acadêmicos tenham realizado atividades semelhantes a essas enquanto alunos em outras disciplinas no curso de Letras. O Acadêmico 7, por exemplo, tem consciência das dificuldades que podem surgir, principalmente no contexto público, o que fez com que o licenciando alterasse o público-alvo da aula para o contexto de ensino regular privado e escolas de idiomas. Esse aspecto fica claro no momento em que o acadêmico lê os seguintes trechos dos slides:

Acadêmico 7: *"This activity was created thinking about the classes during the quarantine;. This may be a problem if the students don't have internet connection, which happens to some of them;" and because of that "our government sucks" (Aula 11 - Acadêmico 7 lendo seus slides durante a apresentação)*

A esse respeito, as Acadêmicas 6 e 24 adicionaram esta observação ao plano de aula: *"Será ensinado aos alunos como fazer uma compilação de vídeo para realização dos trabalhos."* Além disso, apesar de não terem deixado explícito que a aula seria remota no plano, elas consideraram que, *"caso a aula seja no modo remoto, as professoras ou os alunos poderão*

preencher esse mapa em um painel online.” A figura a seguir mostra o mapa exibido pelas acadêmicas no plano.

Figura 8 - Mapa apresentado pelas acadêmicas



Fonte: Plano de aula das Acadêmicas 6 e 24

As Acadêmicas 8 e 11 trabalham com diversas implicações, sendo a variedade de idiomas a que obtém maior destaque no plano. Após iniciarem a aula com imagens de artistas de diversas localidades que utilizam a língua inglesa²⁷ no *pre-activity*, o *while-activity* das Acadêmicas 8 e 11 também buscou trazer mais variedades de inglês para as aulas de língua, visto que as licenciandas selecionaram quatro artistas de diferentes nacionalidades (Enrique Iglesias, Anitta, Cardi B. e Shakira) e fizeram um compilado de alguns videoclipes com as letras das músicas impressas.

O objetivo era que os alunos tentassem identificar palavras que foram faladas pelos artistas em que o sotaque deles ficou mais explícito. Essa atividade, quando apresentada durante a Aula 10, foi questionada pela docente, que perguntou qual seria o objetivo de identificar o sotaque em momentos específicos, sendo que esses cantores em todos os momentos possuem sotaque, visto que isso é uma parte da identidade deles enquanto falantes. Entretanto, as licenciandas optaram por manter a atividade, que foi justificada por elas na Aula 10 da seguinte maneira:

Docente: *You know, maybe, instead of asking them to circle a part that there's an accent, maybe you could talk about accent in a general way...*

²⁷ Essa atividade será explicada mais detalhadamente na seção que trata da “Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional”, devido ao teor das perguntas utilizadas pelas Acadêmicas 8 e 11.

Acadêmica 8: *The part of circling the accent is a way to start the discussion, because, after they circle, we would ask "Do you think they should learn English better? Do you think they don't speak fluently?" or something, and then we would start talking about ELF and more into the subject, you know, but okay... (Aula 10)*

No plano de aula, as perguntas propostas pela Acadêmica 8 e pela Acadêmica 11 foram formuladas assim:

Plano das Acadêmicas 8 e 11: *Do you think they are fluent?; Do you think they speak English well or they need to study more?; Is it bad to have an accent?; Could you notice their cultural background in their lyrics, accent and video clip?; Was it easy to notice their accent? Why?; What accents do you think are the easiest to notice?*

Acredito que algumas dessas perguntas podem gerar bons resultados e debates em sala de aula, a depender da maneira como as professoras guiassem a discussão. Ao refletir sobre as perguntas formuladas pelas professoras em formação inicial, também procurei entender as motivações delas, especialmente em relação às duas últimas questões. Relendo as transcrições das aulas, resgatei o momento em que a Acadêmica 11 explica algumas de suas escolhas:

Acadêmica 11: *Okay, so we're gonna ask if they [...] if it was easy to notice their accent and why, because we want to see if they can relate the accent with the fact that they are latin and also what accents do you think are the easiest to notice, because normally when we get a song from foreigners if it's not latin it's like harder to notice if they have an accent or not. [...] (Aula 10)*

Ao meu ver, é interessante notar como, na opinião da Acadêmica 11, falantes latinos de LI têm “um sotaque mais fácil de notar” do que outros falantes de outras nacionalidades, o que entra até mesmo em choque com a ideia de algumas das atividades propostas pela dupla no plano de aula, que tratava de desconstruir alguns estereótipos sobre sotaques e fluência, por exemplo. Pode ser que essa crença tenha a ver com a “herança” que nós, enquanto falantes brasileiros de língua inglesa e, portanto, latinos, carregamos conosco. A visão de que nossos sotaques brasileiros e de outros países latinos, são fortes, marcados, estereotipados, inclusive, percepção muito difundida por inúmeros produtos midiáticos produzidos por países hegemônicos.

A *post-activity* da aula da dupla Acadêmica 8 e Acadêmica 11 trata, mais especificamente, de uma cantora brasileira (Anitta) e a maneira como o inglês dela é analisado

na Internet. De acordo com o plano de aula, o intuito é “*analisar o ensino de língua inglesa no Brasil e a visão dos brasileiros sobre o quê é fluência*” e, para isso, as acadêmicas exibiriam aos alunos *prints* de uma pesquisa no *YouTube* com a pergunta “*Por que Anitta começou a usar o inglês?*”.

Segundo as licenciandas, na Aula 10, a busca resultou em vídeos com títulos e chamadas como “*Avaliando o inglês da Anitta*”, “*Anitta vs Bruna Marquezine, comparando o inglês (Quem fala melhor?)*”, “*Analisando o inglês da Anitta*”, “*Anitta fala inglês fluente?*” (Aula 10). A partir daí, as professoras em formação discutiriam estas questões com os alunos:

Plano das Acadêmicas 8 e 11: *Looking at these YouTube prints, what comes to your mind?; Do you agree with these statements?; Do you think it is correct to analyze people’s English just because they are foreigners?; Do you think this happens with every foreigner artist?; How do you think this impacts the artist itself?; Do you think it is a way of teaching and learning English by analyzing accents and mistakes made by bilingual artists?*

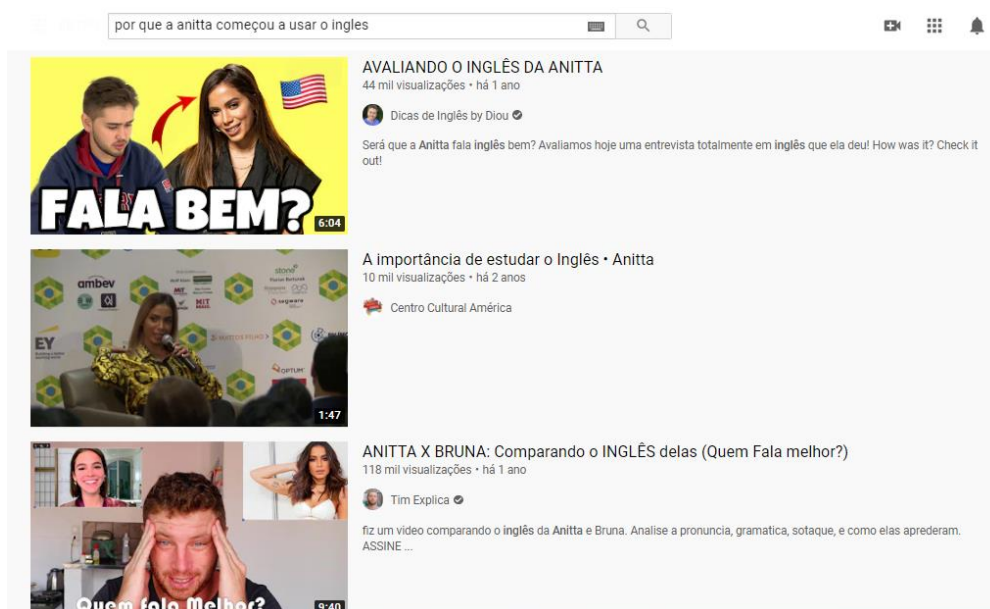
De certa forma, a atividade explicada anteriormente, que propõe a análise do sotaque dos cantores, entra em choque com algumas das perguntas acima, como a questão “*Do you think it is correct to analyze people’s English just because they are foreigners?*”. Além disso, em relação à última pergunta, ela poderia ser reformulada para algo como “*What’s your opinion about the videos that analyze accents? Do you think they would help you learn English?*”

A aula das Acadêmicas 8 e 11 seria encerrada com uma “*Final activity*”, cujo objetivo é a “*fixação e avaliação da compreensão geral dos alunos sobre os temas discutidos*”. Os alunos iriam se reunir em grupos e criar cartazes com os temas: “*Myths of Fluency/ Facts about being Fluent; Choose one famous singer that is bilingual and talk about him/her*”.

Na minha interpretação, talvez, os cartazes funcionassem quase como lembretes de empoderamento para os alunos, como um pôster para motivá-los a falar mais inglês em sala, tendo em mente que não é necessário soar como um nativo para ser fluente, que há falantes bilíngues bem-sucedidos.

A imagem a seguir mostra alguns dos exemplos de capturas de tela exibidos pelas acadêmicas na “*Post-Activity*”:

Figura 9 - Screenshots utilizados pelas acadêmicas



Fonte: Plano de aula das acadêmicas 8 e 11

Em seu turno, as Acadêmicas 14 e 15 propõem atividades para desmistificar a questão do "perfect English", por isso, desde a primeira apresentação das ideias para o planejamento, as licenciandas afirmam que o tema da aula é “*‘Perfect English’ and its implications on English learning*” e, ao meu ver, a proposta é uma aula de conscientização que visa à descentralização do falante nativo como um ideal a ser perseguido. Elas iniciariam a aula com um exercício de *brainstorming* no *Mentimeter*, na qual os alunos deveriam responder o que é o inglês perfeito na opinião deles utilizando palavras-chave.

Logo em seguida, na “*While-Activity*”, as acadêmicas exibiriam um vídeo e fariam perguntas reflexivas. Inicialmente, elas tinham a ideia de trabalhar com o vídeo de um comercial de escola de idiomas que havia sido inclusive citado por outros colegas em aulas anteriores. Na Aula 9, discutindo as possibilidades para o plano, a Aluna 14 explicou o que seria esse vídeo:

Acadêmica 14: [...] *Mas basicamente ele (personagem do comercial) compra o The Irabbit, que é como se fosse uma “Alexa”, sabe, que você consegue conversar e ela vai te respondendo. E aí, o que acontece é que eles não conseguem se comunicar, e aí ele vai pra central de atendimento e, nisso, ele provavelmente é francês e a pessoa que tá atendendo na central de atendimento é um indiano. E aí eu acho que é uma oportunidade de trazer outros sotaques, nesse sentido, a gente pensou em trabalhar os sotaques[...] o atendente pega e vai no sentido literal da pronúncia que ele escutou da pessoa, entende.. Eu acho que dá pra encaixar numa das implicações de língua franca, eu não sei...*

Docente: *Então, aí foi o que eu falei pro outro grupo²⁸, é uma propaganda, o que é isso, esse Irabbit? É...qual a visão de inglês que tá por trás disso? É do inglês perfeito? Do inglês nativo? [...] Então talvez discutir também um pouquinho o que que tá por trás aí, quem escreveu? [...]* (Aula 9)

Foi possível observar que, para trabalhar com esse vídeo do *Irabbit*, seria necessário abordar as motivações por trás da propaganda, porque ela apresentava uma visão caricata do que seria um francês e um indiano falando em inglês. Esse vídeo não poderia ser usado apenas como material de exemplo de pessoas de diferentes nacionalidades utilizando a língua inglesa para se comunicar, porque não retratava um simples diálogo, mas um comercial, uma propaganda.

Ao assistir o vídeo durante a Aula 9, lembrei outro comercial popular no Brasil, que trazia sempre uma brasileira falando em inglês de forma “errada” e interagindo com um nativo e comentei sobre isso no chat. A partir daí, surgiu o seguinte diálogo:

Docente: *[...]Uma outra sugestão que eu comentei [...] foi a questão de trazer várias situações comunicativas, uma que foi bem sucedida, mesmo tendo essas interferências da língua, uma em que houve uma negociação. [...] e refletir a respeito disso, mas acho que talvez o que a Pesquisadora colocou, trazer uma outra escola de inglês e refletir um pouquinho isso né, o que que está por trás [...] pra gente desconstruir um pouco isso nas escolas né também...*

Aluna 14: *Entendi, pro, então seria legal procurar outra propaganda.* (Aula 9)

Algo que notei, posteriormente, e no momento da leitura do plano de aula final, foi que as licenciandas alteraram totalmente a ideia inicial delas e decidiram trabalhar apenas com o vídeo da escola de inglês brasileira, colocando “o inglês perfeito” como tema da aula, o que pode indicar, como comentei anteriormente, uma necessidade de segurança e validação.

Dessa maneira, no plano de aula final, as professoras em formação inicial começariam a *while-activity* com a reprodução do vídeo “Comercial *English Live: ‘Tchitcher’*, com Tatá Werneck” e, em seguida, perguntariam aos alunos:

Plano das Acadêmicas 14 e 15: *What is the idea represented in the commercial of the English language?;Do you believe in this point of view in which we have the native speaker of the language as a goal to achieve?;Why do you think they chose Tatá to be in this commercial?*

²⁸ Outro grupo também pensou em utilizar o vídeo do *Irabbit*, mas essa dupla não assinou o TCLE.

Após essa discussão, as acadêmicas separariam os estudantes em duplas ou trios para que eles debatessem entre si as perguntas abaixo:

Plano das Acadêmicas 14 e 15: *According to Tatá, what is Gringofobia? Do you believe you have this phobia?; What can we do to overcome the fear of speaking in English with people from all over the world?; What is your opinion about the sentence said in the video: ‘[...] a gente aprende inglês mais rápido e mais fácil por causa de professores como a Mary que mora em Nova York’?; The teacher in the video understood what Tatá had said right at the beginning, but she still ‘corrected’ her pronunciation. Why?; It is known that English is the most common language worldwide, and has more than 1.13 billion speakers (source: WordTips). Do you think people from all over the world also strive to speak ‘standard English’? In your opinion, is the standard important?*

Para finalizar a parte do *while-activity* as licenciandas exibiriam o vídeo “*Global English with David Crystal*”, sugerido pela docente na Aula 11 durante a apresentação do plano, a fim de que, segundo elas, os alunos possam relacionar os conceitos de língua franca com alguns mitos que aparecem no comercial exibido anteriormente. Finalmente, os alunos apresentariam para todos os colegas os pontos principais da conversa que tiveram e o que aprenderam com estas atividades.

A última atividade da aula planejada pelas Acadêmicas 14 e 15 seria um *mindmap* de todas as discussões realizadas, sendo que, para isso, os alunos considerariam os seguintes pontos:

Plano das Acadêmicas 14 e 15: *Some comments, implications, myths, and facts regarding the perspective of the language that were shown in the commercial and how they relate to the video about global English; Why the North American and British accents are often seen as superior and flawless, and how this notion can impact people negatively; How to overcome these stereotypes.*

A ideia do *mindmap* ao final da aula é que os alunos possam comparar, juntamente com suas duplas/trios, a atividade do final com a do início, para notar o que mudou de um exercício para o outro.

É muito importante que os alunos possam discutir as ideias em grupos, duplas ou trios, a ideia do *mindmap* também é muito interessante para sumarizar o que foi debatido, mas pode ser que os conceitos sobre ILF, perguntas como “*Is the standard important?*” e os pontos levantados pelas acadêmicas para a discussão final sejam aspectos muito teóricos para alunos

de institutos de línguas e/ou de ensino médio em escolas públicas (contextos apontados no plano).

A imagem abaixo mostra uma captura de tela do vídeo que seria exibido pelas Acadêmicas 14 e 15.

Figura 10 - Comercial utilizado pelas acadêmicas



Fonte: Vídeo citado pelas Acadêmicas 14 e 15

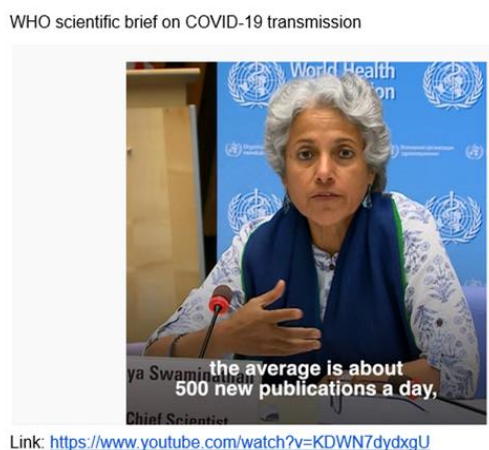
Após ler o plano de aula e as atividades propostas pelas Acadêmicas 14 e 15, pensei que, talvez, em vez de trazer uma discussão de caráter mais teórico sobre o “*perfect English*” e sobre o falante nativo, as licenciandas poderiam também ter incluído mais variedades de inglês, com diálogos entre falantes de diferentes contextos, considerando a possibilidade de desmistificar a ideia de um inglês perfeito por meio de exemplos de conversas de falantes “reais”, por exemplo.

A dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12, embora tenha como foco maior as implicações que tratam do papel do inglês como uma língua de comunicação internacional e da articulação do local e do global, trazem em seu plano de aula cientistas de diferentes nacionalidades falando em inglês, inclusive um brasileiro. O intuito dos licenciandos era apresentar o inglês como uma língua de comunicação internacional no contexto acadêmico, e por isso, apresentam vídeos de falantes de origem japonesa, indiana e brasileira em sua *pre-activity*. A maioria das questões elaboradas por eles diz respeito à importância da língua inglesa no contexto da pandemia, mas algumas abordam as variedades de inglês, como estas:

Plano da Acadêmica 2 e do Acadêmico 12: *Who are these people shown in the videos? What are their nationalities?; Do you think that all of them, being non-native speakers of the English language, were able to communicate? Why do you think that?*

A figura abaixo exibe uma captura de tela de um dos vídeos apresentados pela dupla:

Figura 11 - Captura de tela exibida no plano de aula



Fonte: Plano de aula da Acadêmica 2 e do Acadêmico 12

Diante disso, considero que os vídeos e as perguntas trazidas pela dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 são maneiras muito relevantes de trazer a ampliação das variedades de língua inglesa para a sala de aula, priorizando falantes em contextos reais de comunicação, tratando de tópicos inegavelmente essenciais, como o combate à pandemia.

Ademais, na *while-activity* os professores em formação inicial formularam perguntas que abordam, dentre outros aspectos sobre o inglês no meio científico, a questão do falante não nativo de inglês no ambiente acadêmico, atividades que comentarei na seção “4.8.4.4 Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional”.

5.5.4.2 Ensino de cultura (problematizar estereótipos)

Uma das duplas que traz atividades que envolvem o ensino de cultura é a dupla das Acadêmicas 6 e 24. Ainda que o objetivo central da aula seja mostrar diferentes variedades de inglês e diminuir a ênfase no falante nativo, as licenciandas propuseram como atividade inicial uma apresentação de slides com diversos aspectos culturais de países que utilizam a língua inglesa. De acordo com as licenciandas, foi preparado “*um slide com imagens de cada país, de suas histórias, comidas e linguagem, com o objetivo de descentralizar o inglês britânico e americano*”.

Após a exibição dos slides, elas trabalhariam com a sala com algumas perguntas de *pre-activity*, para depois fazer perguntas sobre artistas desses países, como os cantores de *K-pop* e criar um *link* com a próxima atividade. As perguntas sobre os slides apresentados são as seguintes:

Plano das Acadêmicas 6 e 24: *What was your impression about the slides?; Did you already know these facts?; How do you feel about it?; Have you ever needed to use English in some situations?*

Notei que a proposta é apresentar fatos mais pontuais sobre os países e sobre as culturas, como celebrações, estilos musicais populares e pratos típicos. Dessa maneira, o desenvolvimento dessa parte da aula dependeria muito da forma que as licenciandas apresentassem esse conteúdo, tomando o cuidado de não reduzir a cultura desses países aos fatos expostos nos slides, visto que as perguntas em si também não aprofundam muito a discussão. Apresento a seguir parte dos slides apresentados pelas acadêmicas.

Figura 12 - Slides das Acadêmicas 6 e 24



Fonte: Extraído de alguns slides das Acadêmicas 6 e 24.

O planejamento da dupla Acadêmica 8 e Acadêmica 11 também menciona o que licenciandas chamam de “*traços culturais*”, ainda que esse não seja o ponto central da aula. Segundo a proposta, após os alunos identificarem sotaques em trechos das músicas cantadas por artistas como Shakira e Enrique Iglesias, os alunos iriam analisar os vídeos para

perceber traços culturais. Inclusive, durante a apresentação na Aula 10, quando questionadas sobre a atividade que pedia para os alunos circularem trechos da música em que o sotaque dos cantores aparecia mais, as licenciandas justificaram a escolha do exercício dizendo que também tinham o objetivo de abordar a questão cultural, como acontece no diálogo abaixo:

Docente: *Acadêmica 11, just before you keep going, you know, this part of having an accent, do you think that it's just a specific part with accent or, you know, the accent is part of identity, it is part of...*

Acadêmica 11: *Yeah...*

Acadêmica 8: *We wanted to show the cultural part also (Acadêmica 11: yeah) and so they would need to analyse the videoclip and also the lyrics and the accent on the song, you know...*

Acadêmica 11: *Yeah, because after that we're gonna do a discussion as well about that, that's why...(Aula 10)*

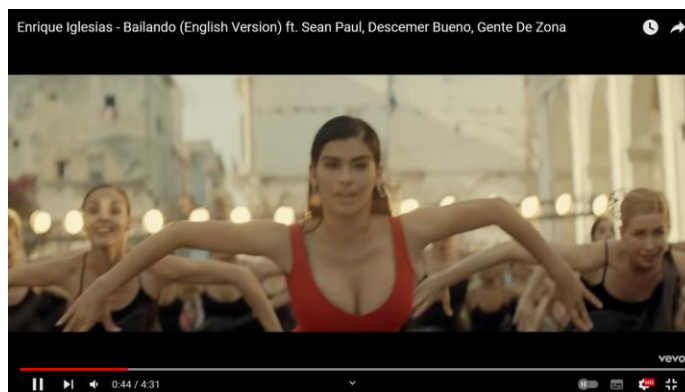
Apesar do que argumentaram no diálogo acima, a única questão que envolve cultura incluída no plano de aula é “*Could you notice their cultural background in their lyrics, accent and video clip?*”, que é uma pergunta mais geral e não explora a identidade cultural dos cantores de forma aprofundada.

Os videoclipes referenciados pelas acadêmicas são estes: “*Enrique Iglesias - Bailando (English Version) ft. Sean Paul, Descemer Bueno, Gente De Zona*”, “*Shakira - Loca (Official Music Video) ft. Dizzee Rascal*”, “*Anitta - Me Gusta (Feat. Cardi B & Myke Towers) [Official Music Video]*”.

Ao assistir os videoclipes, notei que, com exceção do clipe da Shakira, que foca mais na artista andando e cantando pela cidade de Barcelona, os vídeos exibem elementos da cultura dos cantores. O clipe de “*Bailando*”, filmado em Cuba e na República Dominicana, exhibe passos de danças típicas espanholas, como o flamenco. As filmagens de “*Me Gusta*” foram feitas no Pelourinho e a cultura brasileira aparece no clipe por meio da baianidade, representada pela participação da Banda Didá, formada apenas por percussionistas mulheres.

Diante disso, considero que os videoclipes são boas opções para iniciar um debate a respeito da cultura dos artistas, mas penso que, talvez, as professoras precisassem guiar a discussão para um nível mais aprofundado, não apenas focar na identificação desses elementos. Além disso, é preciso cuidado ao abordar essas músicas, devido ao teor sensual que todas elas imprimem, tanto nos vídeos quanto nas letras, para que não se corra o risco de █de mostrar uma cultura latina estereotipada, comercial, que foque apenas numa visão “*caliente*” desses povos. As figuras abaixo mostram capturas de tela de dois clipes selecionados pelas Acadêmicas 8 e 11.

Figura 13 - Clipe da atividade das acadêmicas



Fonte: Captura de tela do vídeo

Figura 14 - Clipe da atividade das acadêmicas



Fonte: Captura de tela do vídeo

A dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22 trabalha com a implicação “Ensino de cultura (problematizar esterótipos)” de forma mais central ao longo do plano. A dupla iniciaria a aula com perguntas orais e com um caça-palavras, trabalhando com vocabulário relacionado ao *Halloween*. As perguntas iniciais formuladas por eles para introduzir o tema são:

Dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22: *Have you ever celebrated Halloween?; What does this holiday means to you?; What is the meaning of the pumpkins?; What is the meaning of the black cat?*

Em seguida, a Acadêmica 10 e o Acadêmico 22 propõem uma *while-activity* na qual os alunos serão divididos em grupos. Cada grupo lerá um texto em língua inglesa sobre como o *Halloween* é “comemorado e aceito em diferentes países” e terá que compartilhar com a classe as “diferenças e semelhanças com os demais países e uma curiosidade.” A dupla selecionou os países Inglaterra, México, Alemanha, Japão, França e Irlanda para a atividade.

Após isso, ainda na fase da *while-activity*, a dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22 planejou exibir o vídeo “*Halloween around the world*” e pedir que os alunos respondam às seguintes perguntas discursivas:

Plano Acadêmica 10 e Acadêmico 22: *1) What are your experiences with Halloween? Have you ever been to a Halloween party? How was it? Did you like it?; 2) How is Halloween celebrated in Brazil? And in your city? Does your neighborhood have a tradition in this period? Describe it.*

Diante disso, destaco que o vídeo selecionado pela dupla pode contribuir para que os alunos tenham uma visão mais global e ampla a respeito do *Halloween*, pois inclui tradições de diversos países ao redor do mundo, sendo eles México, Áustria, República Tcheca, China, Alemanha, Reino Unido, Nigéria e Irlanda. Entretanto, a discussão proposta com base nos textos sobre os diferentes países pode favorecer o reforço de estereótipos e comparações, uma vez que os acadêmicos propõem que os alunos debatam sobre diferenças e semelhanças. Além disso, as perguntas formuladas para discutir o vídeo poderiam trazer questões mais críticas, o que é inclusive apontado pela docente no seguinte comentário, que ficou registrado no documento do plano de aula:

Docente: *Podariam trazer questões ‘mais críticas’ aqui, tais quais: - “Qual o significado da celebração de Halloween no nosso país? Faz parte da nossa cultura/contexto? Quem são as pessoas que comemoram a data no nosso contexto? Por que a comemoram?”*

Na última etapa da aula, na qual a proposta é trabalhar com um episódio de *Halloween* de uma série de comédia americana, uma das perguntas chamou minha atenção é: “*Do you know the character Claire, who loves Halloween? Do you think all Americans celebrate this holiday the same way?*”, porque acredito que pode ajudar a desmistificar alguns estereótipos sobre este tema. Por outro lado, os acadêmicos também afirmam que trarão questões críticas sobre a personagem Gloria, seu comportamento durante a comemoração do *Halloween* e seu sotaque, porém, a professora formadora comentou no documento do plano de aula que as

perguntas em si ainda pareciam estar um pouco soltas, no que diz respeito a conectar os tópicos “Halloween” e “sotaque”. Algumas das perguntas feitas foram listadas abaixo:

Plano Acadêmica 10 e Acadêmico 22: *Does Gloria like this holiday? Is she understood by her family?; Why does she change her accent at the Halloween party? Why is Gloria misunderstood?; Where is Gloria from? Why does she have this accent? Is this a problem? Do you think she can communicate easily?; How would you define a successful communicator?*

Acredito que tenha sido um desafio para os licenciandos conectar os tópicos Halloween e sotaque, por mais que no episódio a personagem Gloria passe por situações constrangedoras envolvendo seu sotaque durante uma festa de *Halloween*. A Acadêmica 10, na etapa de confecção do plano, pediu meu auxílio e demonstrou muito interesse em formular boas perguntas. Acredito que a versão final do plano de aula pode gerar debates interessantes em sala de aula, a depender da forma como os professores mediarem as discussões. A figura abaixo mostra uma captura de tela do trecho do episódio selecionado por essa dupla.

Figura 15 - Trecho de episódio da série *Modern Family*



Fonte: Captura de tela do vídeo citado pela Acadêmica 10 e pelo Acadêmico 22

A Acadêmica 17 apresentou uma proposta que tem alguns pontos em comum com a proposta da dupla acima, visto que ela também trouxe uma série de humor americana para trabalhar com a questão dos estereótipos culturais. A licencianda afirma que sua intenção é discutir “sobre implicações culturais do sotaque, e problematizar estereótipos.”

Nesse sentido, considero que é interessante notar como a Acadêmica 17 faz uma associação direta entre o que ela chama de “aspectos culturais” e sotaques, pois ela descreve a etapa inicial da aula da seguinte forma:

Plano Acadêmica 17: *Para introduzir o tópico, a professora começará fazendo perguntas sobre sotaques brasileiros, e quais aspectos culturais podem ser inferidos a partir disso, além de introduzir a Língua Inglesa como detentora de vários sotaques dentro dos Estados Unidos.*

As perguntas que ela traz para trabalhar com esse aspecto são perguntas de “pre-listening”, listadas a seguir:

Plano Acadêmica 17: *Let’s think about Brazil. What different accents do we have in Portuguese? What is yours?; What can you assume of a person who has a northeastern accent ? What about the southwestern accent? Why?; Do you think accent is a cultural topic?; What about the U.S.? Do Americans have different accents inside the country? How are they?*

A licencianda descreve o episódio utilizado no planejamento antes de exibir as perguntas que faria depois que os alunos assistissem ao vídeo, como apresento abaixo:

Plano Acadêmica 17: *No vídeo, o personagem Raj faz uma brincadeira sobre usar sotaque americano, e seu amigo Howard diz que não é bom, e ambos fazem imitações dos sotaques americano e indiano em inglês incorporando questões culturais, como o churrasco americano e o curry indiano.*

Um ponto interessante desta aula é a inclusão de perguntas que tratam da diversidade de sotaque até dentro de um mesmo país. Entretanto, ao meu ver, a associação direta entre cultura e sotaque vem do episódio em si e a acadêmica, na tentativa de problematizar isso, acaba por reproduzir no discurso do seu plano de aula essa relação. Nos objetivos ela afirma que o sotaque é parte da identidade cultural do falante, mas nos procedimentos de ensino ela dá a entender que é possível, por meio do sotaque, fazer pressuposições sobre a cultura em si, o que leva à construção de perguntas como esta: “*What can you assume of a person who has a northeastern accent? What about the southwestern accent? Why?*”. Acredito que perguntas como essa devam ser trabalhadas com muito cuidado, a fim de evitar que o efeito na turma seja o contrário do desejado e que certos preconceitos sejam fortalecidos, em vez de questionados.

As perguntas sobre o vídeo trabalham aspectos mais específicos da cena em si e algumas continuam a mostrar a relação entre sotaque e aspectos culturais, como a pergunta “*What differences can you notice in the pronunciation of the words finished in “r”, spoken by Raj? How can that be part of the Indian cultural aspect?*”. Abaixo, apresento as 4 perguntas da atividade de “*While-listening*”:

Plano Acadêmica 17: *1) We can see that the accent is not the only aspect they use to distinguish their cultures. What does Raj do to corroborate the American stereotype ? What about Howard?; 2) What differences can you notice in the pronunciation of the words finished in “r”, spoken by Raj? How does that can be part of Indian cultural aspect?; 3) How does Raj’s American accent can be related to a giant denture? Why is Howard demanding an American accent like his?; 4) What is your opinion about Howard's position on Raj’s American accent ? Do you think Raj’s American accent needs to be corrected?*

Por fim, a licencianda afirma que a última atividade será uma discussão mais aprofundada sobre o papel do sotaque em comportamentos de intolerância cultural e que a tarefa de casa dos alunos será a confecção de um cartaz. Os questionamentos levantados no debate final são:

Plano Acadêmica 17: *What do you think are the problems with cultural stereotypes?; How do you think that accent is related to xenophobia and cultural intolerance?; Do you think a foreigner should change his accent to fit in? Why? What would he/she lose in identity?*

Essas perguntas parecem estar mais alinhadas com o objetivo da Acadêmica 17 de “Desenvolver pensamento crítico quanto aos malefícios de estereótipos culturais”. A atividade que seria tarefa de casa, no entanto, não é explicada em detalhes, a licencianda apenas descreveu o comando, que é “Now it is your turn. Join in groups of 3 or 4, and prepare a poster about accent as an aspect of cultural identity from other countries. Be creative.” Não ficou claro no plano se o cartaz seria produzido em inglês, português ou em ambas as línguas, nem como os alunos fariam a relação entre sotaque e cultura nessa atividade. A figura abaixo exhibe uma captura de tela do trecho do episódio selecionado pela Acadêmica 17.

Figura 16 - Trecho de episódio da série Big Bang Theory



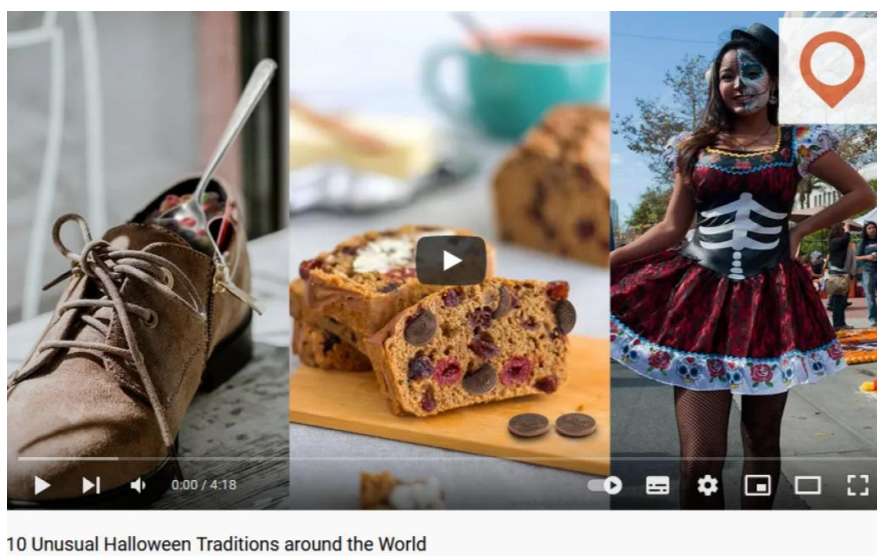
The Big Bang Theory S06E06 Indian accent

Fonte: Captura de tela do vídeo citado pela Acadêmica 17

5.5.4.3 Articulação do local com o global

A dupla Acadêmica 10 e Acadêmico 22 propõe também, além da implicação sobre cultura, uma atividade que articula o local com o global. O vídeo “*10 Unusual Halloween Traditions around the World*” (Figura 17) traz uma visão global da comemoração dessa data e as perguntas “*What are your experiences with Halloween? Have you ever been to a Halloween party? How was it? Did you like it?; How is Halloween celebrated in Brazil? And in your city? Does your neighborhood have a tradition in this period? Describe it.*” trazem a discussão para o âmbito local, ainda que as perguntas não tenham um tom crítico, o que foi apontado anteriormente. A imagem abaixo mostra o vídeo utilizado pelos acadêmicos.

Figura 17 - Vídeo “10 Unusual Halloween Traditions around the World”



Fonte: Captura de tela do vídeo proposto pela Acadêmica 10 e pelo Acadêmico 22

A dupla formada pela Acadêmica 2 e pelo Acadêmico 12, por seu turno, escolheu um tema muito atual e relevante: a pandemia de coronavírus, que é uma questão de âmbito mundial. Os acadêmicos incluem atividades que trazem o tema também para o âmbito local, como um vídeo intitulado “*How can science protect Brazil’s most vulnerable communities from coronavirus (Covid-19)*” com um doutor brasileiro falando sobre a doença. Esse vídeo seria exibido junto com outros vídeos e discussões orais na *pre-activity*, que será discutida com mais atenção na subseção seguinte, que tratará da conscientização sobre o papel da língua inglesa. Apresento abaixo uma figura do vídeo com a participação do brasileiro.

Figura 18 - Captura de tela exibida no plano de aula

How can science protect Brazil's most vulnerable communities from coronavirus (Covid-19) | Wellcome



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=iTTcSSMWBrc>

Fonte: Plano de aula da Acadêmica 2 e do Acadêmico 12

Além disso, os licenciandos trazem, ao final da seção *pre-activity*, perguntas que conectam o tema discutido à realidade dos alunos, com questionamentos como os que exibido abaixo:

Plano Acadêmica 2 e Acadêmico 12: *Personal experience: Have you tried to talk to someone in English about the virus?; Have you searched for more information in English about the virus?*

Essas questões levantadas pela dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 contribuem não apenas para trazer o tema coronavírus ao contexto local, mas também para aproximar a língua inglesa e mostrar de que forma ela pode ser útil na vida dos estudantes, contribuindo para a obtenção de informações, por exemplo.

5.5.4.4 Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional

A dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 também propôs várias atividades que abordavam a conscientização sobre o papel do inglês como língua de comunicação internacional. Logo no início da aula, na primeira parte do *pre-activity*, eles sugerem a confecção de um diagrama na ferramenta *Jamboard*, seguido de uma discussão guiada por perguntas orais, as quais apresento a seguir:

Plano Acadêmica 2 e Acadêmico 12: *What is Coronavirus?; What do you know about pandemics?; Do you think English is the language of science? Why?; Do you think that scientists around the world can work together to discover a vaccine? How can they communicate with each other?; Why is the English language used to communicate worldwide?; What is the importance of having a specific language to communicate in the field of science?*

A escolha de um tópico que estava tão presente na realidade de acadêmicos e alunos naquele momento pode realmente ajudar a trazer consciência sobre o papel do inglês atualmente. Ademais, ainda na *pre-activity*, após a exibição dos vídeos de médicos e pesquisadores de diferentes localidades falando em língua inglesa sobre a situação da pandemia, os acadêmicos trazem uma discussão sobre a importância do idioma da seguinte forma:

Plano Acadêmica 2 e Acadêmico 12: *Brief discussion on the importance of English in the videos:*

→ *Who are these people shown in the videos? What are their nationalities?*

→ *How did you notice the role of the English language in the videos?*

→ *Do you think that all of them, being non-native speakers of the English language, were able to communicate? Why do you think that?*

→ *Can you think of the importance of the English language in this scenario?*

Acredito que as perguntas da discussão foram muito bem elaboradas para que os alunos reflitam sobre o papel desempenhado pela língua inglesa nesse cenário. Em seguida, na *while-activity*, os acadêmicos pediriam que os alunos lessem o texto “*English as the universal language of science: opportunities and challenges*” e respondessem às perguntas abaixo:

Plano Acadêmica 2 e Acadêmico 12: *What are the advantages of having a specific language for scientific discussions?; What are the challenges faced by non-native English speakers?; What are the solutions mentioned in the text to minimize these challenges?; Do you think there is prejudice against non-native English speakers? Justify your answer based on the text.*

Ainda na *while-activity*, os estudantes fariam uma discussão em grupos de 5 com base nas seguintes questões:

Plano Acadêmica 2 e Acadêmico 12: *Do you think that, because of English, the Brazilian and the Indian scientist can communicate with each other? Why?; How can the nations work together to develop a*

vaccine for coronavirus combat? And how language can foster communication?; How important is the English language to prevent coronavirus?

A docente comentou no arquivo do plano que o texto escolhido pelos acadêmicos é “*um pouco ‘preconceituoso’ em relação à distinção entre nativos e não nativos*”, isto porque é possível interpretar pelo texto que todos os falantes nativos têm facilidade nas questões de produção acadêmica, em oposição aos não nativos.

No final da aula, como *post-activity*, a dupla Acadêmica 2 e Acadêmico 12 incluiu no planejamento a apresentação em grupo de um *Mentimeter* (nuvem de palavras) com palavras-chave e das “*ideias do grupo sobre a importância da língua inglesa durante a pandemia como um meio de comunicação no campo científico*”. A seguinte imagem mostra parte do texto selecionado pelos acadêmicos.

Figura 19 - Captura de tela do plano de aula dos acadêmicos

DRUBIN, David G.; KELLOGG, Douglas R. **National Center for Biotechnology Information**. English as the universal language of science: opportunities and challenges. 2012.

“English as the universal language of science: opportunities and challenges

English is now used almost exclusively as the language of science. The adoption of a de facto universal language of science has had an extraordinary effect on scientific communication: by learning a single language, scientists around the world gain access to the vast scientific literature and can communicate with other scientists anywhere in the world. However, the use of English as the universal scientific language creates distinct challenges for those who are not native speakers

Fonte: Plano de aula da Acadêmica 2 e do Acadêmico 12

O plano de aula das Acadêmicas 11 e 8 traz algumas atividades que parecem ter o objetivo geral de trabalhar com diferentes variedades do inglês, entretanto, a forma como elas começam a aula visa à conscientização sobre o papel de inglês como língua internacional, porque, apesar de mostrarem fotos de diversos artistas que utilizam o inglês em suas músicas e que são de diversas nacionalidades, as perguntas apresentadas vão no sentido de questionar o porquê o inglês foi “escolhido” para estar nas músicas deles. Sendo assim, as perguntas do *pre-activity* são:

Plano Acadêmicas 11 e 8: *What do these groups and singers have in common?; Why do you think they all use the English language in their songs?; Do you listen to international music that is not in English?; Would you listen to their songs if they were in their native language? Why?"*

Figura 20 - Alguns artistas que seriam exibidos



Fonte: Plano de aula das Acadêmicas 8 e 11

O Acadêmico 1 planejou uma aula na qual todos os exercícios trabalham com a implicação que aborda o papel do inglês como língua de comunicação internacional. Para dar início, o professor em formação inicial perguntaria aos alunos se eles entendem a língua inglesa como uma língua global, estabelecendo o que o Acadêmico 1 chama de “*uma breve discussão*” antes de apresentar o vídeo “*English: Global Language*” (utilizando legendas em língua inglesa), que aborda a expansão do idioma em âmbito mundial. Apesar do que afirma o acadêmico, considero que a discussão proposta não seja tão breve, atentando para a quantidade de perguntas, o teor das questões e o fato de que a discussão aconteceria primeiramente antes de os alunos terem contato com algum tipo de material de base (como o vídeo). As perguntas abaixo são as questões norteadoras da discussão que precederia a exibição do vídeo:

Plano Acadêmico 1: *1) What is a Global Language?; 2) Do you think that English is a Global Language?; 3) Do you know how many countries speak English as an official language?; 4) If you agree, why do you think that English is a Global Language currently?; 5) Can you think of any social or historical reasons why English became the current Global Language?; 6) Why do you think that English has become necessary for a lot of different jobs?; 7) Do you know how many people speak English in the world today?*

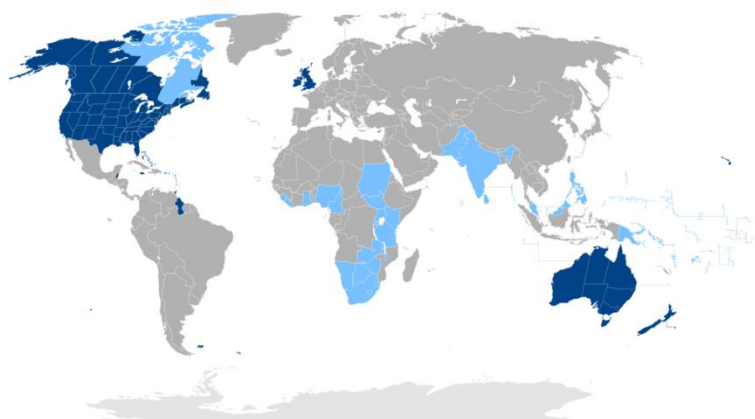
Conforme o Acadêmico 1 explica, as perguntas acima seriam retomadas após o vídeo, que poderia ser reproduzido uma ou duas vezes, dependendo da necessidade dos alunos. Após

isso, o professor entregaria um questionário com “*reflexões mais longas a partir do conteúdo apresentado no vídeo*”, nas palavras do licenciando.

As perguntas formuladas para o questionário são:

Plano Acadêmico 1: *1) Approximately 430 million people speak English as an official language. Based on this statement, do you think it's possible to affirm that English is a Global Language? Why is that?; 2) The picture below shows countries that speak English as an official language in blue. The deep blue ones are the territories in which English is the first language. The ones in light blue are the territories in which English is an official language, but not the majority language. The English language, originated in the small island of Great Britain, was spread across the five continents. Why is that? Can you name and write about some of the main historical or cultural reasons for that?; 3) Can you see any similarity between the countries that speak English as an official language (as first or second language)? Explain that; 4) According to your previous knowledge, to the discussion and to the video you just watched, why do you think that English has become so important for a lot of different jobs?; 5) By the end of the video, the presenter says “all modern languages continually change and develop”, and explains that “English is also giving words to other languages”. Can you think of any English words that we use as Portuguese speakers? For you, is that related to English as a Global Language somehow?*

Figura 21 - Imagem que faz parte do questionário



Fonte: Questionário formulado pelo Acadêmico 1

Como é possível notar nos trechos acima, o questionário traz um grande número de questões densas a respeito da expansão da língua inglesa, o que levaria, na minha opinião, um certo tempo para ser finalizado, especialmente com uma turma do 1º ano do ensino médio (contexto apresentado no plano de aula).

De acordo com o Acadêmico 1, essa primeira parte da aula tem como objetivo apresentar a expansão da LI para que, posteriormente, “*a temática do ILF*” fosse trabalhada de forma crítica. Por isso, no *while-activity* o licenciando apresentaria aos alunos um excerto do artigo “Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes” e, em seguida, exibiria uma entrevista com a professora Jennifer Jenkins sobre o ILF, intitulada “*An Introduction to English as Lingua Franca: ELFpron speaks to professor Jennifer Jenkins*”.

Depois de lerem o trecho e assistirem ao vídeo os alunos se reuniriam em duplas/trios para discutir e responder questões e elaborar respostas para um questionário. De acordo com o Acadêmico 1 as respostas seriam “*preferencialmente em língua inglesa, embora a discussão possa ser feita em língua portuguesa, em grupo, com auxílio do docente*”.

As figuras a seguir apresentam parte do início do segundo questionário formulado pelo Acadêmico 1, contendo um trecho do excerto selecionado e o vídeo que seria exibido pelo professor em formação inicial.

Figura 22 - Questionário elaborado pelo Acadêmico 1

1. Primeiro, leia o excerto do artigo “Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes”, das autoras Gimenez, Kadri, Calvo, Siqueira e Porfirio, publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada no ano de 2015. Atente-se aos trechos grifados.

“O acrônimo ELF (*English as a lingua franca*) - ou ILF, em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos. Esses pesquisadores defendem que as interações em inglês [...] configuram um novo fenômeno sociolinguístico que, certamente, nos levará “a uma compreensão [mais ampla] da natureza da linguagem assim como das convenções de descrição linguística”¹ (WIDDOWSON, 2012, p.6).

[...] tem sido bem aceita a definição de que o ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p.7). Por esse prisma, ILF deveria ser “funcionalmente e não formalmente definido, [já que] não se trata de uma variedade de inglês.”

Fonte: Material elaborado pelo participante Acadêmico 1

Figura 23 - Captura de tela do vídeo que seria exibido pelo Acadêmico 1



Fonte: Captura de tela do vídeo incluído no plano de aula do Acadêmico 1

A fim de explorar o conteúdo do excerto e do vídeo, o licenciando elaborou 8 perguntas para o questionário e apresentou o seguinte comando:

Plano Acadêmico 1: *After reading the text and watching the videos, read the questions below and discuss them with a partner and with your teacher. Then, answer the questions below (preferably in English, but you can use Portuguese or ask your teacher for help).*

As questões elaboradas foram as seguintes:

Plano Acadêmico 1: *1) Based on the text, explain the concept of “lingua franca” using short sentences.; 2) According to the previous discussion, do you remember how many people speak English as an official language? In line with your research, how many people, approximately, speak English but were not born in ‘official’ English-speaking countries?; 3) Discuss with your teacher: what do you think that is the difference between the ‘use of language’ and a ‘dialect/a variation of language’?; 4) Do you see any link between the idea of ELF and what was discussed in the last class about English as a Global Language?; 5) In the last discussion, you talked about some historical and social reasons why English became a Global Language. How do you think that these factors are related to our concept of English as a lingua franca?; 6) Is there any similarity between the interview with professor Jennifer Jenkins and the text you just read? What are those similarities?; 7) Professor Jenkins talks about the idea of ‘being able to mimic a native speaker of English’. From the ELF perspective, is that important or good somehow?; 8) Discuss with your classmates and*

teacher: how is teaching ELF different from teaching English without looking from this perspective?

Acredito que, tendo em vista que o licenciando utiliza questionários longos mais de uma vez, outros tipos de atividades poderiam ser utilizadas. Além disso, os materiais são bastante teóricos e de teor acadêmico, e as perguntas dos questionários exigem um nível de reflexão bastante avançado para alunos do ensino médio. Considerando esses aspectos, essa aula poderia ser utilizada inclusive com alunos de graduação em Letras, ou adaptada para atender a um contexto de ensino regular, trazendo a reflexão/conscientização sobre o atual estatuto da língua inglesa via materiais mais próximos da vivência dos estudantes.

Na última etapa da aula o licenciando faria uma discussão oral, que seria norteadada pelo professor e que teria início com a apresentação do vídeo “*The Pink Panther (9/12) Movie CLIP – I Would Like To Buy a Hamburger (2006) HD*”. O propósito dessa atividade, segundo o Acadêmico 1, é refletir em grupo sobre as noções que os alunos haviam exposto no início da aula nas primeiras atividades. Como guia do debate, o licenciando utilizaria as perguntas a seguir:

Plano Acadêmico 1: *1) In this scene, the English teacher is teaching someone who's not an English native speaker. Watching the video, could you find out where the character is from?; 2) How does his nationality and his first language affect his English learning? Does it affect the learning somehow?; 3) Can we affirm that the character understands the sentence he is trying to say?; 4) Would you say that someone who also speaks English, in a practical situation, would understand what the student is speaking?; 5) Do you think that this teacher is teaching using the ELF perspective?; 6) For you and your colleagues, do you think that this teacher is focused on teaching her students how to “mimic a native speaker of English”, as appointed by Jenkins?; 7) How do you think that this class would be, if the English teacher tried to teach her student from a multilingual perspective? Would it be totally different?; 8) Have you ever felt like that student in some of your English classes? Can you think of any situations in which something similar happened?*

O vídeo “*Pink Panther*” é um material interessante para trabalhar com adolescentes, pois é uma cena divertida e que pode fazer com os alunos se interessem pela atividade. Além disso, perguntas como a questão 8 podem ser muito relevantes, pois voltam a atenção para a experiência pessoal do aluno, que pode se identificar com o personagem. Entretanto, perguntas como a questão 5, 6 e 7 possivelmente funcionariam melhor em uma turma de licenciandos.

Por fim, com o intuito de fazer com que os alunos fixem o que foi aprendido e reflitam sobre suas próprias experiências enquanto aprendizes de LI, o Acadêmico 1 propõe uma atividade de produção textual, na qual os estudantes produziram textos curtos, de um ou dois parágrafos, com um relato de uma memória de uma aula de língua inglesa. A seguir, apresento o comando formulado pelo acadêmico:

Plano Acadêmico 1: 1. *Based on the discussions you had with your classmates and teacher and in the videos, write a short text (one or two paragraphs, max. 15 lines) about your experience as an English student, following these questions:*

a) *Think of your English classes. Was the language seen from the global perspective or from a lingua franca perspective somehow? Do you remember any activity or class in which English was taught from this perspective?*

b) *If not, write about some of your experiences as learning English from a native speaker centered perspective. According to the last activity, did you feel somehow similar to the character in the video?*

c) *How do you think that your English classes could change in that sense, if they could, to make it closer to a global and to the lingua franca perspective?*

Penso que a ideia do Acadêmico 1 era fazer com que os alunos refletissem sobre a própria aprendizagem da LI, o que se articula com a implicação que trata dos objetivos de ensino dessa língua (CALVO; EL KADRI, 2015), porém, algumas dessas atividades apresentadas acima podem ser muito analíticas para uma turma de ensino médio.

Assim como apontei, as atividades que tratam especificamente de modos de ensinar a língua inglesa e da perspectiva do ILF, podem ser mais adequadas para alunos do contexto acadêmico, que estejam estudando para lecionar. Por isso, acredito que o Acadêmico 1 teve como inspiração as aulas da professora formadora, o que pode ter levado a um nível mais profundo de reflexão sobre a maneira de ensinar LI considerando o ILF.

5.5.5 Observações sobre os planos de aula

Diante do que foi exposto dos planos de aula, observei que, várias implicações de ILF foram trabalhadas, em uma grande variedade de atividades, com destaque para a questão da menor ênfase na figura do falante nativo e da ampliação de variedades de língua inglesa em sala de aula. Esse aspecto já havia sido evidenciado nos entendimentos dos acadêmicos sobre

o ILF, pois a descentralização do falante nativo e a inclusão de diferentes “sotaques” foi um tópico que mobilizou a participação deles.

Por isso, faz sentido que os professores em formação inicial tenham inserido nas atividades produzidas essa implicação que, aos olhos deles, é um dos aspectos mais marcantes da perspectiva do ILF. Em vista disso, há uma ampla gama de países incluídos, dentre eles: Filipinas, Rússia, Colômbia, Coreia do Sul, Jamaica, Índia, Inglaterra, México, Alemanha, Japão, França, Irlanda e Brasil.

É muito positivo que os acadêmicos tenham selecionado os mais diversos países, de vários continentes, além de agregarem falantes brasileiros e trazerem perguntas que articularam o tema trabalhado na aula com a realidade local dos alunos. Grande parte dos planos apresentam falantes que fazem parte da indústria do entretenimento e/ou atletas, no caso dos brasileiros a cantora Anitta em um videoclipe, a comediante Tatá Werneck em um comercial e os jogadores de futebol Neymar, Marcelo e Kaka durante entrevistas. Em contraste com a maioria, um dos planos traz um cientista brasileiro, o pesquisador em saúde pública Dr. Gustavo Matta.

Isto posto, acredito que os acadêmicos tiveram a intenção de trazer pessoas conhecidas dos alunos e com quem eles se identificassem, por isso a inclusão das celebridades, porém, penso que é muito importante que os alunos tenham acesso a variadas realidades e exemplos de falantes brasileiros sendo bem sucedidos em outras áreas, como o campo científico.

Ressalto também que muitos planejamentos trabalharam aspectos culturais de múltiplos locais e, mesmo que algumas poucas perguntas abriram margem para o estabelecimento de comparações e até para o reforço de alguns estereótipos, vários exercícios buscaram trazer um olhar de respeito para com a cultura do outro. Por isso, ao meu ver, a maneira como os licenciados formularam atividades para trabalhar com a questão da cultura vai ao encontro dos entendimentos deles sobre o tópico, visto que um dos fatores mais pontuados por eles sobre cultura na aula de língua inglesa é necessidade de mostrar o quanto ela é plural e diversa e reforçar a necessidade de respeito.

Em meio aos temas escolhidos, observei questões próximas da realidade vivenciada pelos próprios acadêmicos e que talvez fossem motivo de angústia para eles, como a pandemia de coronavírus e o desenvolvimento de uma vacina. Na minha opinião, a construção de atividades em torno desse tema pode representar preocupações genuínas desses licenciandos naquele momento, como se, por meio da criação, eles pudessem dar vazão a alguns de seus anseios.

Dentre as potencialidades das atividades pensadas pelos acadêmicos, destaco a multiplicidade de recursos utilizados por eles: vídeos, músicas, séries, comerciais e textos.

Possivelmente como consequência do contexto em que a disciplina foi ministrada, os professores em formação demonstraram habilidade de lidar com ferramentas digitais e de elaborar exercícios por meio delas, a exemplo do *Jamboard* e do *Mentimeter*, o que também é uma característica marcante de praticamente todos os planos de aula. A faixa etária dos acadêmicos também têm relação direta com a facilidade demonstrada por eles, visto que estão familiarizados com o “mundo digital” desde crianças.

Notei também que, em muitas das atividades, os licenciandos se espelharam nas aulas da formadora, por ser o primeiro contato deles com o tema. Por isso, acredito que é importante que outras disciplinas também abordem a perspectiva do ILF, para que os acadêmicos também vivenciem essas discussões como alunos de língua e não apenas pela perspectiva de professores em formação.

Mais um fator a ser ponderado é o espaço reduzido de tempo em que as aulas aconteceram, já que não se tratava de uma disciplina específica sobre ILF, mas algumas aulas que abordaram de forma direta essa perspectiva dentro de uma disciplina de formação de professores.

Ademais, levando em consideração que os planos de aula também foram avaliados como atividade integrante da disciplina, penso que seja relevante ponderar que os acadêmicos também estão, de certa forma, tentando “acertar” o que a professora formadora espera deles. No caso do plano de aula do Acadêmico 1, por exemplo, em alguns momentos tive a impressão que o licenciando está mostrando sua maneira de compreender o conceito de ILF enquanto um estudante de graduação em Letras.

Outros acadêmicos, por outro lado, nem mesmo incorporaram em suas atividades as sugestões feitas pela docente e decidiram seguir com suas ideias originais, o que interpreto como uma possível demonstração/afirmação de suas identidades enquanto professores que são os responsáveis pelas decisões finais em seus planos de aula.

Assim sendo, seria importante que, além de outras disciplinas abordarem o ILF, os acadêmicos pudessem desenvolver atividades que levassem em consideração essa perspectiva em outros contextos de formação, como a Residência Pedagógica e o Pibid, tendo em vista que este último foi bastante citado pelos licenciandos.

Apesar de, em alguns casos, as atividades propostas exigirem dos alunos do ensino regular reflexões bastante profundas e delongadas sobre o ILF e sobre a expansão global da língua inglesa, é necessário reconhecer que elas não são atividades infundadas, visto que estão relacionadas à implicação que trata da conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades

e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011).

Ainda em relação ao tom mais teórico de alguns planos de aula, ressalto que muitos acadêmicos não apenas desenvolveram atividades de inglês sob a perspectiva do ILF, mas propuseram que os alunos refletissem sobre o que estavam fazendo, o que pode ser bastante positivo, a depender da forma como esses exercícios forem tratados em sala de aula. Possivelmente, a ideia era a de proporcionar oportunidades para que os alunos desenvolvessem uma consciência crítica sobre o próprio aprendizado, a língua e sobre as razões pelas quais se aprende inglês atualmente.

No tocante aos encaminhamentos para o trabalho com o ILF na formação docente inicial, penso que as iniciativas dependerão também de uma maior disponibilidade de tempo e de contextos variados para a inclusão da perspectiva. Talvez fosse vantajoso, por exemplo, que os acadêmicos pudessem planejar aulas que de fato eles pudessem trabalhar em algum contexto de ensino e ter um feedback sobre suas práticas, como nas disciplinas de estágio, no Pibid e/ou Residência Pedagógica. Provavelmente, planos e atividades elaborados assim teriam outros sentidos para os licenciandos, pois eles poderiam imaginar a sala de aula em que estariam atuando e seus alunos.

Além disso, acredito que seja relevante pensar em propostas como disciplinas optativas nos currículos de Letras, nas quais houvesse mais tempo para investir no desenvolvimento de atividades de formação docente sob a perspectiva do ILF. Ademais, os licenciandos poderiam se beneficiar de cursos de extensão sobre ILF e formação de professores, ou ILF e ensino-aprendizagem de línguas em espaços formativos da IES, ou até mesmo online, o que permitiria a interação de professores em formação docente inicial de várias instituições do Brasil.

Além disso, a fim de que os acadêmicos participassem mais das discussões na disciplina de formação, eles poderiam ficar responsáveis por dar *feedback* sobre os planos dos colegas, o que também estimularia a troca de ideias e conhecimento entre eles. Outro potencial a ser explorado é o diálogo com alunos que já atuam como professores, com o objetivo de refletir sobre ambiente de atuação deles e sobre quais mudanças, por menores que fossem, eles poderiam fazer nos materiais com que trabalham, tendo em vista a potencialidade de expandir esses materiais sob uma perspectiva de ILF, assim como apontou Siqueira (2020). Por fim, outra possibilidade seria incentivar os professores em formação inicial que participaram desta pesquisa a colocar em prática os planos que elaboraram e convidá-los a debater os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a construção de sentidos a respeito do inglês como língua franca (ILF) em uma disciplina de formação de professores na graduação do curso de Letras, ao se discutir tal tópico em sala de aula. Os objetivos específicos buscavam: 1) analisar os entendimentos e as representações sobre ILF nas interações e atividade(s) desenvolvida(s) pelos licenciandos na disciplina; 2) examinar como estes acadêmicos constroem sentidos a respeito do ILF em suas interações em sala de aula e 3) propor encaminhamentos sobre ILF na formação inicial de professores de língua inglesa.

Em relação aos entendimentos dos acadêmicos, constatei que eles apresentaram apreciações positivas a respeito do ILF e demonstraram uma postura receptiva. Além disso, observei que alguns participantes apresentaram, inicialmente, a ideia de que o ILF está ligado às variedades de inglês ao redor do mundo e/ou ao inglês como segunda língua, mas, no decorrer das aulas e por meio das reflexões estimuladas pela formadora, construíram compreensões mais amplas sobre a perspectiva.

Um dos entendimentos mais comuns é a percepção de ILF como uma língua de contato, que permite a comunicação entre pessoas de diferentes origens e culturas. Além disso, os acadêmicos também enxergam que o fenômeno permite que os falantes se apropriem da língua inglesa e, portanto, abre-se espaço para usos criativos.

O ILF é visto pelos licenciandos como uma perspectiva mais flexível de ensino da língua, sendo que um dos aspectos mais pontuados por eles é a mudança na noção do que é considerado “erro” em sala de aula, o que é necessário corrigir ou não e como isso afeta positivamente a postura de alunos e professores, que se sentem mais confortáveis utilizando o idioma. Ademais, foi possível perceber que, nas discussões sobre ensino de cultura sob a perspectiva do ILF, os acadêmicos enfatizaram a ideia de que as culturas são plurais e diversas e que é preciso desenvolver o respeito e a compreensão.

Alguns licenciandos também demonstram criticidade no que diz respeito à relação entre ILF e globalização, isto é, eles não entendem essa ligação como algo “neutro”, pois enxergam que há aspectos como o *marketing*, o capitalismo e estruturas de poder que precisam ser trabalhados de forma crítica. Algo que ficou muito marcado nas falas dos participantes é a descentralização do falante nativo, visto que vários acadêmicos pontuam este aspecto em seus comentários sobre as implicações do ILF.

No que tange à como os participantes construíram sentidos a respeito do ILF, observei que, de modo geral, a turma não tinha muito conhecimento prévio sobre a perspectiva e que

poucos deles já tinham ouvido falar sobre o conceito em outras oportunidades iniciadas pela mesma docente. Em vista disso, durante as aulas os sentidos foram construídos com base nas explicações da formadora, nos comentários de outros colegas e nos materiais utilizados. Além disso, é importante frisar que os questionamentos e reflexões provocadas pela professora formadora, bem como o feedback que ela deu aos acadêmicos, foram determinantes para a construção dos entendimentos aqui apresentados.

Ao longo dos encontros, pude notar que os licenciandos também faziam sentido do que lhes era apresentado fazendo associações com suas experiências de sala de aula, trazendo suas vivências como professores, especialmente em programas como o Pibid.

Em relação ao envolvimento dos licenciandos, de modo geral, sempre os mesmos acadêmicos têm uma participação mais ativa, sendo que poucos deles expuseram dúvidas ou fizeram questionamentos durante as aulas, as dúvidas apareceram mais na parte de apresentação dos planos de aula.

Quanto aos encaminhamentos sobre ILF na formação docente inicial, ficou claro que é preciso continuar com a discussão sobre essa perspectiva nas disciplinas de formação de professores, porque o debate sobre a expansão da língua inglesa e suas implicações auxilia os acadêmicos a questionar e ressignificar questões enraizadas sobre o ELI, sobre língua e sobre a LI em si. Ademais, os resultados indicam que é necessário trazer atividades com foco em ILF para as disciplinas de língua e para outros espaços formativos no ambiente universitário, como eventos acadêmicos, workshops, cursos de extensão. Nesse sentido, um aspecto a ser explorado é o trabalho colaborativo no currículo do curso, a fim de que o ILF seja discutido por diferentes profissionais, sob várias perspectivas.

A dificuldade que os acadêmicos tiveram no momento da transposição didática e, em alguns casos, o espelhamento da forma como a professora formadora trabalhou podem ser um indício de que é necessário fortalecer a discussão sobre transposição didática. Esse espelhamento também pode ter relação com o fato de que os licenciandos não estavam planejando as atividades com um contexto específico em mente, ou seja, eles não estavam no ambiente da escola, conforme comentei anteriormente. Ademais, acredito que é necessário aliar ao debate sobre ILF na formação docente documentos que trazem diretrizes, como a BNCC.

É preciso ressaltar que os planos de aula elaborados pelos docentes em formação têm também potencialidades. A construção das atividades demonstrou, por exemplo, o desejo dos licenciandos de trabalhar com variedades de língua inglesa de diversos países, o que está de acordo com os entendimentos deles sobre a descentralização do falante nativo. Além disso, as aulas trabalham temas variados e trazem avanços na abordagem da cultura, que, de forma geral,

visa desenvolver a consciência de que as culturas são plurais. Por isso, considero que os planejamentos representam um avanço, um primeiro passo em relação aos debates sobre ILF na formação docente inicial, pois são resultado do primeiro contato desses acadêmicos com a perspectiva.

Perante o exposto, relembro que esta pesquisa analisou interações em uma disciplina de formação de professores. Futuramente, há espaço para pesquisas que investiguem interações em salas de aula na educação básica em que o ILF seja trabalhado, no sentido de analisar as atividades que são realizadas, quais os posicionamentos dos alunos em relação a essa abordagem. Outra possibilidade seria pesquisar o trabalho com ILF em outros contextos dentro da IES, como nas aulas de línguas na graduação em Letras.

Enfim, considero esta pesquisa mais um passo na ampliação do debate sobre ILF e suas implicações na formação docente inicial, embora reconheça as limitações do meu trabalho, que, de modo algum, representa a totalidade de cursos de graduação em Letras-Inglês no Brasil. As possibilidades para novas pesquisas são muitas e tendem a aumentar, à medida que os contextos que explorem a perspectiva do ILF continuem a crescer.

REFERÊNCIAS

- ALBINI, A. B.; MARRIOTT, R. C. V.; MARTINS, A. M. S. G. F.; WERNER, M. P. A oralidade na era do Inglês como Língua Franca: percepções de professores de inglês em formação. **Diálogos Pertinentes**. v.14, n.2, p. 80-101, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3208>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- ALVES, P. C. R. Eu, professora de estágio supervisionado do curso de letras/inglês e os matizes atuais da língua inglesa. In: SILVA, S. B. B.; ROSA, P. A.; FIGUEIREDO NETO, R. B. (Org.) **Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas**. Ilhéus: Editus - Editora da UESC, 2020. p. 123 - 133.
- ALVES, P. C. R. **O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A visão de professores formadores sobre o ensino de inglês como língua franca. **Cenas Educacionais**. v. 1, n.2, p. 172-192, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5684> Acesso em: 5 mar. 2021.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013.
- APLITINS. **Vamos falar sobre inglês como língua franca e interculturalidade?** Videoconferência com Kanavillil Rajagopalan, Suiane da Silva, Sávio Siqueira e Elisa Alencar. Organizado por Aplitins e Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 1 vídeo (2h 11min 40 seg), 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mTWpvj5kzqY&t=8s>. Acesso em: 23 jun 2020.
- BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Eds.) **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. Berlin: Walter de Gruyter, 2015.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. Foundations of an EIL-aware teacher education. In: MATSUDA, A. (Ed.), **Preparing Teachers to Teach English as an International Language**, Multilingual Matters, 2017. p.3-18.
- BERREDO, G.; GIL, G. Teachers' and student-teachers' perceptions of English as a lingua franca (ELF) and the teaching of culture in the language classroom. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.115-135.
- BLAIR, A. Developing 'ELF competence' in language learners and teachers. **Estudos Linguísticos e Literários** n. 65, núm. esp., Salvador, 2020. p. 5-29
- BRANQUINHO, D. B. **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM**. 2017. 79 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular, 2017.

BRITO, L. **Entrevista Anitta para Good Morning Britain legendada**. 1 vídeo (7 min 3 seg), 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4J7UbdZr-EA>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BOLTON, K. Varieties of World Englishes. In: KACHRU, B.B.; KACHRU, Y.; NELSON, C.L. (Eds.). **The Handbook of World Englishes**. Blackwell Publishing Ltd. 2006. p.289-312.

BORTONI-RICARDO. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p.

CAMPOS, A. R. F. F. **O ensino de inglês como língua franca: perspectivas docentes em contexto**. 2019. 165 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

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

COGO, A.; FANG, F.; KORDIA, S.; SIFAKIS, N.; SIQUEIRA, S. Developing ELF research for critical language education. **AILA Review**. v. 34, n. 2, p.187-211. 2021.

CRESWELL, J. W. Designing a Qualitative Study. In: CRESWELL, J.W. **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 3rd ed. Thousand Oaks, London, New Delhi and Washington, DC: Sage Publications, 2013. p. 42-68.

CRESWELL, J. W. Five Qualitative Approaches to Inquiry. In: CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 3rd ed. Thousand Oaks, London, New Delhi and Washington, DC: Sage Publications, 2013.p. 69-110.

DOMS, C. O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual. **Tectudo**, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2022.

DUBOC, A.P.M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p.10-22, jan./jun. 2019.

DUBOC, A. P. M. The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.159-187.

EGIDO, A. Ethics and Its Relations With Education and Research. **Sino-US English Teaching**, v.13, n.7, p.552-559, jul. 2016.

ELF Pron. **An introduction to English as a Lingua Franca:** ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins. 1 vídeo (6min 16 seg), 2016. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvK9Hg>. Acesso em: 14 abr. 2022.

EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. English in the contemporary world. In: CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A.; ALVES, E. F. (Org.). **Formação inicial de professores:** habilidades lingüísticocomunicativas e inglês como língua franca. Maringá, PR: Eduem, 2015.

EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; GIMENEZ, T. English as a Lingua Franca in an Online Teacher Education Program Offered by a State University in Brazil. In: MATSUDA, A. (Ed.) **Preparing Teachers to Teach English as an International Language.** Bristol: Multilingual Matters, 2017.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá-PR, v. 35, n. 2, p.125-133, apr./jun. 2013. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3074/307428856005.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina-PR, v. 10, n. 2, p.64-91, jul./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FARACO, C. **Linguagem e diálogo:** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.168.

FIGUEIREDO, E. H. D. Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education:** a Brazilian Perspective. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.31-52.

FIGUEIREDO NETO, R. B. **Dialogando no terceiro lugar:** o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras. 2014. 169 p. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FIGUEIREDO, E. H. D; SIQUEIRA, S. How can we teach English as a Lingua Franca Locally? In: SILVEIRA, R; GONÇALVES, A. R (org). **Applied linguistics questions and answers:** essential readings for teacher educators. Florianópolis: ARES, 2021. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/357050494_Applied_linguistics_questions_and_answers_essential_readings_for_teacher_educators. Acesso em: 28 ago. 2022.

FINARDI, K. R. English as a global language in Brazil: A local contribution. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education:** a Brazilian Perspective. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.71-86.

FRANCIS, p. **Are You Ready?** 2014. Disponível em:
<https://netny.tv/episodes/currents/pope-francis-asian-youth-day/>. Acesso em 24 ago. 2022.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T.C. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FREQUENTLY used current definitions. **Defining ELF**, 2015. Disponível em: <https://www.elfbrasil.com/defining-elf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GARRETT, F. O que é Mentimeter? Veja como funciona e como criar apresentações. **TechTudo**, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GARRETT, F. Como funciona o Google Meet? Veja perguntas e respostas sobre o app. **TechTudo**, 2021. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.html>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Boletim NAPDATE**, UEL, Londrina, agosto/2006.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. Awareness raising about English as a lingua franca in two Brazilian teacher education programs. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018a. p. 211-230.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.S.; CALVO, L.C.S. ELF in Brazil: Recent Developments and further directions. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Eds.) **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Routledge - Taylor & Francis Group. London and New York, 2018b. p.176-185.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos linguísticos e Literários**. Salvador, n. 52, p.73-93, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464> Acesso em: 5 mar. 2021.

GOOGLE Jamboard: aprenda como usar na sala de aula. **Educador do Futuro**, 2021. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/google-jamboard/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

HENAWYEN. **The Pink Panther - Inspector Clouseau Learning English**. 1 vídeo (1 min 40 seg), 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dphayJDCzog>. Acesso em: 14 abr. 2022.

INTERCULTURAL resource pack - Latin American perspectives. **British Council**. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_icrp-july07.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

JENKINS, J. ELF and WE: Competing or complementing paradigms? In: LOW, E.L.; PAKIR, A.(Eds.) **World Englishes: Re-thinking Paradigms**. London: Routledge Editors, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311913858_ELF_and_WE_Competing_or_complementing_paradigms/stats Acesso em: 05 de abr. 2022.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v.28, p.200-207, jun. 2009.

JENKINS, J. Introduction. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Eds.) **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Routledge - Taylor & Francis Group. London and New York, 2018. p. 1-4.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, p.49-85, aug. 2015.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.53-68.

KACHRU, B.B.; KACHRU, Y.; NELSON, C.L. (Eds.). **The Handbook of World Englishes**. Blackwell Publishing Ltd. 2006.

KADRI, M. S. E. **O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 212 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8 n.2, p.165-176, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n2p165>. Acesso em: 5 mar. 2021.

KALVA, J. M. **Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. 168 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-31.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. in: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.169-192.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada. **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada**. SePLA. Taubaté: Unitau, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativa. In: LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1989. p.45-53.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1989. p.11-24.

MACMILLAN EDUCATION ELT. **David Crystal - Should English be taught as a 'global' language?**. 1 vídeo (4 min 2 seg), 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MACMILLAN EDUCATION ELT. **Global English with David Crystal**. 1 vídeo (2min 32seg), 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZIIejxxXKw>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MARSON, I. C. V. **Multiliteracies, translingual practice and English as a Lingua Franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil**. 2019. 300 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Eds.) **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Routledge - Taylor & Francis Group. London and New York, 2018. p. 7-24.

MAZZAROTTO, J. **Representações de língua e conceitos adjacentes e o tratamento do erro oral em sala de aula: reflexões para uma práxis pedagógica consciente do inglês como língua franca**. 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MONTEIRO, D. C. Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2010. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p.495-508, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, A. Tips for teaching culture in a globalized world. In: LIMA, D. C. (Editor) **Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. Campinas: Pontes Editores. 2012, p.83-107.

OLIVEIRA, F. C. M. **Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa**. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PALLÚ, N. M. **Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo**. 2013. 242 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, World English and cultural awareness in the classroom: a North American Perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. **Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.59-85.

PEIXOTO, R. P. **Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública baiana.** 2018. 277 p. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PORFIRIO, L. The concept of ELF and English teachers' education: What to expect from this relationship? In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective.** Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.190-209.

PPGI UFSC. **Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca.** 1 vídeo (2 h 21 min 34 seg), 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4>. Acesso em: 14 abr. 2022.

PROGRAMA de disciplina. **Departamento de Letras (DLE-UEM), 2009.** Disponível em: <http://www.dle.uem.br/programas/5036%20-%20Pratica%20de%20formacao%20do%20professor%20de%20lingua%20inglesa%20-%20ementa%20e%20programa.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2020.

RAJAGOPALAN, K. Culture as an experience of identity formation in foreign language learning. **Policromias**, ano III, p.11-20, Dez. 2018.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. da. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.** Campinas: Pontes Editores, 2010. p.21-24.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”- Um Fenômeno Muito Mal Compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.45-57.

– RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 58, n.2, p.111-117, abr. 2004.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English". **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, p.97-107. 2009.

RAJAGOPALAN, K. Language as a political construct. p. 137-142. In: ESPINDOLA, E.; KASHYAP, A. K. (Eds.) **Anais: Proceedings of the 7th International Free Linguistics Conference (September, 2013).** The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong. 2014, p. 137-142.

RESUMO do curso de Letras. Graduação Letras UEM. Disponível em: <https://sites.google.com/uem.br/letrasuem/in%C3%ADcio/resumo-do-curso?authuser=0>. Acesso em: 18 de out. 2020.

ROSA, G. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial.** 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072021-152410/publico/GABRIELA_DA_COSTA_ROSA_rev.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2022.

ROSA FILHO, J. A.; VOLPATO, M.; GIL, G. English as a Lingua Franca: Representations and practices of English learners and teachers in Brazil. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p.136-155.

SANTOS, J. N.; SIQUEIRA, S. Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 65-86 / Eng. 64-84, set. 2019.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa -Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.137-179.

SCHWANDT, T. A. Três Posturas Epistemológicas para a Investigação Qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. IN: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SEIDLHOFER, B. Key concepts in ELT: English as a lingua franca. **ELT Journal**, v.59, n.4, p.339-341, oct. 2005.

SIFAKIS, N. C. Two obstacles to enabling change in ELF-Aware teacher education and how to overcome them. **Estudos linguísticos e literários**. Salvador, n° 65, núm. esp, p.104-117. 2020.

SILVA, A. A. P.; JASNIEVSKI, C. C. Resenha. IN: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. **Revista X**, Campinas, v. 2, p.290-296. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/30127>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, E. R. **O ensino de inglês como língua franca: uma análise do posicionamento de professores municipais de Palmas-TO**. 2018. 122 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

SILVA, G. S. **Representações culturais por docentes de língua inglesa: um paralelo entre representações, língua inglesa e cultura**. 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a Lingua Franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018a. p. 87-114.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras, [S. l.]**, v. 19, n. 44, p.93-113, dez. 2018b. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 24 out. 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 361 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: O Desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 50, p.31-64, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14811> Acesso em: 5 mar. 2021.

SIQUEIRA, S. ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen? **ELT Journal**, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345321234_ELF_with_EFL_what_is_still_needed_for_this_integration_to_happen. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, S. C. B. **Teachers representations of the english language in Santarém, Pará**. 2012. 138 p. Dissertação (Mestrado em Letras - Inglês e Literatura correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SZUNDY, P. T. C. Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. **Journal of English as a Lingua Franca**. v. 6 n. 1, p.167-192. 2017.

TEFL Equity Advocates & Academy. **English as a Lingua Franca** - interview with Jennifer Jenkins. out. 2016. Facebook: TEFL Equity Advocates & Academy. Disponível em: <https://m.facebook.com/teflequity/posts/1825707347707716>. Acesso em: 30 ago. 2022

TEFL Equity Advocates & Academy. **Página educacional**. Facebook: TEFL Equity Advocates & Academy. Disponível em: <https://www.facebook.com/teflequity/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

UNIVERSIDADE Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Base de dados 2019**: ano base 2018. Maringá,PR: UEM-PLD, p.63. 2019. Disponível em: <http://www.cpr.uem.br/images/2019/pdf/BASE-DE-DADOS-2019-UEM.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do "falante nativo"**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ZACCHI, V. J. Global Englishes, local histories. In:GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education**: a Brazilian Perspective. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p. 13-29.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras**, que faz parte das exigências para conclusão do curso de pós-graduação *strictu senso* (Mestrado), ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE-UEM), da mestranda Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, e é orientada pela profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo (UEM). O objetivo da pesquisa é analisar a construção de sentidos a respeito do inglês como língua franca em uma disciplina de formação de professores na graduação do curso de Letras, ao se discutir tal tópico em sala de aula.

Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio do seu consentimento para o uso das gravações das interações durante as aulas e para o uso de atividades e/ou materiais que produzirá na disciplina ao discutir o tópico de inglês como língua franca.

Informamos que os riscos/desconfortos que poderão ocorrer incluem o sentimento de exposição, tanto pelas gravações como pelas atividades que serão analisadas e possível constrangimento/timidez diante das interações gravadas. Entretanto, faremos o possível para minimizar tal desconforto, por exemplo, usando nomes fictícios e lhe deixando à vontade para participar das aulas e compartilhar de suas atividades e/ou materiais.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Espera-se, com esta pesquisa contribuir com a formação docente inicial de professores de língua inglesa e dialogar com os estudos sobre inglês como língua franca e formação inicial.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa.....(nome do pesquisador responsável).

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

Endereço: Avenida Humaitá, 299, apto. 202.

CEP: 87014-200. Maringá – Paraná.

Telefone: (44) 99907 1576

e-mail: brunasilgueiro@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES

Perfil dos participantes - Pesquisa CONSTRUÇÕES DE SENTIDO SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA EM UM CURSO DE LETRAS

Este formulário tem como objetivo levantar informações para traçar o perfil dos licenciandos participantes da pesquisa intitulada CONSTRUÇÕES DE SENTIDO SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA EM UM CURSO DE LETRAS, da pós-graduanda Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, sob orientação da Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo (PLE/UEM).

Atenção: Como a pesquisa foi realizada entre novembro e dezembro de 2020, todas as perguntas dizem respeito à sua experiência docente até dezembro de 2020.

Agradecemos a sua colaboração!

1) Nome

2) Idade (em dezembro de 2020)

3) Até o final do ano de 2020, você possuía experiência em sala de aula?

Pergunta fechada: Opções de resposta: SIM e NÃO

4) Tempo de experiência em sala de aula até o final do ano de 2020. Exemplo: Nenhuma experiência; Dois anos de experiência.

5) Contexto de atuação. Exemplo: Contexto público; privado. Escola regular; curso de idiomas.

6) Até o final do ano de 2020 você havia participado do PIBID?

Pergunta fechada: Opções de resposta: SIM e NÃO

7) Tempo de participação no PIBID até o final do ano de 2020. Exemplo: Nenhuma participação; Um ano de participação.

8) Até o final do ano de 2020 você havia participado do Residência Pedagógica?

Pergunta fechada: Opções de resposta: SIM e NÃO

9) Tempo de participação no Residência Pedagógica até o final do ano de 2020. Exemplo: Nenhuma participação; Um ano de participação.

10) Você teve alguma outra experiência de docência no contexto da universidade até o final do ano de 2020? (Exemplo: PROINTE; monitorias)

Pergunta fechada: Opções de resposta: SIM e NÃO

11) Se você respondeu sim à pergunta 10, por favor esclareça: a) o nome do programa do qual participou; b) o tempo de participação até o final do ano de 2020. (Exemplo: PROINTE; 6 meses) Se você respondeu não, apenas repita "não" nesta resposta.

ANEXOS²⁹

Atividades e planos de aula produzidos pelos acadêmicos

ANEXO 1 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 17

Disciplina: Práticas de Formação de Professor de LI
Aluna: Acadêmica 17
Atividade: Plano de aula com foco em Inglês como Língua Franca

PLANO DE AULA:

Contexto/público alvo: alunos do 3º ano do Ensino Médio de escola pública.

Duração: 50 minutos

Objetivos:

- Introduzir aos alunos o Inglês como Língua Franca, a fim de desmistificar os sotaques americano e britânico como algo a ser copiado.
- Levantar reflexões sobre a importância do sotaque como parte da identidade cultural.
- Desenvolver pensamento crítico quanto aos malefícios³⁰ de estereótipos culturais.

Procedimentos de ensino: O tópico de discussão da aula será sobre implicações culturais do sotaque, e problematizar estereótipos. Para introduzir o tópico, a professora começará fazendo perguntas sobre sotaques brasileiros, e quais aspectos culturais podem ser inferidos a partir disso, além de introduzir a Língua Inglesa como detentora de vários sotaques dentro dos Estados Unidos.

Pre-listening:

- 1) Let's think about Brazil. What different accents do we have in Portuguese ? What is yours ?
- 2) What can you assume of a person who has a northeastern accent ? What about the southeastern accent ? Why?
- 3) Do you think accent is a cultural topic ?
- 4) What about the U.S. ? Do Americans have different accents inside the country ? How are they ?

Após a discussão, a professora passará um vídeo de 2:20 de duração, e é um excerto do sexto episódio da sexta temporada da série de comédia "The Big Bang Theory". No vídeo, O personagem Raj faz uma brincadeira sobre usar sotaque americano, e seu amigo Howard diz que não é bom, e ambos fazem imitações dos sotaques americano e indiano em inglês

²⁹ Ressalto que organizei a apresentação dos anexos procurando manter a originalidade dos planos de aula, adequando apenas a forma de apresentação das atividades, isto é, ajustando espaços e agrupando alguns textos, imagens, entre outros. Entretanto, procurei respeitar a escrita dos acadêmicos e, de modo geral, não fiz alterações na composição das perguntas e exercícios.

³⁰ Comentário da docente: "às consequências"

incorporando questões culturais, como o churrasco americano e o curry indiano. Após o vídeo, a professora fará uma discussão com a turma usando o excerto como exemplificação, para tratar dos estereótipos culturais presentes na série e os problemas de exigir o sotaque americano correto, de acordo com quem julga.

While-listening:

- 1) We can see that the accent is not the only aspect they use to distinguish their cultures. What does Raj do to corroborate the American stereotype ? What about Howard ?
- 2) What differences can you notice in the pronunciation of the words finished in “r”, spoken by Raj? How can that be part of Indian cultural aspect ?
- 3) How does Raj’s American accent can be related to a giant denture? Why is Howard demanding an American accent like his ?
- 4) What is your opinion about Howard's position on Raj’s American accent ? Do you think Raj’s American accent needs to be corrected ?

Para finalizar a aula, a professora guiará os alunos para discussões mais profundas sobre o papel do sotaque em comportamentos de intolerância cultural, além da confecção de um cartaz, como tarefa para casa.

Post – listening:

- 1) What do you think are the problems with cultural stereotypes ?
- 2) How do you think that accent is related to xenophobia and cultural intolerance?
- 3) Do you think a foreigner should change his accent to fit in ? Why ? What would he/she lose in identity ?
- 4) Now it is your turn. Join in groups of 3 or 4, and prepare a poster about accent as an aspect of cultural identity from other countries. Be creative.³¹

Recurso materiais: Retroprojeter, notebook.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=QStKveYU9TI>

Referências:

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/127/como-preparar-atividades-alinhadas-a-base-para-as-aulas-de-ingles>

³¹Comentário da docente: “Poderia dar mais detalhes sobre essa atividade?”

ANEXO 2 - PLANO DE AULA ACADÊMICO 7 E ACADÊMICO 20

LESSON PLAN

PRAT. FORMACAO PROF.LÍNGUA INGLESA 2020

Docente: -
 Discente: Acadêmico 7 e Acadêmico 20
 Atividade – ILF (Plano de aula com implicações pedagógicas do ILF)
 Contexto de ensino: Escola privada/Instituto de língua
 Público-alvo: 15+ (High School)

Duração: 1h30/2h

Tema: English around the world

Objetivos principais: Desenvolver um conhecimento mais consciente sobre o uso da língua inglesa, Relacionar a comunicação, independente das diferentes pronúncias, como a chave essencial da atividade.

Objetivos específicos: Compreensão do inglês como uma ferramenta, não como instrumento de mimetização.

Activities

Pre-activity: We would play an audio recorded by a Brazilian person and the students should answer questions like: “Can you identify the nationality of the person who is talking? How did you notice that?”, then they would have to listen to 2 other audios from a Filipino person and a Russian person and answer the same questions³².

While-activity: We would use Google Meet and move the students to breakout rooms to talk to other English students from different countries such as Bangladesh, Italy, Japan, Turkey etc... While they talk to these students, they would need to write specific information to share with the class after the conversation like: name, age, favorite food, favorite movie etc...³³

Post-activity: After the group conversation, the students should create a short podcast (10-20min) talking about their experience during the class and how they understand the use of the English by a enormous diversity of people, then upload it on the internet só the other students can hear it. They could answer some questions to help in the production of the podcast: Was it easy to talk to people from different countries in

³² Comentário da docente: “Além da nacionalidade, que outras perguntas poderiam ser feitas aqui para preparar os alunos para a próxima atividade?”

³³ Comentário da docente: “Talvez, depois dessa atividade, seria interessante pensar em algumas questões para que os alunos refletissem sobre a experiência que tiveram.”

English? Why? Was the accent a problem? Which was the most interesting moment during the conversation? Discuss the experience in general³⁴.

Material

- Google Meet and Google Classroom
- Internet connection
- Computer.

³⁴ Comentário da docente: “Para o podcast e para responder as perguntas, poderia também trazer algo sobre ELF para ajudá-los nessa reflexão.”

ANEXO 3 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 14 E ACADÊMICA 15

Professora: - Disciplina: Prát. de Formação Prof. LI
 Alunas: Acadêmica 14 e Acadêmica 15 Data: 16/12/2020

Tema da Aula: “Perfect” English and its implications on English learning.

Contexto de ensino: Classes at school for students from language schools or public high schools.

Público-alvo: language schools or high school students.

Duração: from 1 to 2 classes.

Objetivo(s): a) to deconstruct the idea of the native speaker as an ideal goal to achieve and, therefore, motivate the students to develop their own identity³⁵ and empowerment³⁶; b) to see the bilingual teacher as a “successful” speaker as well.

Descrição das 'pre-/while/post-activities':

Pre-activity:

Para iniciar a aula, o professor deve introduzir o tema "Perfect English", e questionar os alunos sobre como esse conceito poderia ser definido, na opinião de cada um. Com isso, realizar uma atividade de *brainstorming*, por meio da ferramenta Mentimeter, onde os alunos poderão inserir as palavras-chave, com ideias que lhes vem à mente quando pensam nesse conceito.

While:

O professor deverá reproduzir o vídeo “Comercial English Live: ‘Tchitcher’, com Tatá Werneck” e logo após, perguntar:

1. What is the idea represented in the commercial of the English language?
2. Do you believe in this point of view in which we have the native speaker of the language as a goal to achieve?
3. Why do you think they chose Tatá to be in this commercial?

Depois, dividirá os alunos em duplas ou trios, para que discutam sobre as perguntas a seguir:

1. According to Tatá, what is Gringofobia? Do you believe you have this phobia?
2. What can we do to overcome the fear of speaking in English with people from all over the world?
3. What is your opinion about the sentence said in the video: “[...] a gente aprende inglês mais rápido e mais fácil por causa de professores como a Mary que mora em Nova York”?
4. The teacher in the video understood what Tatá had said right at the beginning, but she still "corrected" her pronunciation. Why?
5. It is known that English is the most common language worldwide, and has more than 1.13 billion speakers (source: WordTips). Do you think people from all over the world also strive to speak "standard English"³⁷? In your opinion, is the standard important?

³⁵ Comentário da docente: “Maybe: motivate the students to be proud of their identity as a bilingual learner;”

³⁶ Comentário da docente: “Add some more information here...”

³⁷ Comentário da docente: “(...) to speak English having the native speaker as a goal?”

Depois de realizar a discussão, os alunos, conforme orientados pelo professor, assistirão ao vídeo “Global English with David Crystal” e poderão relacionar os conceitos de língua franca com alguns mitos que foram identificados no comercial da English Live³⁸. Após isso, eles terão a oportunidade de apresentar à turma os pontos que consideraram mais interessantes na conversa e o que aprenderam, a partir do debate com os colegas.

Post-activity:

Na sequência, os alunos (duplas/trios) farão um *mindmap* sobre as discussões realizadas, podendo abarcar os pontos abaixo:

1. Some comments, implications, myths, and facts regarding the perspective of the language that was shown in the commercial and how they relate to the video about global English;
2. Why are the North American and British accents often seen as superior and flawless, and how this notion can impact people negatively³⁹;
3. How to overcome these stereotypes.

Ao término da aula, cada dupla/trio irá comparar seus *mindmaps* com as palavras que inseriram no Mentimeter, durante o *brainstorming* inicial, para verificarem quais ideias mudaram, o que notaram de diferente e o que permaneceu o mesmo.

Materiais utilizados:

Vídeo “Comercial English Live: ‘Tchitcher’, com Tatá Werneck”; Vídeo “Global English with David Crystal”; plataforma online Mentimeter.

Referências

https://www.youtube.com/watch?v=L9COqmLZwm0&ab_channel=EFEnglishLiveBrasil
Acesso: 09/12/2020.

<https://word.tips/100-most-spoken-languages/> Acesso: 10/12/2020.

<https://www.mentimeter.com> Acesso: 10/12/2020.

https://www.youtube.com/watch?v=WZIIejxxXKw&ab_channel=MacmillanEducationELT
Acesso em: 16/12/2020.

³⁸ Comentário da docente: “Haverá alguma “instrução”/algumas questões para a discussão do vídeo?”

³⁹ Comentário da docente: “Maybe: can impact the way people learn the language...”

ANEXO 4 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 6 E ACADÊMICA 24

PLANO DE AULA

(Fonte: Plano de Desenvolvimento de Estágios do curso de Letras da IES)

ESCOLA: Escola Estadual

PROFESSOR(AS): Acadêmica 6 e Acadêmica 24

SÉRIE: 7º ano TURMA: D TURNO: Manhã

ENSINO: () Médio (X) Fundamental

DATA: 11/12/2020 HORÁRIO: 9:45 - 11:35 DURAÇÃO DA AULA: 1h e 50 minutos

Tema: A Diversidade do Inglês no Entretenimento

Conteúdo: Inglês como Língua Franca

Objetivo geral: Buscar a compreensão dos alunos sobre o inglês como língua por meio de vídeos de entretenimento;

Objetivos específicos:

- Fazer uso de vídeos com base no interesse dos alunos;
- Utilizar assuntos como futebol, kpop e youtubers;
- Praticar a fala dos alunos de forma diversa;
- Mostrar a diversidade dos falantes no vídeo;
- Explicar sobre a diversidade da língua inglesa em diversos países;
- Abrir uma discussão em relação a inglês como língua franca;

Procedimentos

Pre-activity: Será contextualizado as culturas e seus falantes nativos dos países que possuem o inglês como primeira língua e outros locais em que se situam vários falantes que usam o inglês para se comunicar com o resto do mundo, dessa forma, será feito um slide com imagens de cada país⁴⁰, de suas histórias, comidas e linguagem, com o objetivo de descentralizar o inglês britânico e americano. Depois, será perguntado aos alunos qual foi a impressão deles sobre o que foi apresentado no slide, se já possuíam esse conhecimento ou se é a primeira vez que ouvem falar, e como se sentem ao saber, entre outras perguntas. Assim, buscar um entendimento melhor sobre a opinião deles, propiciando uma reflexão alinhada à opinião das professoras. Por último, serão posicionados os alunos em relação ao conteúdo dos vídeos apresentando na while-activity, perguntando sobre o interesse deles em jogadores de futebol, kpop e outros cantores, e se já tiveram contato com o trabalho deles; (30 min).

While-activity: Serão apresentados alguns vídeos com várias falas de ídolos da música e figuras do futebol já situados antes na pré-activity.(30 min) Os vídeos contém entrevistas e clipes que mostram o momento da fala de algumas pessoas que usam o inglês para globalizar, de vários países como Colômbia, Coreia do Sul, Jamaica, Rússia e entre outros. Em seguida, será explicado o papel da língua nos momentos apresentados, e então,

⁴⁰ Comentário da docente: “quais países serão representados?”

será aberto um questionamento em relação ao propósito de cada falante, por exemplo, se foi alcançada a compreensão da fala e como foi construída a identidade desses falantes. Assim, abre-se uma discussão em torno do que os alunos absorveram e pensam em referência ao Inglês que escutaram e como eles se sentem ao ver os vídeos e quais aspectos chamaram a atenção, para assim, e explicar o porquê de falar sobre essas pessoas e como elas fazem parte do meio digital deles, servindo de exemplo no uso do inglês⁴¹. (25 min)

Post-activity: Para essa atividade os alunos serão divididos em 4 grupos, cada grupo representando um continente: América, Europa, Ásia e Oceania. Os alunos deverão pesquisar escritores, celebridades e/ou artistas da música e cinema que utilizaram o Inglês como língua franca em suas obras. Para compilar esse conteúdo deverá ser feito um vídeo com amostras para os artistas da música e cinema, e um documento do word com trechos dos textos para os escritores. Os alunos farão uma apresentação falando um pouco dos artistas escolhidos, informando o país, a obra, a época e ilustrar o conteúdo. Após cada apresentação, o grupo deverá localizar o continente de seu grupo em um mapa grande colado na lousa e escrever o nome dos artistas que expuseram. Caso a aula seja no modo remoto, as professoras ou os alunos poderão preencher esse mapa em um painel online. Observação: Será ensinado aos alunos como fazer uma compilação de vídeo para realização dos trabalhos⁴². (25min)

Recursos

- Vídeos da internet;
- Cartaz;
- Ferramentas digitais;

Referências

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=mTDnadph8Gw> (10:46 min)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-9Y1SuJLlZA> (4:18 min)

Link: https://youtu.be/7c2tOzh0_tk (6:04min)

Link: <https://youtu.be/HyqSi6zNKKs> (1:29min)

Link: <https://youtu.be/P-IOA23tlEw> (9:08min)

Link: <https://docs.google.com/presentation/d/1Wn2M9CswBuSxz372urrCoq0U7KnMSC-o89SRTk32crQ/edit?usp=sharing>

Gimenez, Telma. "Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global (Renaming English and Educating Teachers of a Global Language)." *Estudos linguísticos e literários* 52 (2015).

Anexo

⁴¹ Comentário da docente: "Senti falta de mais questões para explorar a ideia/conceito de ILF."

⁴² Comentário da docente: "Como poderiam relacionar/refletir sobre essa atividade com os alunos, levando em conta o ILF?"

Perguntas para a realização da discussão em sala de aula feitas verbalmente:**Pre-activity**

- “What was your impression about the slides?”
- “Did you already know these facts?”
- “How do you feel about it?”
- “Have you ever needed to use English in some situations?”
- “Do you like football players? And kpop idols? Or do you like Colombian singers?”
- “Have you listened to their songs or have you seen them speaking English?”

While-activity

- “What aspects did you notice in the speakers presented?”
- “What most caught your attention about the English presented?”
- “Do you think they achieve the communication’s goal?”
- “Do you think the accent is part of their identity?”
- “How do you feel about talking in English? Describe your feelings about this.”
- “Have you ever imagined yourself in those situations?”

Exemplo Post-Activity:

ANEXO 5 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 8 E ACADÊMICA 11

PLANO DE AULA

Turma: 1º ano E.M.

Data: 11/12/20

Turno: Matutino

Duração: 100 min

Conteúdo: Análise de Inglês como Língua Franca na indústria musical

Objetivo Geral: Ensinar os princípios do ELF através da música.

Objetivo Específico: Debater a respeito dos diferentes sotaques dentro de uma mesma língua; Criar uma discussão ao redor do uso do inglês dentro da indústria musical como forma de abranger maior público; Problematizar a visão e o uso da metodologia que acredita apenas no *Standard English*⁴³.

Procedimentos de Ensino:

Primeiramente, como *Pre-activity* mostraremos imagens de diversos artistas e grupos musicais para ver se os alunos reconhecem alguns e quais línguas eles falam; A partir disso iniciaremos uma discussão com relação ao uso do inglês dentro de suas músicas com os seguintes questionamentos: What do these groups and singers have in common?/ Why do you think they all use the English language in their songs?/ Do you listen to international music that is not in English?/ Would you listen to their songs if they were in their native language? Why?;

Para a *While Activity* foram selecionados quatro artistas (Enrique Iglesias, Anitta, Cardi B, Shakira) e feito um compilado com alguns de seus videoclipes, com a letra das músicas impressa para que os alunos tentem identificar palavras que foram faladas com sotaque mais explícito, além de analisar os videoclipes para perceber traços culturais. Após esta análise abriremos uma nova discussão com as seguintes perguntas: Do you think they are fluent?/ Do you think they speak English well or they need to study more?/ Is it bad to have an accent?/ Could you notice their cultural background in their lyrics, accent and video clip?/ Was it easy to notice their accent? Why?/ What accents do you think are the easiest to notice?;

Como *Post-Activity* mostraremos prints de uma pesquisa feita na plataforma YouTube com relação a artista anitta (Por que Anitta começou a usar o inglês?) com intuito de analisar o ensino de língua inglesa no Brasil e a visão dos brasileiros sobre o quê é fluência, para isso serão utilizadas as seguintes perguntas: Looking at these YouTube prints, what comes to your mind?/ Do you agree with these statements?/ Do you think it is correct to analyse people's English just because they are foreigners?/ Do you think this happens with every foreigner artist?/ How do you think this impacts the artist itself?/ Do you think it is a way of teaching and learning English by analysing accents and mistakes made by bilingual artists?

Recursos: Imagens impressas de artistas; compilação de 3 videoclipes; letra da música impressa e prints feitos a partir da plataforma Youtube; Projetor; giz; quadro.

⁴³ Comentário da docente: "talvez: ou na imitação e reprodução de padrões voltados apenas para os falantes nativos."

Procedimentos para Avaliação: Verificar a compreensão com relação ao tema English as Lingua Franca; avaliar a participação dos alunos sobre o assunto nas discussões.

Artists: BTS, Black Pink, Anitta, Kaleo, Tiago Iorc, ABBA, Shakira, Cardi B, AURORA, Enrique Iglesias

- **Pre activity:** Show pictures of singers and groups, ask the students if they recognize them, and if they know where they are from, what language do they speak:



- **Discussion:**
 - What do these groups and singers have in common?
 - Why do you think they all use the English language in their songs?
 - Do you listen to international music that is not in English?
 - Would you listen to their songs if they were in their native language? Why?
- **While activity**
 - Show a video clip compilation of some of the artists mentioned. With the lyrics in hands, the students will have to circle some of the words that show the artists' accents⁴⁴.

BAILANDO (English Version) - Enrique Iglesias feat. Sean Paul, Descemer Bueno, Gente de Zona)

Bless them and there ain't no stressin'
And this one is straight for di girl them
Enrique Iglesias, alongside, Gente de Zona
(Descemer)
Get the girl them inna di zone

And them di big bone
Sean a-Paul let me tell you what me tell
them 'pon di throne

Locking it just like that
Di girl let 'em move 'pon track

⁴⁴ Comentário da docente: "What would be the aim of identifying the accent in the songs?"

Sean a-Paul let me tell ya
Enrique, sing for 'em, do it

You look at me and, girl, you take me to
another place
(Because me need it, baby girl)
Got me feeling like I'm flying, like I'm out
of space
(Heart beat)
Something 'bout your body says: Come and
take me
(Because me need it, baby girl)
Got me begging, got me hoping that the
night don't stop
(Rock that body 'cause we don't stop party)

(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Tu cuerpo y el mío
Llenando el vacío
Subiendo y bajando (subiendo y bajando)
(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Ese fuego por dentro
Me está enloqueciendo
Me va saturando

Girl, I like the way you move
Come and show me what to do
You can tell me that you want me
Girl, you got nothing to lose
I can't wait no more (ya no puedo más)
I can't wait no more (ya no puedo más)

Sean!

She a-go love how me a set it
'Cause you no say me no pet it
Me a-tell her no for fret it
Any time when me get it
It's gonna be alright
We taking it full flight
We doing this all night
Baby girl

I wanna be contigo
And live contigo
And dance contigo
Para have contigo

Una noche loca (una noche loca)
Ay besar tu boca (y besar tu boca) *2x)

Oh, oh, oh, come, baby girl?
Oh, oh, oh, stay with me, girl!
Oh, oh, oh, play with me, girl!
Oh, oh, oh, come, baby girl?

I look at you and it feels like paradise
(Estoy en otra dimencion)
You got me spinning, got me crazy, got me
hypnotized
(Tus latidos aceleran a mi corazón)
(Heart beat)
I need your love, I need you closer
(Because me need it, baby girl)
Keep me begging, keep me hoping that the
night don't stop
(Rock that body 'cause we don't stop party)

[Chorus]

Girl, I like the way you move
Come and show me what to do
You can tell me that you want me
Girl, you got nothing to lose
I can't wait no more (ya no puedo más)
I can't wait no more (ya no puedo más)

She a-go love how me a set it
'Cause you no say me no pet it
Me a-tell her no for fret it
Any time when me get it

It's gonna be alright
We taking it full flight
We doing this all night
Baby girl

[Chorus]

Baby girl, you are the bomb bomb
The drop drop killing it with the one drop
The way you move, girl, let me heart beat
want stop

Tik a tik a tok, never gonna stop, girl
 Let my heart burn
 When you twist it and turn

Energy you give me, girl, a-you run the
 world
 Sexy body shape and you're full of body
 curves
 Let me body tense to a rise up in there
 Long time you're looking you fi listen my
 word

Oh, oh, oh, come, baby girl?
 Oh, oh, oh, stay with me, girl!
 Oh, oh, oh, play with me, girl!
 Oh, oh, oh, come, baby girl?

LOCA - Shakira feat. Dizzee Rascal

Loca (loca)
 Loca
 Dance or die
 Loca (loca)

She's playing' dumb all the time
 Just to keep it fun
 To get you on like (ahh!)
 Be careful, amigo
 She's talking and walking just to wake you
 up
 She'd die for your love
 But your love's only mine, boy
 Sigo tranquila, like I'm on a beach in
 Anguilla
 Sipping' my Corona like it's nothing'
 going' on
 I ain't leavin' you alone
 What is meant for me
 No other girl is gonna take it
 So give him up

[Chorus]
 And I'm crazy, but you like it (loca, loca,
 loca)
 You like that it ain't easy (loca, loca, loca)
 I'm crazy but you like it (loca, loca, loca)
 Crazy but you like it
 [Verse 2: Dizzee Rascal]

That girl is a nutter
 I heat up when I touch her
 Chica caliente
 Got me rapping to merengue
 I feel so el presidente
 I'm runnin' shit and I'm lovin' it
 She's got a mean lil' bopper
 You should see what she does with it
 She keeps it down low (down low, down
 low)
 I can never get enough (oh no, oh no)
 She gives me the runaround
 But I stay chasin'
 But I mean, yo, I'm in love
 With a crazy girl
 But it's all good
 And it's fine by me
 Just as long as I hear her say, "Ay, papi"

[Chorus]

[Interlude]
 You're the one for me
 And for her no more
 Though you think she got it all I got one kiki
 You're the one for me
 And for her no more
 Though you think she got it all I got one kiki
 [Verse 5]
 There's a lot of things
 That I'd do to please you
 Take you to the medico por el caminito
 They saw your girlfriend looking for me
 with a rifle
 'Cause we're dancin' Mambo
 Oh, what she don't allow it?

[Verse 6: Shakira & Dizzee Rascal]
 I really can't help it
 If I make the lady loca
 I don't want no trouble
 I just wanna hit the... ooh!
 And I'm crazy, but you like it
 'Cause the kinda girl like me
 They're running out of in the market

[Chorus]

That girl is (loca)
 That girl is (loca)

That girl is (loca)
Loca
That girl is (loca)

**Me Gusta (Feat. Cardi B & Mike Towers)
Anitta**

A mí me gusta
Every time you look at me, that way
A mí gusta
All the dirty things you need, every day
En cada detalle que te hago, y que me haces bien
It's what I like ya ya ya
It's just what I like

A mí me gustan las mujeres
When they shake their ya ya ya
A mí gusta when they want
They go and get it, ya ya ya
A mí me guu, a mí me guu
A mí me gus

Cardi B

La Cardi! He like to eat the cake like its my b day!
Y to lo dia es mi cumpleaños!
Boy I like it ruff don't take it easy!
Gangsta, yeah I like it in the bando
Me gustan lo macho y que coman cuca
Que haciendo el amor me jale la peluca
El me dijo que le facina mi bunda
A mi me gusta el dinero no te confunda
I like girls that kiss on girls
Eso me pone on fya yah!
I like birkins

I like murking all my haters yah yah yah!
Yo tengo el sazon de una afro latina
Y muevo mi cintura como shakira
La Cardi y Anitta, two fly mamacitas
Bad bitches me gustan toditas!

A mí me gustan las mujeres
When they shake their ya ya ya
A mí gusta when they want
They go and get it, ya ya ya
A mí me guu, a mí me guu
A mí me gus... tra
La Cardi y Anitta, two fly mamacitas

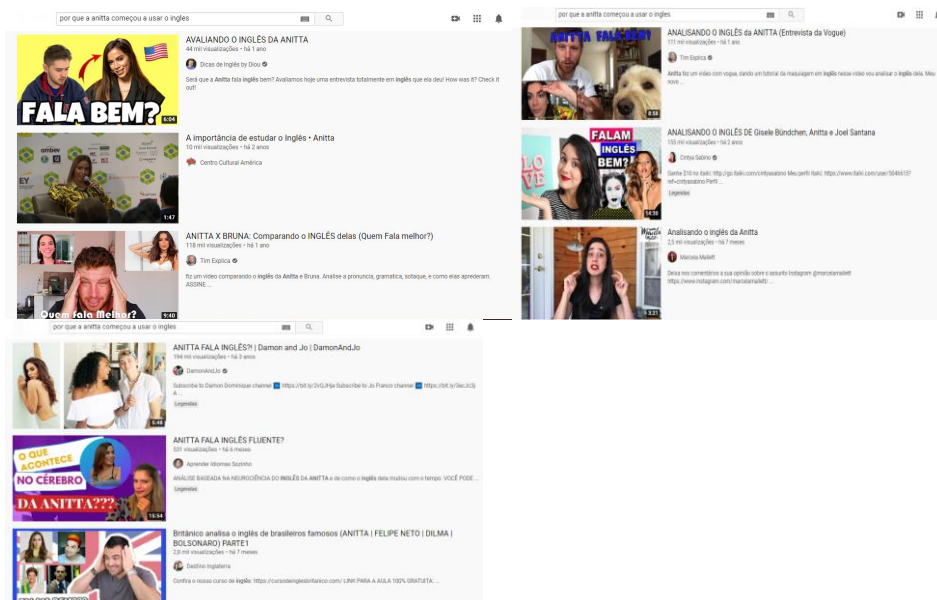
Myke towers

Ponte creativa
Todas las mujeres son hermosas
Pero las más que me gusta, son latinas
Ella no es lesbiana
Pero a veces escondida, a su amiga se la tira
Al ritmo de la música ella mueve las caderas
Se me pone hiperactiva
Hace las cosas y no la pillan
Hemos hecho de todo, de todo he podido
Y que forma y que cómo
Yo todo. todas esa sucieras, las volvería hacer
Ella es mi alma gemela, los dos somos adictos al sex

A mí me gustan las mujeres
When they shake their ya ya ya
A mí gusta when they want
They go and get it, ya ya ya
A mí me guu, a mí me guu
A mí me gus... tra

After that, we will start another discussion:

- Do you think they are fluent?
 - Do you think they speak English well or they need to study more?
 - Is it bad to have an accent?
 - Could you notice their cultural background in their lyrics, accent and video clip?
 - Was it easy to notice their accent? Why?
 - What accents do you think are the easiest to notice?
- Post activity**
- According to Brazilians point of view, what is the correct way of speaking English?



- **Discussion:**
- Looking at these YouTube prints, what comes to your mind?
- Do you agree with these statements?
- Do you think it is correct to analyze people's English just because they are foreigners?
- Do you think this happens with every foreigner artist?
- How do you think this impacts the artist itself?
- Do you think it is a way of teaching and learning English by analyzing accents and mistakes made by bilingual artists?

Final activity: Como atividade final para fixação e avaliação da compreensão geral dos alunos sobre os temas discutidos, os alunos deverão se dividir em grupos de 5 e criar cartazes com os seguintes temas: Myths of Fluency/ Facts about being Fluent; Choose one famous singer that is bilingual and talk about him/her.

Referências:

Enrique Iglesias - Bailando (English Version) ft. Sean Paul, Descemer Bueno, Gente De Zona:
https://www.youtube.com/watch?v=b8I-7Wk_Vbc

Shakira - Loca (Official Music Video) ft. Dizzee Rascal:
<https://www.youtube.com/watch?v=KewfYKJy8YU>

Anitta "Me Gusta" (Feat. Cardi B & Myke Towers) [Official Music Video]:
<https://www.youtube.com/watch?v=kIbjHtE4fd8>

ANEXO 6 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 2 E ACADÊMICO 12

Lesson Plan - English as a Lingua Franca

Teachers: Acadêmica 2 e Acadêmico 12

Context: Public school, 11th grade - High School (remote teaching)

Theme: Worldwide Coronavirus

Class time: 100 minutes

Objective: Discuss the spread of the English language throughout the academic environment.

- Develop language awareness;
- Discuss different English accents;
- Reflect on a Global issue.

Resources: Jamboard, Videos on Youtube, Text, Mentimeter.

- **Pre-activity:**

Make a diagram on the Jamboard to activate the prior knowledge of the students. Oral questions and answers:

→ What is Coronavirus?

→ What do you know about pandemics?

→ Do you think English is the language of science? Why?

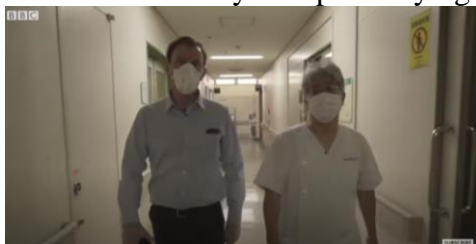
→ Do you think that scientists around the world can work together to discover a vaccine? How can they communicate with each other?

→ Why is the English language used to communicate worldwide?

→ What is the importance of having a specific language to communicate in the field of science?

- **Videos:**

Coronavirus: Tokyo hospitals trying to stay ahead - BBC News



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=R8GMS6N3vN4>

WHO scientific brief on COVID-19 transmission



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KDWN7dydxgU>

How can science protect Brazil's most vulnerable communities from coronavirus (Covid-19) | Wellcome



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=iTTcSSMWBrc>

Brief discussion on the importance of English in the videos:

- Who are these people shown in the videos? What are their nationalities?
- How did you notice the role of the English language in the videos?
- Do you think that all of them, being non-native speakers of the English language, were able to communicate? Why do you think that?
- Can you think of the importance of the English language in this scenario?

Personal experience:

- Have you tried to talk to someone in English about the virus?
- Have you searched for more information in English about the virus?

- **While-activity:**

Read⁴⁵ the text:

DRUBIN, David G.; KELLOGG, Douglas R. **National Center for Biotechnology Information**. English as the universal language of science: opportunities and challenges. 2012.

“English as the universal language of science: opportunities and challenges

English is now used almost exclusively as the language of science. The adoption of a de facto universal language of science has had an extraordinary effect on scientific communication: by learning a single language, scientists around the world gain access to the vast scientific literature and can communicate with other scientists anywhere in the world. However, the use of English as the universal scientific language creates distinct challenges for those who are not native speakers of English. In this editorial, we discuss how researchers, manuscript reviewers, and journal editors can help minimize these challenges, thereby leveling the playing field and fostering international scientific communication.

It is estimated that less than 15% of the world's population speaks English, with just 5% being native speakers. This extraordinary imbalance emphasizes the importance of recognizing and alleviating the difficulties faced by nonnative speakers of English if we are to have a truly global community of scientists. For scientists whose first language is not English, writing manuscripts and grants, preparing oral presentations, and communicating directly with other scientists in English is much more challenging than it is for native speakers of English. Communicating subtle nuances, which can be done easily in one's native tongue, becomes difficult or impossible. A common complaint of nonnative speakers of English is that manuscript reviewers often focus on criticizing their English, rather than looking beyond the language to evaluate the scientific results and logic of a manuscript. This makes it difficult for their manuscripts to get a fair review and, ultimately, to be accepted for publication.

⁴⁵ Comentário da docente: “Achei o texto um pouco "preconceituoso" em relação à distinção entre nativos e não-nativos.”

We believe that the communications advantage realized by native speakers of English obligates them to acknowledge and to help alleviate the extra challenges faced by their fellow scientists from non-English-speaking countries. Native speakers of English should offer understanding, patience, and assistance when reviewing or editing manuscripts of nonnative speakers of English. At the same time, nonnative speakers of English must endeavor to produce manuscripts that are clearly written. We offer the following guidelines for writing and evaluating manuscripts in the context of the international community of scientists:

1. Nonnative speakers of English can write effective manuscripts, despite errors of grammar, syntax, and usage, if the manuscripts are clear, simple, logical, and concise. (We note that native speakers of English sometimes write manuscripts exhibiting good grammar, yet filled with muddled and confusing logic.)
2. When possible, reviewers and editors of manuscripts should look beyond errors in grammar, syntax, and usage, and evaluate the science.
3. It is inappropriate to reject or harshly criticize manuscripts from nonnative speakers of English based on errors of grammar, syntax, or usage alone. If there are language errors, reviewers and editors should provide constructive criticism, pointing out examples of passages that are unclear and suggesting improvements. Reviewers and editors may also suggest that authors seek the assistance of expert English speakers or professional editing services in preparing revised versions of manuscripts. And finally, all involved should bear in mind that most journals employ copyeditors, whose job it is to correct any lingering errors in grammar, syntax, and usage before final publication of an article.
4. Nonnative speakers of English must be aware that reviewers, editors, and journal staff do not have the time or resources to extensively edit manuscripts for language and that reviewers and editors must be able to understand what is being reported. Thus, it is essential that nonnative speakers of English recognize that their ability to participate in the international scientific enterprise is directly related to their ability to produce manuscripts in English that are clear, simple, logical, and concise.

The fact that English is the de facto global language of science is not likely to change anytime soon. Optimizing communication among members of the international community of scientists, and thus advancing scientific progress, depends on elimination of obstacles faced by nonnative speakers of the English language. This ideal can best be achieved when all members of the scientific community work together.”

- Answer the following questions about the text:
 - I. What are the advantages of having a specific language for scientific discussions?
 - II. What are the challenges faced by non-native English speakers?
 - III. What are the solutions mentioned in the text to minimize these challenges?⁴⁶
 - IV. Do you think there is prejudice against non-native English speakers? Justify your answer based on the text.⁴⁷

- Discuss in groups of 5:

→ Do you think that, because of English, the Brazilian and the Indian scientist can communicate with each other? Why?

⁴⁶ Comentário da docente: “Talvez problematizar um pouco a distinção que o texto faz de nativo e não-nativo... como se todos os falantes nativos tivessem facilidade nas questões de produção acadêmica.”

⁴⁷ Comentário da docente: “Creio que eles também podem se posicionar em relação ao texto que leram sobre essa questão de ‘prejudice’”.

→ How can the nations work together to develop a vaccine for coronavirus combat? And how language can foster communication?

→ How important is the English language to prevent coronavirus?

- **Post activity:**

Presentation of the group.

Reflections about the Language.

Reflections: English as a Science language.

- The groups are going to produce a Mentimeter with keywords.
- Each group is going to present their ideas about the importance of the English language during the pandemic and as a means of communication in the scientific field.

Why use a word cloud?



REFERENCES:

BBC News. **Coronavirus: Tokyo hospitals trying to stay ahead.** 2020. (3m29s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R8GMS6N3vN4>. Acesso em: 04 Dec. 2020.

DRUBIN, David G.; KELLOGG, Douglas R. **National Center for Biotechnology Information.** English as the universal language of science: opportunities and challenges. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3341706/>. Acesso em: 04 Dec. 2020.

Wellcome Trust. **How can science protect Brazil's most vulnerable communities from coronavirus (Covid-19).** 2020. (2m12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTTcSSMWBrc>. Acesso em: 04 Dec. 2020.

World Health Organization (WHO). **WHO scientific brief on COVID-19 transmission.** 2020. (1m14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDWN7dydxgU>. Acesso em: 04 Dec. 2020.

ANEXO 7 - PLANO DE AULA ACADÊMICO 1

PLANO DE AULA

(Fonte: Plano de Desenvolvimento de Estágios do curso de Letras da IES)

ESCOLA: *****

PROFESSOR(A): Acadêmico 1

SÉRIE: 1º Ano E.M. TURMA: _____ TURNO: Matutino

ENSINO: (X) Médio () Fundamental () Infantil

DATA: 11/12/2020

HORÁRIO: _____

DURAÇÃO DA AULA: 90-

135 minutos

Conteúdo: Causas e Implicações da Noção do Inglês como língua franca.

Objetivo geral: Trabalhar a noção do Inglês como língua franca criticamente.

Objetivos específicos: O principal objetivo dessa aula é apresentar a noção do Inglês como língua franca a partir de uma noção prévia da Língua Inglesa (LI) como uma Língua Global, através de uma abordagem mais reflexiva. Os alunos devem refletir acerca do porquê a LI é tida como a Língua Global e sob quais circunstâncias nós o entendemos como língua franca e quais são as implicações socioculturais desta compreensão. O intuito é que os discentes sejam introduzidos ao assunto e compreendam a língua franca, visualizando sua aprendizagem da LI a partir dessa perspectiva.

Procedimentos de ensino

Pre (30-45 minutos):

- Ao início da aula, o professor introduzirá o tema perguntando aos discentes se eles entendem a Língua Inglesa como uma Língua Global, assim fomentando uma breve discussão, para posteriormente apresentar o vídeo “English: Global Language” (<https://www.youtube.com/watch?v=2q4DAu0x-zU>). Essa discussão deve ser norteada oralmente pelo docente pelas questões no Anexo I. Após esta breve discussão como aquecimento, o vídeo será tocado, com legendas em LI.
- Com o vídeo, serão levantadas respostas para a discussão feita anteriormente e novas questões acerca de como concebemos e como o mundo concebe o Inglês como Língua Global. Ao fim da apresentação do vídeo (a ser feita uma ou duas vezes, de acordo com o entendimento dos alunos), será entregue o questionário presente no Anexo II, trazendo reflexões mais longas a partir do conteúdo apresentado no vídeo.
- O foco desse primeiro momento da aula é a apresentação do Inglês como Língua Global, a discussão das razões para tal e a reflexão dos alunos sobre o processo de expansão da LI, para então iniciarmos propriamente a temática do ILF.

While (30-45 minutos):

- Nessa etapa da aula, o intuito é expor e elucidar de forma crítica o conceito de Inglês como língua franca - ILF (English as a Lingua Franca - ELF) como apresentado por Gimenez, Kadri, Calvo, Siqueira e Porfirio (2015), partindo das reflexões dos alunos acerca da LI como Língua Global na primeira etapa da aula.

- Será apresentado um excerto do artigo “Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes” e, posteriormente, um vídeo introdutivo de “English as a Língua Franca”, uma breve entrevista com a professora Jennifer Jenkins acerca do ELF (<https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvXK9Hg&t=196s>). Finalizada a leitura do texto e a apresentação do vídeo, será aplicada uma atividade/questionário fixando os conceitos e noções dos alunos sobre o tema apresentado – atividades e textos contidos no anexo III.
- Os alunos se reunirão em duplas ou trios e discutirão as questões entre si para elaborar respostas (preferencialmente em língua inglesa, embora a discussão possa ser feita em língua portuguesa) em grupo, com auxílio do docente.

Post (30-45 minutos):

- Na etapa final da aula, após refletir sobre os conceitos do ILF com base nas noções de Inglês como Língua Global, os alunos assistirão o vídeo “The Pink Panther (9/12) Movie CLIP – I Would Like To Buy a Hamburger (2006) HD” (<https://www.youtube.com/watch?v=Z6oeAdemFZw>). A partir do vídeo se iniciará uma discussão final sobre as implicações do ILF e de como ele se dá (ou não se dá) na prática.
- O intuito dessa parte é promover uma reflexão em grupo sobre as noções prévias dos discentes, expostas no início da aula. A discussão será norteadada oralmente pelo professor através das perguntas contidas no anexo IV. Após a discussão em grupo, será realizada uma atividade final para fixação do conteúdo.
- Os alunos produzirão textos curtos (um ou dois parágrafos), ao modelo de um relato breve, sobre uma memória sua de uma aula de LI. O texto poderá ser confeccionado juntamente ao professor e com auxílio de dicionário e/ou internet. O intuito dessa atividade final é levantar aspectos das experiências e das visões do aluno sobre a sua aprendizagem de LI, abordada através dessa perspectiva do ILF. Os discentes terão uma comanda do texto e algumas questões norteadoras para abordar ao longo desse excerto.
- Os alunos, após as discussões realizadas em sala, devem refletir sobre as suas posições como alunos de LI e se ou como essa aprendizagem se deu ao longo dos seus anos de escola: o Inglês foi visto de uma perspectiva global, multilíngue ou como língua franca em algum momento – comanda e instruções no anexo V.

Recursos

- Projetor;
- Caixas de som ou sistema de som para apresentação dos vídeos;
- Quadro e giz branco;
- Material impresso (anexos II, III e V);

Procedimentos de avaliação

A avaliação dos alunos se dará pela participação e engajamento destes com as atividades e discussões propostas e com os exercícios aplicados ao longo das aulas (anexos)

Referências:

Gimenez, T., Kadri, M. S. E., Calvo, L. C. S., Siqueira, D. S. P., & Porfirio, L. (2015). Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3), 593-619.

Vídeo: English a Global Language (ELI Multimedia), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2q4DAu0x-zU> (11/12/2020)

Video: An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvxK9Hg&t=196s> (11/12/2020)

Vídeo: The Pink Panther (9/12) Movie CLIP – I Would Like To Buy a Hamburger (2006) HD, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6oeAdemFZw> (11/12/2020)

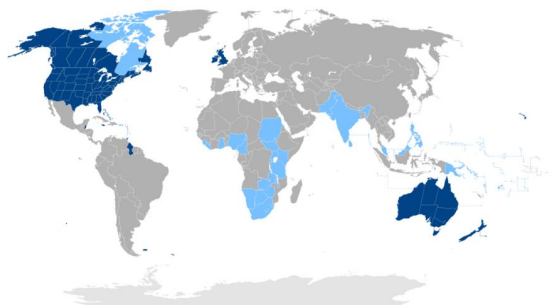
Questões a serem apresentadas oralmente aos alunos para início da discussão sobre Língua Inglesa como Língua Global

1. What is a Global Language?
2. Do you think that English is a Global Language?
3. Do you know how many countries speak English as an official language?
4. If you agree, why do you think that English is a Global Language currently?
5. Can you think of any social or historical reasons why English became the current Global Language?
6. Why do you think that English has become necessary for a lot of different jobs?
7. Do you know how many people speak English in the world today?

QUESTIONÁRIO - INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE

According to the video and the discussion you just had with your colleagues and teacher, answer:

1. Approximately 430 million people speak English as an official language. Based on this statement, do you think it's possible to affirm that English is a Global Language? Why is that?
(linhas)
2. The picture below shows countries that speak English as an official language in blue. The deep blue ones are the territories in which English is the first language. The ones in light blue are the territories in which English is an official language, but not the majority language.



The English language, originated in the small island of Great Britain, was spread across the five continents. Why is that? Can you name and write about some of the main historical or cultural reasons for that?

(linhas)

3. Can you see any similarity between the countries that speak English as an official language (as first or second language)? Explain that:

(linhas)

4. According to your previous knowledge, to the discussion and to the video you just watched, why do you think that English has become so important for a lot of different jobs?

(linhas)

5. By the end of the video, the presenter says “all modern languages continually change and develop”, and explains that “English is also giving words to other languages”. Can you think of any English words that we use as Portuguese speakers? For you, is that related to English as a Global Language somehow?

(linhas)

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

1. Primeiro, leia o excerto do artigo “Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes”, das autoras Gimenez, Kadri, Calvo, Siqueira e Porfirio, publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada no ano de 2015. Atente-se aos trechos grifados.

“O acrônimo ELF (*English as a lingua franca*) - ou ILF, em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos. Esses pesquisadores defendem que as interações em inglês [...] configuram um novo fenômeno sociolinguístico que, certamente, nos levará "a uma compreensão [mais ampla] da natureza da linguagem assim como das convenções de descrição linguística" ¹ (WIDDOWSON, 2012, p.6).

[...] tem sido bem aceita a definição de que o ILF é "qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção" (SEIDLHOFER, 2011, p.7). Por esse prisma, ILF deveria ser "funcionalmente e não formalmente definido, [já que] não se trata de uma variedade de inglês, mas sim uma maneira variável de usá-lo" (SEIDLHOFER, 2011, p.77). Assim, a variabilidade do ILF é definida pelas diversas interações e diferentes usos da língua que podem ocorrer em inúmeras situações comunicativas.

Contribuindo com tal entendimento, (Berns (2011)) também reconhece que 'língua franca' é o uso que se faz da língua e, dessa forma, não deve ser considerada uma variedade. De acordo com a pesquisadora, língua franca é um construto abstrato. Ela não é reconhecida de um modo particular que podemos afirmar que tenha determinada forma, pois será sempre diferente para aqueles que a usarem.

[...] Reconhece-se, desta forma, o caráter fluido e dinâmico das interações em ILF, com alto grau de imprevisibilidade, dado que os participantes podem ser falantes de quaisquer das mais de 6.000 línguas maternas existentes no mundo.”

2. After reading the text and watching the videos, read the questions below and discuss them with a partner and with your teacher. Then, answer the questions below (preferably in English, but you can use Portuguese or ask your teacher for help):

- a) Based on the text, explain the concept of “lingua franca” using short sentences.
(linhas)
- b) According to the previous discussion, do you remember how many people speak English as an official language? In line with your research, how many people, approximately, speak English but were not born in “official” English-speaking countries?
(linhas)
- c) Discuss with your teacher: what do you think that is the difference between the “use of language” and a “dialect/a variation of language”?
(linhas)
- d) Do you see any link between the idea of ELF and what was discussed in the last class about English as a Global Language?
(linhas)
- e) In the last discussion, you talked about some historical and social reasons why English became a Global Language. How do you think that these factors are related to our concept of English as a lingua franca?
(linhas)
- f) Is there any similarity between the interview with professor Jennifer Jenkins and the text you just read? What are those similarities?
(linhas)
- g) Professor Jenkins talks about the idea of “being able to mimic a native speaker of English”. From the ELF perspective, is that important or good somehow?
(linhas)
- h) Discuss with your classmates and teacher: how is teaching ELF different from teaching English without looking from this perspective?
(linhas)

**PERGUNTAS NORTEADORAS PARA DISCUSSÃO ORAL APÓS O VÍDEO
“I WOULD LIKE TO BUY A HAMBURGER”**

1. In this scene, the English teacher is teaching someone who’s not an English native speaker. Watching the video, could you find out where the character is from?
2. How does his nationality and his first language affect his English learning? Does it affect the learning somehow?
3. Can we affirm that the character understands the sentence he is trying to say?
4. Would you say that someone who also speaks English, in a practical situation, would understand what the student is speaking?

5. Do you think that this teacher is teaching using the ELF perspective?
6. For you and your colleagues, do you think that this teacher is focused on teaching her students how to “mimic a native speaker of English”, as appointed by Jenkins?
7. How do you think that this class would be, if the English teacher tried to teach her student from a multilingual perspective? Would it be totally different?
8. Have you ever felt like that student in some of your English classes? Can you think of any situations in which something similar happened?

PRODUÇÃO DE TEXTO CURTO – RELATO – ATIVIDADE FINAL

1. Based on the discussions you had with your classmates and teacher and in the videos, write a short text (one or two paragraphs, max. 15 lines) about your experience as an English student, following these questions:
 - a) Think of your English classes. Was the language seen from the global perspective or from a lingua franca perspective somehow? Do you remember any activity or class in which English was taught from this perspective?
 - b) If not, write about some of your experiences as learning English from a native speaker centered perspective. According to the last activity, did you feel somehow similar to the character in the video?
 - c) How do you think that your English classes could change in that sense, if they could, to make it closer to a global and to the lingua franca perspective?

ANEXO 8 - PLANO DE AULA ACADÊMICA 10 E ACADÊMICO 22

Matéria: Práticas de Formação de Professor em Língua Inglesa

Discentes: Acadêmica 10 e Acadêmico 22

Contexto de ensino: Presencial

Público alvo: Ensino Fundamental II - 9º ano

Tema da aula: Estereótipos do Halloween e estrangeiros falando em inglês

Duração: 1h30min

Objetivo (s): Introduzir aos alunos o vocabulário do Halloween e a cultura de alguns países que comemoram o feriado. E também apresentar⁴⁸ os estereótipos de americanos no Halloween e os estereótipos de alguns estrangeiros, nesse caso apresentar o sotaque colombiano. Dessa forma fazer com que eles reflitam sobre os acontecimentos retratados na série “Modern Family”.

Pre activity

Primeiramente os alunos irão responder a algumas perguntas 1) Você já comemorou o halloween?; 2) O que significa Halloween pra você? ; 3) Qual o significado das abóboras no Halloween? ; 4) Qual o significado do gato preto no Halloween?; oralmente, perguntaremos em inglês mas eles poderão responder em português para fluir a discussão. E em seguida, responderemos junto com eles. 2) A palavra Halloween é o “fast mode” (abreviação) da expressão “All Hallows’ Eve”, que significa “noite de todos os santos”.; 3) Quando se fala em Halloween, a primeira imagem que vem à cabeça é uma abóbora esculpida e iluminada. Essa famosa referência é conhecida como “Jack O’Lantern”. Segundo o folclore irlandês, um alcoólatra mal-educado chamado Jack Miserable bebeu excessivamente em um dia 31 de outubro e o diabo veio buscar sua alma. Mas Jack o enganou para continuar vivo, quando morreu, não foi admitido no céu nem no inferno, então foi destinado a vagar no escuro apenas com um carvão em brasa, ele pôs esse carvão em um nabo para usar como lanterna, e com o tempo a cultura passou a usar abóbora no lugar do nabo.; 4) O gato ganhou má fama em antigas lendas de várias civilizações. Essas afirmavam que as bruxas se transformavam em um gato preto e, para ajudar, algumas pessoas acreditavam que os gatos eram os espíritos dos mortos. Mas nem tudo está perdido. Hoje o gato preto é símbolo da capacidade de meditação, recolhimento espiritual, autoconfiança, independência e liberdade. Após a discussão, os alunos irão fazer um caça palavras até 10 minutos, e em seguida iremos corrigir com eles e perguntar se eles têm alguma dúvida sobre o feriado e sobre a atividade. Dessa forma passaremos o significado de cada palavra (bats: morcego; costume: fantasia; gargoyle: gárgula; mask: máscara; pumpkin: abóbora; scary: assustador; skull: caveira; zombie: zumbi; trick: truque; vampire: vampiro; witch: bruxa; wizard: feiticeiro) do caça-palavras e faremos com que repitam conosco.

While activity

Os alunos serão divididos em 6 grupos, sendo que cada grupo receberá um texto sobre como o halloween é comemorado e aceito em diferentes países, depois de ler o texto, cada grupo deverá explicar para os outros alunos, o que o seu país possui de diferenças e semelhanças com

⁴⁸ Comentário da docente: “Vão só apresentar? Ou também discutir essa questão?”

os demais países e uma curiosidade. Os países selecionados para essa atividade foram: Inglaterra, México, Alemanha, Japão, França e Irlanda. Em seguida mostraremos um vídeo sobre “Halloween around the world” (<https://www.youtube.com/watch?v=YXfx88SKkpQ>) para visualizarem sobre alguns países que eles já falaram e alguns adicionais. A partir desse vídeo iremos questionar os alunos e fazer com que respondam algumas questões de acordo com suas vivências e eles deverão responder discursivamente: 1) Quais são suas experiências com o Halloween? Já participou de alguma festa de Halloween? Como foi? Você gostou?; 2) Como é celebrado o feriado de Halloween no Brasil? E na sua cidade? Seus vizinhos têm alguma tradição nessa época? Descreva sobre⁴⁹.

Post activity

Será passado o sexto episódio da segunda temporada da série “Modern Family” aos alunos, e serão questionados se já conhecem a série, se gostam e principalmente se conhecem a personagem Claire que é fissurada por Halloween. Questionaremos também sobre como cada personagem age no feriado, se todos gostam e como eles se portam. Posteriormente, será questionado sobre a personagem Gloria, como ela lida com essa data festiva e como ela é vista pelos que a cercam, se ela é totalmente compreendida devido ao seu sotaque. Aumentaremos os questionamentos críticos sobre a fala de Gloria, levar os alunos a pensarem sobre sua identidade enquanto falante de inglês sendo colombiana, para que dessa forma vejam que o sotaque não é um problema. Portanto há outras maneiras de se fazer entender, não precisamos soar como nativos. E a partir dessas discussões perguntar se eles possuem sotaque ou se conhecem alguém que possui; se essa pessoa é compreendida ou não.

Materiais utilizados: Caça-palavras feito e trazido pelos professores, episódio 6 da segunda temporada da série “Modern Family”, vídeo sobre “Halloween around the world” <https://www.youtube.com/watch?v=YXfx88SKkpQ>.

Referências:

HALLOWEEN Traditions and Celebrations Around the World. *In: Halloween Traditions and Celebrations Around the World*. [S. l.], 8 dez. 2020. Disponível em: <https://www.pumpkinpatchesandmore.org/halloweenglobal.php>. Acesso em: 8 dez. 2020.

MODERN Family. Direção: Steven Levitan. Produção: Christopher Lloyd. Picador Productions: [s. n.], entre 2010 e 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pfhxSRTyQiw>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Atividades. Modern Family Activity:

Pre Activity

PART ONE:

Answer the following questions orally

- 1- Have you ever celebrated Halloween?
- 2- What does this holiday mean to you?
- 3- What is the meaning of the pumpkins?
- 4- What is the meaning of the black cat?

⁴⁹ Comentário da docente: “Poderiam trazer questões "mais críticas aqui", tais quais:

Qual o significado da celebração de halloween no nosso país? Faz parte da nossa cultura/contexto? Quem são as pessoas que comemoram a data no nosso contexto? Por que a comemoram?”

PART TWO:**Try to find the Halloween words in the word search****HALLOWEEN**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal

```

A E P E P U M P K I N Y V M D N E S
S S N W I H T A O W N T A Y O E D U
C P P O H V R W I T I S M D S I O S
H I I F N T I S A E K H P F W E E O
O D T I L Z C I J H W H I T C H E N
C E U E A A K N I R G A R G O Y L E
O R D R R A L D E I I U E D S T O E
S H D Y R I K S T N N R N N K H H S
T H T E U I T E N B D E H S U P W R
U H S E W G T R A R R G T N L L H N
M C M L E N D T Z O M B I E L A A D
E O E H T E S D G F I T A N A A O F

```

BATS
COSTUME
GARGOYLE

MASK
PUMPKIN
SCARY

SKULL
ZOMBIE
TRICK

VAMPIRE
WHITCH
WIZARD

While Activity

The students will be divided in six groups which each group will receive a text about Halloween in other countries. Each group should read the text and then present your holiday to the class.

Watch the video <https://www.youtube.com/watch?v=YXfx88SKkpQ> and answer some questions:

- 1- What are your experiences with Halloween? Have you ever been into a Halloween party? How it was? Did you like it?
(linhas)
- 2- How is Halloween celebrated in Brazil? And in your city? Does your neighborhood have a tradition in this period? Describe about it.
(linhas)
- 3- Do you think is an interesting holiday to celebrate in Brazil? Why? Does this holiday is part of our Brazilian culture?
(linhas)

POST ACTIVITY**Modern Family – Halloween (episode 6th, season 2)**

In this episode, Claire gives each family member a role to play in spookifying the Dunphy house for Halloween, but Cameron hates Halloween due to a traumatic childhood experience. Michel had a terrible day at work, and Gloria acts weird after Jay and Manny tease her about her accent.

Part one: watch the sixth episode of the second season of the series Modern Family and discuss some points

- Have you ever watched this TV series? Did you like it?
- Do you know the character Claire, who loves Halloween? Do you think all Americans celebrate this holiday the same way?

- What about the other characters? Do they like Halloween as much as Claire?
- Does Gloria like this holiday? Is she understood by her family?⁵⁰
- Why does she change her accent at the Halloween party? Why is Gloria misunderstood?
- Where is Gloria from? Why does she have this accent? Is this a problem? Do you think she can communicate easily?
- How would you define a successful communicator?⁵¹

Perguntas de cada texto:

What did you like the most about Halloween in these different countries?

Group 1 – Ireland

In Ireland, which is considered to be where Halloween, the day is still celebrated much like it is in the United States. In rural areas, bonfires are lit as they were centuries ago, and all over the country, children get dressed up in costumes and spend the evening "trick-or-treating" in their neighborhoods. After trick-or-treating, most people attend parties with neighbors and friends. At the parties, many games are played, including "snap-apple," a game in which an apple on a string is tied to a doorframe or tree and players attempt to bite the hanging apple. In addition to bobbing for apples, parents often arrange treasure hunts, with candy or pastries as the "treasure." The Irish also play a card game where cards are laid face down on a table with candy or coins underneath them. When a child chooses a card, he receives whatever prize is found below it.

A traditional food eaten on Halloween is barmbrack, a kind of fruitcake that can be bought in stores or baked at home. A muslin-wrapped treat is baked inside the cake that, it is said, can foretell the eater's future. If a ring is found, it means that the person will soon be wed; a piece of straw means that a prosperous year is on its way. Children are also known to play tricks on their neighbors, such as "knock-a-dolly," a prank in which children knock on the doors of their neighbors, but run away before the door is opened.

Group 2 – England

While the Irish and Scots preferred turnips, English children made "punkies" out of large beets (which they call beetroots), upon which they carved a design of their choice. Then, they would carry their "punkies" through the streets while singing the "Punkie Night Song" as they knocked on doors and asked for money. Halloween became Guy Fawkes Night and moved a few days later, but recently it has been celebrated on October 31, in addition to Guy Fawkes Night. In some rural areas, turnip lanterns were placed on gateposts to protect homes from the spirits who roamed on Halloween night. Another custom was to toss objects such as stones, vegetables and nuts into a bonfire to frighten away the spirits. These symbolic sacrifices were also used as fortune-telling tools. If a pebble thrown into the flames at night was no longer visible in the morning, then it was believed that the person who tossed the pebble would not survive another year. If nuts tossed into the fire by young lovers then exploded, it signified a quarrelsome marriage. For the most part however, the English ceased celebrating Halloween with the spread of Martin Luther's Protestant Reformation. Since followers of the new religion did not believe in Saints, they saw no reason to celebrate the Eve of All Saints' Day. However, in recent years, the American "trick or treating" custom, together with the donning of costumes

⁵⁰ Comentário da docente: "Ela é 'understood' em que sentido? Está relacionado com o gostar de halloween?"

⁵¹ Comentário da docente: "Senti falta de perguntas mais críticas sobre o halloween, e, no final, tentar fazer uma articulação entre a discussão sobre halloween e accent."

for going door-to-door, has become a relatively popular pastime among English children at Halloween, although many of the adults (particularly the older generations) have little idea as to why they are being asked for sweets and are usually ill-prepared to accommodate their small and hopeful callers.

Group 3 – Britain (Guy Fawkes Day)

On the evening of November 5, bonfires are lit throughout England. Effigies are burned and fireworks are set off. Although it falls around the same time and has some similar traditions, this celebration has little to do with Halloween or the ancient Celtic festival of Samhain. The English, for the most part, stopped celebrating Halloween as Martin Luther's Protestant Reformation began to spread. It was on Halloween in 1517 that Martin Luther began to try to reform the Catholic Church. It ended in the formation of the Protestant Church, which didn't believe in saints. So they had no reason to celebrate the eve of All Saints' Day. However, a new autumn ritual did emerge. Guy Fawkes Day festivities were designed to commemorate the execution of a notorious English traitor, Guy Fawkes.

The celebrations that people were accustomed to just moved to November 5 and became Guy Fawkes Day. Guy Fawkes was not-too-bright accomplice who became the fall 'guy' (his name is also where we get the word "guy" from) in a Catholic plot to blow up the English Parliament, which at that time was Protestant. So although technically, the celebration was to commemorate the failure of the plot, nonetheless, it was Halloween. Bonfires were lit across the country. People made lanterns from carved out turnips and children went begging for "a coin for the guy" (and they were to use the coins to buy more wood for the bonfire upon which Guy Fawkes was to be burned alive. gruesome, huh?

Group 4 – Mexico, Latin America and Spain

Among New World Spanish-speaking nations, particularly Mexico and Aztec-influenced Latin America, Halloween is known as "El Dia de los Muertos." the days of the dead, a three-day celebration that begins on the evening of October 31 and culminates on November 2. This is an ancient festivity that has been transformed throughout the years. It was originally intended in prehistoric Mexico to celebrate children and the dead. Mexican families remember their dead and the continuity of life. It is a joyous and happy holiday...a time to remember friends and family who have died. Officially commemorated on November 2 (All Souls' Day), the three-day celebration actually begins on the evening of October 31. Designed to honor the dead who are believed to return to their homes on Halloween, many families construct an altar in their home and decorate it with candy, flowers, photographs, fresh water and samples of the deceased's favorite foods and drinks. Frequently, a basin and towel are left out in order that the spirit can wash prior to indulging in the feast. Candles and incense are burned to help the departed find his or her way home.

On November 2, relatives gather at the gravesite to picnic and reminisce. Relatives also tidy the gravesites of deceased family members, including snipping weeds, making repairs and painting. The grave is then adorned with flowers, wreaths or paper streamers. They bring picnics and sit around the grave sites sharing stories of the departed and feasting on foods such as spicy meat dishes, batter bread and lots of sweets; some shaped like skulls. The abundance of food, drink and good company creates a festive atmosphere along with recognizing the cycle of life by the interaction of the living with the dead. Some of these gatherings may even include tequila and a mariachi band although American Halloween customs are gradually taking over this celebration. In Mexico during the Autumn, countless numbers of Monarch butterflies return to the shelter of Mexico's oyamel fir trees. It was the belief of the Aztecs that these butterflies bore the spirits of dead ancestors.

In the villages, parades are held. People dress as skeletons and dance in the streets. Often, a live person is placed inside a coffin which is then paraded through the streets while vendors toss fruit, flowers and candies into the casket. Home feasts are held and loaves of bread, "Bread of the Dead" are given. Inside the loaves are sugar skeletons or other items of death motif. This gift is more prized if the skull or skeleton is embossed with one's own name. The families also attend candle lit ceremonies in church and offer prayers. The whole celebration is about life from beginning to end.

Group 5 – France

Halloween in France is usually celebrated by costumed people of all ages going to parties at friends' homes, restaurants, bars, or clubs. The costumes themselves tend to be traditionally "scary" - mummies, ghosts, goblins, witches, and vampires - rather than the cute costumes like princesses, superheroes, and the cartoon character of the day which are popular in the US. Trick-or-treating is extremely rare; when it does exist, it is not from house-to-house, but from store-to-store.

Stores, malls, restaurants, offices, and homes decorate their windows; pastry and candy shops make up special desserts and candies; and many different kinds of companies use Halloween in their ads. Supermarkets sell pumpkins for jack-o'-lanterns and candy companies are now marketing candy in the traditional Halloween format: one big bag filled with lots of little packages, which may encourage trick-or-treating.

Traditionally, pumpkins are not a popular food in France, so the high demand for jack-o'-lanterns during Halloween has been a boon for pumpkin growers. There is even a pumpkin patch at a farm outside of Paris where people can pick their own.

Halloween in France is rather controversial, due to the perception of corporate and cultural influence, as well as the fact that it is not a typical French holiday and some people still don't understand what is being celebrated. Because Halloween is seen as an American celebration, some French people refuse to enjoy it, having decided to include it in their anti-American boycott. It's too early to tell whether Halloween will develop into a long-term tradition; once the novelty wears off, it may turn out to be just a fad.

Group 6 – Japan

Japan does not celebrate a western-style Halloween. While most people here know a little about Halloween in the United States, with the costumes, parties, and trick-or-treating; very few know exactly when or how it's celebrated. The Japanese celebrate the "Obon Festival" (also known as "Matsuri" or "Urabon" and pronounced, "oh bone.") which is similar to Halloween festivities in that it is dedicated to the spirits of ancestors. Special foods are prepared and bright red lanterns are hung everywhere. Candles are lit and placed into lanterns which are then set afloat on rivers and seas. During the "Obon Festival," a fire is lit every night in order to show the ancestors where their families might be found. "Obon" is one of the two main occasions during the Japanese year when the dead are believed to return to their birthplaces. Traditionally, in rural areas where gravesites are in the neighborhood, the pathway from the graves to the home is swept clean, and a general house-cleaning is also done. Then, on the 13th, an altar is set up with various food offerings, and "welcoming fires" are set in front of the house and along the path to guide and welcome the spirits. People may even hire a priest to come and chant prayers. On the evening of the 15th "send-off fires" are lit, and the spirits return to their graves. People who spend Obon away from their ancestral homes or live in the city usually just make a little token fire on their veranda or patio. Memorial stones are cleaned and community dances performed. The "Obon Festival" takes place during July or August. region, festivals,

food booths, and bon dances can be found in the evening, with lots and lots of people enjoying themselves. Even those who don't observe the religious rite outlined above participate in the festivals. You used to see many people wearing a yukata, a lightweight cotton kimono, but these days you usually only see a few girls wearing them.

