



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

JACYARA NÔ DOS SANTOS

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**

**SALVADOR
2023**

JACYARA NÔ DOS SANTOS

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

SALVADOR
2023

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

Santos, Jacyara Nô dos
Inglês como Língua Franca: Reflexões no Contexto de
Formação Inicial de Professores de Inglês da
Universidade Estadual de Santa Cruz / Jacyara Nô dos
Santos. -- Salvador, 2023.
342 f.

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia, 2023.

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

JACYARA NÔ DOS SANTOS

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ**

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutora, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 23 de novembro de 2023.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente



DOMINGOS SAVIO PIMENTEL SIQUEIRA

Data: 29/11/2023 18:22:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Professor Orientador

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo (USP) – Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente



DIOGO OLIVEIRA DO ESPIRITO SANTO

Data: 30/11/2023 17:39:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Examinador Externo

Documento assinado digitalmente



FERNANDA MOTA PEREIRA

Data: 01/12/2023 14:04:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO

Data: 03/12/2023 11:28:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Maria Campello L. Landulfo de Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Examinadora Interna

SALVADOR
2023

*A meus pais, Joel Quinto dos Santos
e Jacy Nô dos Santos, in memoriam,
por sempre me nutrirem com amor e
ensinarem o valor das pequenas coisas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus pelas bênçãos concedidas, pela oportunidade de agradecer, pela orientação e por todas as pessoas que colocou em meu caminho ao longo desta trajetória.

Ao Professor Dr. Sávio Siqueira, por sua confiança em meu trabalho, por sempre ter uma palavra de encorajamento, por seus “pitacos” sempre enriquecedores e, acima de tudo, por sempre ter uma atitude de acolhimento.

À Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira, pelas valiosas contribuições e comentários feitos durante o Exame de Qualificação que muito contribuíram para este trabalho.

À Profa. Dra. Ana Paula Duboc, pelo olhar cuidadoso que lançou para o texto apresentado no Exame de Qualificação, me alertando a ficar mais atenta a quem enuncia e não apenas ao que é enunciado.

A John Loyd Graf, por me cercar de amor e carinho, por me encorajar a continuar caminhando durante esta trajetória de escrita da tese.

A minha irmã Joelma Nô dos Santos e meus sobrinhos, João Júnio e Esther, por trazerem sempre amor e alegria em todos os momentos desta trajetória.

A todos os meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em especial, a Carlos Junior que se tornou um amigo querido e parceiro na caminhada desta tese.

Ao IFBA por oportunizar o afastamento de minhas atividades para a realização deste doutorado.

Aos professores formadores e alunos-docentes que construíram junto comigo o trabalho que ora apresento.

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO	12
1.1 INTRODUÇÃO	12
1.2 MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA.....	20
1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.3.1 Questões de Pesquisa	29
1.4 JUSTIFICATIVA.....	29
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
1.5.1 Objetivos Específicos	32
1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE	32
2 PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.1 NATUREZA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	36
2.1.1 A Pesquisa Etnográfica em Contextos Educacionais	40
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	43
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
2.3.1 Perfil dos Professores Formadores	48
2.3.2 Perfil dos Alunos-Docentes	49
2.4 PARTICULARIDADES DO ESTUDO.....	52
2.4.1 Procedimentos de Análise	60
3 ELI & ILF: BUSCANDO PENSAR OTHERWISE	63
3.1 ESTUDOS DECOLONIAIS, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E LINGUÍSTICA APLICADA .	72
3.1.1 Interrompendo a colonialidade: estratégias decoloniais necessárias	87
3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: (DES)INVENÇÕES E RECONSTITUIÇÕES.....	98
4 ELI & ILF: SENTIDOS TECIDOS NA HISTÓRIA DE UM CAMPO CIENTÍFICO	110
4.1 ILF: ALGUNS SENTIDOS TECIDOS NO NORTE GLOBAL	117
4.2 <i>ELF</i> FEITO NO BRASIL: SULEANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ESTUDOS DO ILF.....	141
5 ELI & ILF: SENTIDOS TECIDOS NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS	162
5.1 PERCEPÇÃO DE LÍNGUA E LI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INGLÊS DA UESC.....	166
5.1.1 Percepção de Língua e LI na visão dos Professores Formadores da UESC	167
5.1.2 Percepção de Língua e LI na visão dos Alunos-Docentes da UESC	208
5.2 POSSIBILIDADES DE TRADUÇÃO DO ILF PARA PRÁTICAS DE SALA DE AULA....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS	277

REFERÊNCIAS	287
APÊNDICES.....	305
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Alunos-Docentes	306
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores Formadores ..	308
APÊNDICE C – Questionário (Professores Formadores).....	310
APÊNDICE D – Questionário (Alunos- Docentes).....	314
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Professores Formadores)	319
APÊNDICE F – Planejamento da Exposição Oral Temática.....	320
APÊNDICE G – Roteiro para Entrevista em Grupo (Alunos-Docentes).....	324
ANEXOS	325
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA.....	326
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UESC	331
ANEXO C – Entrevistas com os Alunos-Docentes	338
ANEXO D – Entrevistas com os Professores Formadores	338
ANEXO E – Breve Mostra de Momento Reflexivo Ocorrido na Exposição Oral Temática	339
ANEXO F – Questionário Respondido pelos Professores Formadores.....	341
ANEXO G – Questionário Respondido pelos Alunos-Docentes.....	341
ANEXO H – Projeto de Intervenção de Marie.....	342
ANEXO I – Sequências Didáticas Elaboradas pelos Alunos-Docentes	342

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação (por região) dos Municípios de Área de Abrangência da UESC.....	43/44
Quadro 2 O que motivou os Professores Formadores a serem Professores de Inglês.....	49
Quadro 3 O que motivou os Alunos-Docentes a serem Professores de Inglês.....	50/51
Quadro 4 Grelha de Análise das Respostas da Questão 07 do Questionário/Professores Formadores.....	175
Quadro 5 Grelha de Análise das Respostas da Questão 09 do Questionário/Professores Formadores.....	183
Quadro 6 Grelha de Análise das Respostas da Questão 10 do Questionário/Professores Formadores.....	192
Quadro 7 Grelha de Análise das Respostas da Questão 14 do Questionário/Professores Formadores.....	198
Quadro 8 Grelha de Análise das Respostas da Questão 10 do Questionário/Alunos-Docentes.....	219/220
Quadro 9 Grelha de Análise das Respostas da Questão 14 do Questionário/Alunos-Docentes.....	238
Quadro 10 Grelha de Análise das Respostas da Questão 02 da Entrevista/Alunos-Docentes.....	240/241
Quadro 11 Grelha de Análise das Respostas da Questão 02 da Entrevista/Alunos-Docentes.....	245/246
Quadro 12 Delineamento das Possibilidades de Tradução do ILF para Práticas de sala de aula.....	275

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEE	Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as a Lingua Franca
ELI	Ensino de Língua Inglesa
ELT	English Language Teaching
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
PAC	Projeto Acadêmico Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Didática
SE	Standard English
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIL	Teaching English as an International Language
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

RESUMO

Dentro do campo científico do Inglês como Língua Franca (ILF), é consenso que as pesquisas desenvolvidas já produziram conhecimento suficiente para informar de maneira consistente práticas de sala de aula de inglês (Sifakis; Tsantila, 2019; Dewey; Panero, 2020; Diniz de Figueiredo, Siqueira, 2021). Nesse sentido, o contexto de formação docente é um locus privilegiado para explorar possibilidades e desestabilizar crenças estabelecidas na área de ensino de língua inglesa (ELI) (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018). À vista disso, este trabalho de tese teve como objetivo geral investigar os sentidos do ILF na teia de relações que circulam no curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no sul da Bahia, rastreando os eventuais limites e potencialidades do ILF encontrados pelos alunos-docentes no exercício de traduzir suas percepções do ILF para futuras práticas de sala de aula. Na fundamentação teórica do trabalho, foram retomadas reflexões de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012, 2016) sobre a colonialidade da língua inglesa (LI) e os processos de marginalização e automarginalização engendrados na colonialidade do ELI. Com vistas a expandir essas reflexões, foram trazidas contribuições dos estudos decoloniais (Castro-Gómez; Duboc; Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza, 2019a, 2019b, 2021; Mignolo, 2010; Mignolo; Wash, 2018) e das Epistemologias do Sul (Sousa Santos (2007, 2018) para as teorizações sobre língua dentro da LA (Makoni; Pennycook, 2007; Pennycook; Makoni, 2020; Menezes de Souza, 2019c; Rajagopalan, 2019, 2020). Com relação à área do ILF, o estudo alicerça-se principalmente na produção acadêmica brasileira mais recente do ILF que tem sido denominada de *ELF* feito no Brasil (Duboc; 2018a, 2019; Duboc; Siqueira, 2020; Jordão; Marques, 2018; Jordão, 2019a, 2019b, 2023; Rosa; Duboc, 2022). A pesquisa se configurou como etnográfica e contou com a colaboração de cinco professores formadores e doze alunos-docentes. Para geração dos dados foram realizadas observações de aulas de três componentes curriculares: (1) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e (2) Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II; e (3) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. Além das observações de aulas, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes. O estudo possibilitou inferir que, no contexto investigado, o contato dos alunos-docentes com os estudos do ILF depende da iniciativa de professores formadores que reconhecem a importância desses estudos para reflexões sobre o papel da LI no cenário mundial bem como para repensar o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) e o modelo do falante nativo orientados para os países do círculo interno. Com base nos dados gerados, também foi possível verificar a presença de conflitos em relação à compreensão do que seja ILF, uma vez que ao mesmo tempo em que o ILF foi visto como um uso da LI, também houve a referência ao ILF como uma variedade específica. Com relação à integração de premissas do ILF para práticas de sala de aula de ILE, os alunos-docentes demonstraram níveis diferentes de percepções do que implicava tal integração, sendo evidente a relação direta da perspectiva do ILF com uma perspectiva intercultural e crítica por parte de alguns dos alunos-docentes.

Palavras-chave: Inglês como língua franca, Ensino de língua inglesa, Formação inicial de professores de inglês

ABSTRACT

There is a consensus among English as a Lingua Franca (ELF) scholars that research carried out within the field has already produced enough scholarship to solidly inform English classroom practices (Sifakis; Tsantila, 2019; Dewey; Panero, 2020; Diniz de Figueiredo, Siqueira, 2021). As ELF researchers also note, the context of teacher education is a privileged locus for exploring possibilities to destabilize established beliefs in the area of English language teaching (ELT) (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018). In view of this, the study presented here had as general objective to investigate the meanings of ELF in the web of relationships that circulate in the context of Portuguese/English teacher education course at the State University of Santa Cruz (UESC), in the south of Bahia, tracking the possible limits and potentialities of ELF found by student-teachers in the exercise of translating their perceptions of ELF into their future classroom practices. In the theoretical framework of the study, Kumaravadivelu's (2003, 2006, 2012, 2016) reflections on the coloniality of English and the processes of marginalization and self-marginalization of ELT coloniality were taken up. To expand these reflections, contributions from decolonial studies (Castro-Gómez; Duboc; Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza, 2019a, 2019b, 2021; Mignolo, 2010; Mignolo; Wash, 2018) and Epistemologies of the South (Sousa Santos 2007, 2018) were brought to the theorization of language in Applied Linguistics ((Makoni; Pennycook, 2007; Pennycook; Makoni, 2020; Menezes de Souza, 2019c; Rajagopalan, 2019, 2020). Regarding the ELF area, the study is mainly based on the most recent Brazilian academic production on ELF, which has been called *ELF* feito no Brasil (Duboc; 2018, 2019; Duboc; Siqueira, 2020; Jordão; Marques, 2018; Jordão, 2019a, 2019b, 2023; Rosa; Duboc, 2022). The study was an ethnographic and had the collaboration of five professors and twelve student-teachers. Data were generated through class observations of three curricular components: (1) Supervised English Language Practicum I and (2) Methodology of English Language and Literatures II; and Supervised English Language Practicum II. In addition to class observations, questionnaires were administered, and semi-structured interviews were carried out with the participants. The investigation made it possible to infer that, in the context of English teacher education at UESC, the contact of student-teachers with ELF studies depends on the initiative of professors who recognize the importance of these studies for reflections on the role of English in the world scenario as well as to rethink English as a foreign language (EFL) teaching and the native speaker model aimed at inner circle countries. Based on the data generated, it was also possible to verify the presence of conflicts regarding the understanding of what ELF is, since while ELF was seen as a use of English in certain contexts, there was also reference to ELF as a specific variety. Regarding the integration of ELF premises into EFL classroom practices, student-teachers demonstrated different levels of perception of what such integration entailed, being evident the direct relationship between the ELF perspective and an intercultural and critical perspective on the part of some of the student-teachers.

Keywords: English as a lingua franca, English language teaching, English language teacher education

1 CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

A situação da língua inglesa (LI) como uma língua de comunicação global continua a ser vista como sem precedentes e, como lembra Panero (2018), embora outras línguas tenham sido usadas como línguas francas e, na atualidade, a LI não se configure como o único conjunto de recursos linguísticos operando como uma língua franca, a extensão global alcançada por esse idioma ainda não foi registrada em relação a nenhuma outra língua.

Como resultado dessa globalidade sem precedentes e do conseqüente uso desse idioma como uma língua franca, torna-se cada vez mais complexo definir o que seja de fato a LI e o que se entende por falantes de LI. Tal complexidade advém não somente do fato de haver uma multiplicidade de vozes falando a esse respeito, mas principalmente devido às inúmeras tensões e controvérsias relacionadas ao conceito de língua dentro da área de estudos da linguagem (García; Li, 2014).

A esse respeito, é válido lembrar que, conforme Blommaert e Rampton (2011), ao longo do tempo, constantes revisões têm sido feitas acerca do que se entende por línguas e, de igual modo, grupos e falantes de línguas. Nesse sentido, os autores destacam que, na atualidade, homogeneidade, estabilidade e delimitações territoriais deixaram de ser vistas como premissas iniciais no que se refere aos estudos das línguas, dando lugar à mobilidade, mistura, dinâmica política e incorporação histórica. Essa mudança de posicionamento reflete, na verdade, as transformações ocorridas na paisagem linguística em diferentes partes do mundo.

Apesar disso, a ideia de línguas como sistemas fechados e ligados a comunidades também fechadas persiste, mostrando que, apesar das línguas serem “[...] construções ideológicas historicamente ligadas à emergência do estado-nação no século XIX [...]”¹ (Blommaert; Rampton, 2011, p. 4), os efeitos dessas construções/invenções, como argumentam Makoni e Pennycook (2007), são bastante reais, visto que influenciam como as línguas têm sido compreendidas, como políticas linguísticas têm sido pensadas e implementadas, como a

¹ No original: “[...] ideological constructions historically tied to the emergence of the nation-state in the 19th Century [...]” (Blommaert; Rampton, 2011, p. 4).

educação tem sido conduzida, como testes de proficiência têm sido desenvolvidos e administrados, e como as pessoas se identificam ou são identificadas com determinados rótulos.

Retomando a questão da LI, o que se tem observado nas discussões acadêmicas acerca desse idioma é o reconhecimento da necessidade, cada vez mais premente, da substituição de uma visão tradicional de língua como sistema limitado, uniforme e fixo por uma compreensão de língua como diversa, fluida e multifacetada (Kubota, 2015) que dê conta dos diferentes contextos e tipos de interações envolvendo usuários da LI.

No intuito de tentar capturar esses diferentes usuários e usos da LI na sociedade contemporânea, por sua vez, muitas têm sido as nomeações atribuídas ao fenômeno que envolve esse idioma, inundando o campo da Linguística Aplicada (LA) e, em particular, a área de ensino de língua inglesa (ELI), com terminologias referentes a perspectivas teóricas diversas, tais como Inglês como Língua Franca (ILF), Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI) e *World Englishes* (WE), dentre outras.

Essas perspectivas, apesar de apresentarem diferentes orientações, têm pluralizado nossas compreensões sobre as formas e usos do inglês, seus falantes, e os contextos nos quais o inglês é usado, desestabilizando, dessa forma, a ideia de quem “possui” o inglês, se é que é possível dizer que “possuímos” uma língua, e qual inglês é legítimo (Kubota, 2015) e, por conseguinte, têm possibilitado problematizações em relação ao conceito convencional de inglês como língua estrangeira (ILE), sendo, portanto, um dos pontos de contato entre essas áreas, a sinalização de aspectos relevantes a serem considerados na área de ELI. Em verdade, o que a condição da LI tem mostrado, como muito bem coloca Gimenez (2015, p. 75), é que a discussão sobre o que significa esse idioma na sociedade contemporânea só pode ser plural e devido à “[...] amplitude de suas performances nos mais diversos contextos, não podemos abordar essa língua na sua totalidade.”

No que diz respeito à perspectiva de que trata esta investigação, isto é, o ILF, a relação entre os estudos desse campo e a área de ELI tem estado presente desde o início do percurso desse paradigma de pesquisa no final dos anos de 1980. Essa área, entretanto, só começou a despertar o interesse de pesquisadores e profissionais de ensino de inglês a partir do início dos anos 2000 com a publicação de dois trabalhos considerados seminais: o estudo empírico de Jenkins (2000) sobre a pronúncia do inglês em contextos multilíngues e multiculturais, originado a partir de suas observações como professora de ILE em salas de aulas com aprendizes de diferentes partes do mundo; e o artigo de Seidlhofer (2001) chamando à atenção

para a necessidade de mais descrições empíricas de comunicações em ILF. Por conta disso, não à toa, essas duas pesquisadoras são, hoje, consideradas “fundadoras” do campo de pesquisa ILF.

Muitas são as definições atribuídas ao termo ILF e dentre essas a mais comumente citada é a de Seidlhofer (2011, p. 7), segundo a qual ILF é definido como “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha e, com frequência, a única opção [...]”². Essa definição deixa claro que ao falarmos em ILF não estamos nos referindo a uma variedade da LI utilizada em contextos de interação internacional, mas sim de um uso ou função desse idioma nesses contextos.

Entretanto, o ILF, como lembra Jenkins (2015), é um fenômeno altamente complexo e em razão disso a teorização dentro do campo está sempre em movimento e acadêmicos envolvidos com esses estudos precisam estar cientes da necessidade constante de revisão no que diz respeito a conceptualizações desse fenômeno, buscando estar em alinhamento com novas descobertas empíricas realizadas não apenas dentro do próprio campo, mas também conceptualizações e descobertas empíricas advindas de outras áreas de investigação que dialoguem com o ILF.

Em relação às expansões teóricas ocorridas até o momento, Jenkins (2015) considera que o percurso do ILF pode ser dividido em três fases que se sobrepõem, cada uma correspondendo a diferenças em termos de conceptualizações e interesses de pesquisa. Na fase inicial desses estudos, denominada pela autora de ILF 1, em razão de não haver nenhum paradigma semelhante que servisse de base para as pesquisas, os primeiros pesquisadores seguiram os passos do paradigma dos WE³ e, inicialmente, conceberam o ILF como um número de variedades, cada uma com suas características próprias e geraram dados empíricos que pareciam confirmar essa ideia. (Jenkins, 2018).

² No original: [...] any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often only option (Seidlhofer, 2011, p. 7).

³ O paradigma dos WE é associado especialmente ao linguista indiano Braj B. Kachru. Esse paradigma explora as variedades do inglês em países do círculo interno, externo e em expansão. Contudo o foco principal de pesquisa desse paradigma tem sido os países do círculo externo, isto é, os países onde o inglês é considerado uma língua colonial. (Jenkins; Lopriore, 2021). Para esse linguista indiano, a expansão da LI é vista em termos de três círculos concêntricos, cada círculo composto por países nos quais o uso do inglês é um produto da história de sua expansão, dos padrões de aquisição naquele país e dos modos como é usado. Dessa forma, o círculo interno corresponde aos países nos quais o inglês é considerado como língua materna, o círculo externo, aos países nos quais o *status* do inglês é produto da história colonial e o círculo em expansão corresponde aos países nos quais o inglês é ensinado como uma língua estrangeira (Seargeant, 2016).

O crescimento desses dados empíricos, no entanto, começou a demonstrar que o uso do inglês em contextos de língua franca era muito diverso e fluido para ser capturado dentro de um paradigma de variedades, dando início, assim, à fase denominada por Jenkins (2015) de ILF 2, na qual a atenção dos pesquisadores se voltou, então, para explorar e buscar explicar a fluidez do ILF. Na fase atual desses estudos, ou ILF 3, segundo a autora, tem havido um amplo reconhecimento de que, embora a LI possa estar presente na maioria das interações entre falantes de diferentes línguas, é o multilinguismo desses interagentes, e não o inglês deles, que é relevante, visto que recursos e práticas multilíngues se constituem um aspecto comum da comunicação em ILF (cf. Cogo, 2018).

Dessa forma, tem havido um diálogo intenso entre as pesquisas do ILF, por exemplo, e os estudos relacionados à translanguagem ou, como prefere Canagarajah (2013), práticas translíngues. Colocado de forma simples, a translanguagem, como pontua Jordão (2019a, p. 40), corresponde à compreensão das línguas “[...] como interdependentes, mutuamente influenciando umas às outras constantemente, em processos permanentes de mudança; as fronteiras entre quaisquer línguas, portanto, são sempre nebulosas e nunca rígidas.”⁴ Apesar de haver diferenças entre os estudos do ILF e os da translanguagem, essas duas abordagens de pesquisa têm demonstrado serem complementares na medida em que buscam “[...] investigar e teorizar a diversidade do inglês num mundo globalizado e multilíngue”⁵ (Kimura; Canagarajah, 2018, p. 295).

Já no Brasil, como lembram Duboc e Siqueira (2020), o interesse pelos estudos voltados para a temática do ILF começou a partir de 2005 e, trilhando um caminho semelhante ao de pesquisadores de outras partes do mundo, os acadêmicos brasileiros voltaram-se para os trabalhos de Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer, como acima mencionado, consideradas “mães fundadoras do campo”. Desde o início desses estudos em nosso país, como informam Bordini e Gimenez (2014), a preocupação esteve majoritariamente voltada para questões pedagógicas. Na atualidade, contamos com uma produção consistente de estudos brasileiros voltada para essa temática e muitos desses trabalhos apontam para a necessidade de consideração dos resultados advindos das pesquisas de ILF para a área de ELI (Duboc, 2018a;

⁴ No original: [...] as interdependent, mutually influencing one another constantly, in permanent processes of change; the borders between any two languages, therefore, are always blurred and never rigid (Jordão, 2019a, p. 40).

⁵ No original: [...] research and theorize the diversity of English in a globalized and multilingual world (Kimura; Canagarajah, 2018, p. 295).

El Kadri; Gimenez, 2013; Gimenez, 2015; Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018a, 2018b; Jordão, 2016, 2019; Jordão; Marques, 2018, Porfírio, 2018; Siqueira, 2018, para citar apenas alguns).

Mais recentemente, a inserção do conceito de ILF na Base Nacional Comum Curricular⁶ (BNCC), fundamentando o componente LI, tem gerado inúmeras discussões, na medida em que, apesar do documento trazer em seu aporte teórico um discurso que celebra a diversidade da LI, apontando assim para a necessidade de mudanças no ELI na Educação Básica brasileira, na verdade, o que o documento traz, como pontua Duboc (2019, p. 17) é “[...] um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização [...]”. Muitas, em verdade, têm sido as críticas feitas ao documento (Carvalho; Silva; Delboni, 2017; Santana; Kupske, 2020; Siqueira; Gimenez, 2021), em particular, à sua orientação neoliberal.

Considero relevante lembrar a esse respeito, como pontua Kubota (2015), que abordagens plurais para o inglês demandam reflexão crítica, visto que essas perspectivas podem celebrar a diversidade ao mesmo tempo em que podem reforçar certa convergência global e local, que também são propagadas por interesses neoliberais. Como destaca a autora, “[e]ssa tendência desconsidera as desigualdades e hierarquias de poder que existem entre os ingleses, os diversos falantes de inglês, e as línguas”⁷ (Kubota, 2015, p. 22). Tendo isso em mente e buscando defender um ELI que leve em consideração a função de língua franca desse idioma, neste trabalho, compreendo o ILF, em consonância com Gimenez (2015, p. 75),

[...] como um campo de pesquisa sobre os usos contemporâneos do inglês situado sócio-historicamente em um momento de grande instabilidade provocada pelos processos de globalização. Como tal, representa oportunidade para reflexões sobre lingua(gem) e processos sociais, relações de poder e inclusão/ exclusão em escala mundial.

Entendo que ao definir o ILF como um campo de pesquisa que abre espaço para reflexão de questões voltadas para processos sociais, relações de poder e inclusão/ exclusão em escala mundial, essa autora reforça a necessidade de uma visão crítica por parte dos pesquisadores e, também, de professores de LI. Afinal, muitos dos pesquisadores envolvidos com estudos relacionados ao ILF e à pedagogia de LI são, em muitos casos, professores ou formadores de

⁶ [...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

⁷ No original: This tendency overlooks inequalities and power hierarchies that exist among Englishes, diverse English speakers, and languages (Kubota, 2015, p. 22).

professores desse idioma. É nesse contexto justamente que me incluo, visto que sou professora de inglês há muitos anos e no decorrer de minha trajetória, como é mostrado com mais detalhes na seção seguinte, meu interesse e leituras sobre os estudos do ILF fizeram com que meu olhar para a LI e, conseqüentemente, para seu ensino, passassem por importantes transformações.

A necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, segundo Gimenez *et al.* (2015) e Sifakis (2018), tem sido um tema recorrente nas publicações acadêmicas relacionadas ao campo de estudo do ILF. Esses autores recordam, por exemplo, que Widdowson (2012) defende mudanças nas formas de pensar a descrição e o ensino da LI; que Park e Wee (2011) motivam professores a questionarem crenças profundamente arraigadas sobre a língua; que Dewey (2012) incentiva uma avaliação das práticas atuais de ensino e contextos de atuação.

Em relação às questões pedagógicas, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a) nos lembram, entretanto, que se, por um lado, pesquisadores da área da LA se voltam para o desenvolvimento de novas ferramentas conceituais para explicarem as diferentes territorialidades da LI numa perspectiva pós-colonial, professores de inglês continuam a ser influenciados por um mercado crescente que reforça a ideologia do falante nativo, demonstrando que, apesar das constantes críticas e problematizações de crenças e premissas do ensino tradicional de ILE através das expansões e resultados de pesquisas de áreas de investigação como a dos WE e do ILF (Siqueira; Gimenez, 2021), por exemplo, as forças hegemônicas da indústria de ELI continuam vivas e atuantes (Kumaravadivelu, 2016).

Diante desse contexto, considero, em consonância com Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a, p. 212) que a formação de professores adquire um significado especial, uma vez que se configura como contexto privilegiado para se contestar o *status quo* e tentar eliminar a lacuna existente entre o que tem sido apontado pelas pesquisas voltadas para o uso do inglês em diferentes contextos e a prática de ensino desse idioma. Um número considerável de iniciativas, conforme as autoras, tem documentado os resultados dessas tentativas e, no Brasil, professores formadores também têm buscado abordar o ILF e suas implicações para o ELI, no intuito de buscar abordagens alternativas para práticas tradicionais que desconsideram a natureza do inglês como uma língua franca global.

Essas iniciativas demonstram, como ressaltado por Dewey (2012), estar se tornando cada vez mais insustentável para profissionais do ELI ignorarem a relevância do ILF para seus contextos de ensino. O autor ressalta, no entanto, que se o ILF tem um impacto importante na atuação de professores, é necessário dar atenção especial à conscientização e compreensão dos professores em relação a esse fenômeno para que se torne possível explorar maneiras de se

desenvolver, na prática, um ensino de inglês numa perspectiva de língua franca. A busca por mover-se para além das discussões sobre implicações do ILF para a área de ELI em direção à aplicação de resultados advindos das pesquisas de ILF dentro da sala de aula de LI de modo sistemático e numa base regular, entretanto, ainda se constitui como um desafio (Siqueira, 2020), principalmente, porque ensinar numa perspectiva que leva em consideração o papel de língua franca da LI não significa ensinar uma variedade específica que desempenhe tal função. Daí ser prudente se considerar uma abordagem orientada para o ILF em vez de se falar em ensino de ILF (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Kirkpatrick, 2019; Kohn, 2019).

A esse respeito, Sifakis (2018) aponta que refletir acerca da extensão em que as pesquisas de ILF podem impactar e, portanto, inevitavelmente, transformar o processo de ensino e aprendizagem de LI, demanda a necessidade de desenvolvimento de um modelo abrangente que possibilite conectar de alguma forma o construto do ILF à área de ELI e, de igual modo, também se faz necessário a descrição de boas práticas que demonstrem tal conexão. Ainda de acordo com esse autor, estabelecer tal relação sinaliza para duas questões importantes: “Deveríamos *substituir* as práticas atuais de ILE pelas práticas do ILF? Ou deveríamos buscar modos de *integrar* questões do ILF dentro do ILE, na medida em que isso seja possível?”⁸ (Sifakis, 2018, p. 156,).

Responder a essas duas perguntas, como destaca o autor, não é uma tarefa simples. Contudo, considero ser a segunda mais realista e consistente, principalmente num contexto como o nosso no qual a LI é para a maioria das pessoas, de fato, uma língua estrangeira (LE). Neste trabalho, portanto, quando me refiro a um ELI numa perspectiva de ILF, estou considerando a possibilidade de integrar aspectos importantes das pesquisas de ILF ao contexto de ensino de ILE. Nas palavras de Sifakis e Tsantila (2019, p. 4), isso envolve “[a]o mesmo tempo, apreciar a relevância do ILF para interações realistas e autênticas envolvendo falantes não nativos e, também, reconhecer a extensa pesquisa conduzida sob o rótulo de ILE [...]”⁹

A integração do ILF ao contexto de ensino de ILE, portanto, ainda em conformidade com Sifakis e Tsantila (2019), busca considerar o quanto das pesquisas de ILF podem ser incorporadas às práticas de sala de aula de ILE sem, no entanto, perder de vista os objetivos e necessidades dos aprendizes. Na verdade, em relação a essa integração do ILF ao contexto de

⁸ No original: Should we *replace* current EFL practices with ELF practices? Or should we look for ways to *integrate* ELF issues within EFL, to the extent that this is possible? (Sifakis, 2018, p. 156).

⁹ No original: While it appreciates the relevance of ELF for realistic and authentic interactions involving NNSs, it also acknowledges the very extensive research carried out under the EFL label [...] (Sifakis; Tsantila, 2018, p. 4).

ensino de ILE, considero que tal integração tem potencial para enriquecer esse processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, o processo de formação de professores de inglês, na medida em que possibilita:

- a conscientização sobre o uso da LI no contexto local dos aprendizes, problematizando de que forma e em que medida esse uso faz parte da realidade dos estudantes e abrindo espaço para o engajamento crítico deles em relação a esses usos;
- o empoderamento de professores e estudantes através da conscientização de que são usuários legítimos da LI (Sifakis, 2017);
- conscientização de que o inglês é apenas um dos recursos linguísticos utilizados como língua franca na atualidade;
- exposição e conscientização dos estudantes a diferentes variedades da LI, implicando, dessa forma, em uma exposição a diferentes usuários da LI com os quais os estudantes possam se identificar, contribuindo, assim, para a quebra e problematização de versões estereotipadas de falantes da LI;
- conscientização de que uso legítimo da língua nem sempre implica conformidade com a variedade padrão da língua;
- compreensão de que o inglês padrão, apesar da relevância que lhe é atribuída dentro do contexto de ensino, é apenas uma variedade dentre muitas outras e não diz respeito apenas a variedades consideradas dominantes e de maior prestígio;
- conscientização da existência de uma diversidade de gramáticas que podem possibilitar o sucesso comunicativo (Canagarajah, 2014).

Entendo serem essas apenas algumas das possibilidades a serem oportunizadas através da integração de premissas do ILF ao ensino de ILE e, também, reconheço que assim como os estudos do ILF, pesquisas de outros campos, tais como o dos WE, do ILI, da translinguagem e, mais recentemente, até mesmo pesquisadores da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) (Douglas Fir Group, 2016), apontam para a necessidade de inserção e consideração de aspectos semelhantes àqueles pontuados por mim anteriormente em relação à integração do ILF ao ILE. Tais movimentos demonstram, claramente, o reconhecimento da necessidade de se repensar o ELI no intuito de possibilitar que o contexto de ensino desse idioma reflita seu papel de língua

franca global, isto é, “[...] como o meio mais frequentemente empregado de comunicação internacional e intercultural [...]”¹⁰ (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 11).

Em relação à formação de professores de inglês, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a, p. 1) pontuam que uma perspectiva do ILF, nesse contexto, “[...] se uniria a outras propostas promovidas dentro da Linguística Aplicada que se fundamentam em enquadres críticos tais como a pedagogia crítica e o letramento crítico, focando em questões de língua e poder.”¹¹ Repensar o ELI está, e não poderia ser de outra forma, diretamente ligado à formação de professores dessa língua e, ainda em conformidade com as três autoras mencionadas, repensar programas de formação docente “[...] à luz das descobertas das pesquisas de ILF e a necessidade de adotar uma perspectiva que reflita as realidades multiculturais e multilíngues desse idioma são essenciais [...]”¹² (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018a, p. 1).

Diante dessas considerações, entendo ser de fundamental importância as percepções de professores formadores e futuros professores acerca dessas questões e, mais especificamente a compreensão de futuros professores acerca das implicações do ILF para suas práticas de sala de aula, sendo essas questões, portanto, que se constituem como tema da investigação que ora apresento.

1.2 MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA

O que nos traz para uma investigação é, em geral, inquietações acerca de questões para as quais buscamos ter respostas. No entanto, se não conseguimos encontrar respostas, com frequência, o processo investigativo nos permite ter um novo olhar para as questões e para o problema que nos propomos a investigar. O que me trouxe para essa investigação foi justamente minhas inquietações relacionadas ao ELI na Educação Básica, em particular no contexto da escola pública, que, como é de conhecimento geral, foi e ainda é considerada, por muitos, o

¹⁰ No original: [...] as the most frequently employed means of international and intercultural communication [...] (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 11).

¹¹ No original: [...] other proposals promotes within Applied Linguistics that draw on critical frameworks such as critical pedagogy and critical literacy, focusing on issues of language and power (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018, p. 1).

¹² No original: [...] in light of the discoveries in ELF research and the need to adopt a perspective that reflects the multicultural and multilingual realities of this language is paramount [...] (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018, p. 1).

local menos provável para se aprender uma LE (Cox; Assis Peterson, 2007; Lima, 2011; Lyons; Assis Petterson, 2011; Pereira, 2016; Siqueira; Dos Anjos, 2011, dentre outros).

No que diz respeito à LI, a LE mais estudada em nosso país, a crença ainda é de que para se aprender esse idioma é necessário frequentar cursos particulares. Essa crença, infelizmente, é compartilhada por muitos dos atores principais do processo de ensino e aprendizagem, isto é, professores e alunos. Para Leffa (2016), a propagação dessa crença deve-se à existência de uma ideologia que, embora escondida sob a superfície, é responsável pelo que se apresenta aos nossos olhos, uma vez que está incutida, em nossa cultura, a percepção de que o conhecimento da LI é uma *commodity* (cf. Jordão, 2004) que se torna mais valiosa se mantida apenas em poder de poucos.

Embora não reste dúvidas de que a LI seja um bem cultural, um capital linguístico (Bourdieu, 1991) e que, portanto, tem valor de mercado, considero que pensar no ELI como não bem-sucedido na escola pública, em razão de estar incutida em nossa cultura a visão do conhecimento desse idioma como uma *commodity*, implica admitir que nós, professores de inglês, e, de igual modo, nossos alunos não temos agentividade. No que diz respeito a nós, professores, isso seria ainda mais grave, pois significaria estarmos compactuando para a manutenção de um *status quo*, atestando, dessa forma, ser o que idioma que ensinamos apenas um produto a ser vendido e comprado e, conseqüentemente, projetando a LI e o poder que alegadamente a acompanha, em um objeto de desejo (Jordão, 2019a). As línguas, entretanto,

[...] não são simplesmente objetos no mercado, esperando pela melhor oferta, elas não são produtos que, uma vez comprados, conferem a seus proprietários um superpoder declaradamente etiquetado nelas. Línguas são locais contestados de produção de sentido e relações de poder [...] ¹³ (Jordão, 2019a, p. 114).

Logo, há muito mais em jogo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua independente do contexto no qual ela esteja sendo ensinada e aprendida, em particular, no ensino do inglês que, muito mais do que uma língua, se constitui como “[...] um campo discursivo: inglês é neoliberalismo, inglês é globalização, inglês é capital humano”¹⁴ (Pennycook, 2007, p. 112).

¹³ No original: [...] are not simply objects in the market, waiting for the best bidder; they are not commodities that, once bought, confer their owners a superpower professedly tagged in them. Languages are contested sites of meaning-making and power relations [...] (Jordão, 2019a, p. 114).

¹⁴ No original: [...] a discursive field: English is neoliberalism, English is globalization, English is human capital (Pennycook, 2007, p. 112).

Leffa (2016), por sua vez, argumenta ser a sala de aula da escola pública um local onde é possível enumerar uma longa lista de “ausências visíveis” em relação ao que se espera encontrar numa sala de línguas, tais como recursos tecnológicos, materiais didáticos motivadores e adequados ao nível de proficiência dos alunos, não sendo, dessa forma, o local apropriado para se aprender a LI. Contudo, Leffa (2016) esquece o mais importante: “[...] para ensinar uma aula de um idioma de forma efetiva, um dos principais recursos está disponível onde quer que haja professores(as) e alunos(as): o recurso humano” (Pereira, 2019, p. 155).

Menezes de Souza (2019a), seguindo na mesma linha de pensamento de Pereira (2019), também ressalta que recursos disponíveis não dizem respeito apenas à tecnologia. Nas palavras dele,

[r]ecursos disponíveis significa o que é que eu sei, o que meus alunos sabem e o que eu posso fazer com isso levando em conta onde eu quero que eles cheguem, ou seja, as necessidades deles. Quem são meus alunos? E, a partir disso, quais são as necessidades deles de aprender uma língua estrangeira? Quais são os recursos disponíveis e o que podemos fazer com isso? (Menezes De Souza, 2019a, p. 249).

O posicionamento de Menezes de Souza (2019a) evidencia ser o recurso humano, isto é, o professor, uma das peças principais do processo de ensino e aprendizagem. É necessário o cuidado, no entanto, de não considerar que a responsabilidade seja apenas do professor ou ainda que nada precise ser feito para melhorar as condições da escola pública e, no caso específico sendo tratado aqui, a condição do ELI nesse contexto. Mas se faz necessário não fazermos generalizações a partir de situações não bem-sucedidas desse ensino na escola pública apenas em razão de ser esse o discurso mais recorrente.

Embora histórias bem-sucedidas do ensino de LE, na Educação Básica, ainda sejam vistas como exceções, corroboro com Pereira (2019, p. 155) quanto à relevância da interrupção desse “[...] ciclo vicioso de discursos sobre o fracasso, que têm impedido a comunidade escolar de acreditar no ensino de línguas estrangeiras da educação pública e reconhecer o grande potencial existente nela”. Afinal, como Duboc (2018b, p. 9) pontua muito bem, ao refletir sobre o pernicioso discurso da lacuna e do fracasso circulantes em torno do ensino de LE nas escolas brasileiras, “[...] toda história é tecida de heterogeneidades (de sujeitos, de contextos, de discursos, de sentidos) [...]”.

Logo, se de um lado temos a instauração do discurso da falta, do não lugar das línguas estrangeiras na escola, por outro lado, devemos evidenciar, como ressalta Duboc (2019), seguindo uma linha de pensamento semelhante à Pereira (2019), toda a contribuição advinda

de pesquisas acadêmicas em LA e em Educação e de boas práticas emergentes no cotidiano escolar no exercício de repensar o lugar dessas línguas na escola e na sociedade.

Ao longo de meu percurso como professora de inglês da rede pública, o discurso sobre o fracasso tem, com certeza, sido constante. Contudo, de igual modo, muitos alunos que encontrei, ao longo de minha trajetória profissional, demonstraram interesse e desejo de que fosse possível aprender muito mais do que um conjunto de regras gramaticais e algum vocabulário durante as aulas de inglês. Embora considere que esses sejam aspectos também importantes para o aprendizado de uma LE, compreendo que tal aprendizado envolve muito mais do que apenas aprender aspectos estruturais da língua sendo estudada, em particular na escola regular, onde de forma reiterada os documentos orientadores pontuam o caráter educacional do processo de ensino e aprendizagem de uma LE na escola.

Considero aqui relevante informar que, durante dezoito anos, atuei como professora de inglês nas redes estadual e municipal na cidade de Itabuna, no interior da Bahia. Durante esse mesmo período, também trabalhei como professora e coordenadora de um curso particular de idiomas. Minha experiência nesses dois contextos bastante distintos, isto é, num curso particular de inglês e na escola pública, com todas as “ausências visíveis” (Leffa, 2016), me fez acreditar, de início, que o local ideal para se aprender a LI era, de fato, apenas o curso particular de inglês. O curioso, no entanto, é que minha própria trajetória de aprendizado da LI só me conduziu a um desses cursos quando já estava na universidade, me preparando para ser professora desse idioma.

Entendo, hoje, que minhas crenças estavam intimamente relacionadas a minha compreensão do que fosse a LI, aprendida, tanto na escola como durante o meu processo de formação profissional, como a língua do estadunidense ou do britânico. Logo, nada mais natural do que considerar que meu papel, como professora de inglês, fosse o de possibilitar que meus alunos atingissem uma fluência próxima à de um falante dito nativo, entendido até então, por mim, como alguém dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Para tanto, é lógico, eu também precisaria atingir tal nível de fluência. Ter esse objetivo em mente, fez com que, em muitas situações, me sentisse, de certa forma, uma fraude, enxergando a mim mesma como uma usuária não legítima da LI, na medida em que meu desejo de usar a língua da mesma forma que um falante nativo nunca era atingido (Bernat, 2008; Jordão, 2019a).

Em 2010, deixei as redes estadual e municipal, bem como o curso de inglês, ao ser aprovada em concurso público para a rede federal. Desde então, tenho atuado como professora

de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Minha trajetória profissional, portanto, está fortemente ligada à escola pública e, embora o IFBA apresente melhores condições estruturais em relação a determinadas escolas estaduais e municipais, é possível enumerar também, nesse contexto, uma lista de “ausências visíveis” (Leffa, 2016) em relação ao que se espera ser o ideal para que ocorra o ensino eficaz de uma LE.

Entretanto, como pontuei anteriormente, se há “ausências visíveis” (Leffa, 2016) no meu contexto de trabalho, o recurso mais importante e responsável pela condução de um processo significativo de ensino e aprendizagem da LI também se apresenta de forma muito visível, isto é, professores e estudantes (Pereira, 2019). E nesse sentido, reconheço que meu desenvolvimento profissional, através da participação em eventos, cursos e, também, através das minhas leituras, tem possibilitado que meu olhar para a LI e, conseqüentemente, para seu ensino na escola regular, seja completamente diferente daquele que tinha no início da minha carreira.

Hoje, entendo ser esse um idioma que pertence a todos que dele fazem uso e entendo ser necessário trazer essa realidade para a sala de aula da Educação Básica, no intuito de tornar essas aulas mais significativas e interessantes para meus estudantes. Ter essa conscientização, no entanto, não implica que não tenha inquietações. Entretanto, minhas indagações de hoje não se referem mais a como atingir a proficiência de um falante nativo, mas sim a como ensinar a LI dentro de uma perspectiva que retrate seus usos na contemporaneidade, buscando, dessa forma, tornar o processo de ensino e aprendizagem dessa LE, como recomenda Pereira (2016, p. 3), “[...] menos fundamentado na forma e mais relevante socialmente e culturalmente.”¹⁵ Numa perspectiva que retrate língua como uma prática social contextualizada e diretamente relacionada a quem somos, o que fazemos e como vemos a nós mesmos e “[...] os outros sendo e fazendo coisas no mundo, uma prática constantemente atravessada por ideologias de diferentes ordens, nunca neutra, nunca transparente”¹⁶ (Jordão, 2015, p. 425).

Com isso em mente, quando retomei meus estudos e retornei para a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no sul da Bahia, para fazer o Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, decidi aliar meu interesse pelos estudos do ILF a minhas inquietações

¹⁵ No original: [...] less form based and more socially and culturally relevant (Pereira, 2016, p. 3).

¹⁶ No original: [...] language as a contextualized social practice of meaning-making, a practice that is directly related to who I am, what I do and how I see myself and others being and doing things in the world, a practice constantly criss-crossed by ideologies of different orders, never neutral, never transparent (Jordão, 2015, p. 425).

relacionadas ao ELI na Educação Básica, mais especificamente ao Ensino Médio, nível no qual atuo como professora de inglês. Dessa forma, levando em consideração ser a partir do livro didático e com o livro didático que grande parte do processo de ensino e aprendizagem de inglês é empreendido (Siqueira, 2015), não sendo diferente na escola pública, no qual em muitos casos, esse é o único recurso à disposição de professores e alunos, resolvi lançar um olhar crítico para o modo como a LI era representada no livro didático do Ensino Médio, visto que há um bom tempo, pesquisas apontam para a necessidade de mudanças no ELI em decorrência de ter se tornado uma língua franca.

Essas mudanças, como foi possível constatar através da minha pesquisa de mestrado (Santos, 2016), já aparecem, de forma tímida, no livro didático do Ensino Médio. Contudo, ainda é evidente, como sinaliza Siqueira (2015), que usos e usuários de inglês não nativo e de variedades não hegemônicas da LI ainda ocupam uma posição periférica dentro do material didático, aparecendo, em muitos casos, como um aspecto curioso acerca do uso da LI em diferentes partes do mundo, quando, em verdade, deveria figurar como um ponto de partida para reflexões relevantes que poderiam aproximar mais esse idioma da realidade vivenciada pelos estudantes, principalmente, no contexto da escola pública.

Esse contato um pouco mais aprofundado com as pesquisas do ILF durante a realização da minha pesquisa de mestrado, aliado à inserção do conceito do ILF na BNCC (Brasil, 2018), despertaram em mim o desejo de investigar como as implicações pedagógicas trazidas para o ELI, devido a sua condição de uma língua franca global, têm sido abordadas nos cursos de formação inicial de professores de inglês, visto que a inserção, mesmo que de forma tímida, de diferentes comunidades representativas dos diferentes usos do inglês na atualidade ou ainda o reconhecimento da LI em seu *status* de língua franca num documento orientador do ELI, embora possam sinalizar que a área de ELI está buscando caminhos diferentes, não implicam necessariamente a promoção de novas atitudes e implementação de novas práticas com relação ao ensino desse idioma por parte dos professores.

Diante dessas considerações relevantes para a compreensão desta investigação, nos próximos tópicos, são apresentados os pontos principais que direcionam este trabalho de pesquisa de doutorado.

1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA

As implicações da teoria e pesquisas do ILF para a pedagogia e formação de professores de inglês vêm sendo discutidas há um bom tempo. Na verdade, de acordo com Sifakis (2019), ao longo do desenvolvimento teórico do campo de estudo do ILF, sempre foi possível constatar haver preocupações relacionadas com o contexto de ELI. Contudo, as discussões a esse respeito pareciam focar mais nos desafios que a pesquisa de ILF representava para a pedagogia de ELI, não sendo feitas, dessa forma, ponderações relacionadas a princípios e aplicações pedagógicas mais específicos.

Nos últimos anos, no entanto, o desenvolvimento das discussões sobre ILF num contexto global, segundo Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a), tem resultado na produção de um número substancial de publicações voltadas para o impacto dos estudos do ILF para a pedagogia de LI. Conforme, Jenkins, Cogo e Dewey (2011), as implicações pedagógicas do ILF incluem as seguintes áreas: a natureza do currículo de LI; materiais, abordagens e métodos de ensino; avaliação da língua e, em última instância, a base de conhecimento dos professores. Para esses pesquisadores, tudo isso acarreta repercussões profundas para os programas de formação de professores.

Com relação ao ELI no contexto brasileiro, também tem havido um crescimento no número de pesquisas e publicações (Duboc, 2018a; El Kadri; Gimenez, 2013; Gimenez, 2015; Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018; Jordão; Marques, 2018; Porfírio, 2018; Siqueira, 2008, 2018; Siqueira; Matos, 2019) que refletem demandas por mudanças no ensino de ILE, visto que, como assinala Canagarajah (2014, p. 768), “[n]a medida em que os contextos de uso do inglês mudam, junto com as convenções e práticas relacionadas ao seu uso, nossas abordagens pedagógicas também precisam mudar para refletirem os valores e aspirações dos usuários.”¹⁷

Siqueira e Matos (2018) argumentam que, apesar de ser possível ver algumas transformações nas aulas de inglês, o ensino desse idioma, no Brasil, ainda é predominantemente orientado pelas normas do falante nativo. Dewey (2014), por sua vez, assinala que, embora professores demonstrem interesse pelo ILF, eles também expressam dúvidas quanto à aplicação prática do que é apresentado pelas pesquisas de ILF em suas salas

¹⁷ No original: As the contexts of English usage change, together with the conventions and practices relating to its use, our pedagogical approaches also have to change to reflect the values and aspirations of the users (Canagarajah, 2014, p. 768).

de aula. Em muitos casos, segundo esse pesquisador britânico, os reflexos dessas pesquisas para a área de ELI têm se limitado ao reconhecimento e apresentação de diferentes sotaques do inglês.

Para Dewey (2014), isso indica que, apesar de haver uma maior conscientização por parte dos professores em relação à diversidade de usos e usuários da LI, ainda há uma resistência no sentido de dar um espaço maior para essa diversidade na sala de aula de inglês. Dessa forma, apesar de haver o reconhecimento da necessidade de mudanças no ELI em decorrência do seu papel de língua franca, crenças profundamente arraigadas à identidade do professor de inglês persistem em indicar as duas variedades hegemônicas do inglês, isto é, a norte-americana e a britânica, como úteis para o uso do inglês para comunicação intercultural.

No entanto, é necessário que, como professores de inglês, tenhamos em mente que mesmo nos países onde a LI não goza de *status* oficial, como é o caso do Brasil, suas comunidades “[...] não estão imunes a influências translocais [do uso da LI] através da mídia, tecnologia, viagem e comércio. Elas não apenas estão desenvolvendo usos locais do inglês, elas estão cada vez mais interagindo com outras comunidades multilíngues”¹⁸ (Canagarajah, 2014, p. 769).

É crucial, porém, não esquecermos que muitas pessoas não têm acesso à LI no Brasil e, como sinaliza Seargent (2016), embora a LI possa ser descrita como uma língua global predominante no mundo de hoje, esse idioma não é de forma alguma um recurso universal, uma vez que mais de dois terços da população mundial não falam inglês. Por outro lado, como também ressalta esse autor, dado a ampla gama de funções e domínios nos quais a LI está presente, essa língua acaba por desempenhar de alguma maneira algum papel nas vidas daqueles que não possuem nenhum conhecimento prático dela e é, por vezes, parte do ambiente no qual elas vivem.

No que diz respeito ao ensino desse idioma na Educação Básica, meu local de fala, uma vez que, como informado na seção anterior, sou professora de inglês do Ensino Médio na rede pública, entendo que reflexões acerca do que significa o conceito do ILF para nosso contexto de atuação ainda se fazem necessárias e válidas, especialmente, diante da inserção desse conceito, conforme mencionado anteriormente, na BNCC (Brasil, 2018), uma vez que esse

¹⁸ No original: [...] are not immune from translocal influences through media, technology, travel, and commerce. Not only are they developing local uses of English, they are also increasingly interacting with other multilingual communities (Canagarajah, 2014, p. 769).

documento orienta o ensino de LI na Educação Básica e, por conseguinte, envolve mudanças, ou se espera que envolva mudanças, nos cursos de formação para professores.

Siqueira e Gimenez (2021) apontam que o reconhecimento do *status* do inglês no cenário mundial, na BNCC (Brasil, 2018), demonstra a intenção de incorporar diversidade linguística ao currículo escolar e representa muitos desafios para professores educados dentro de uma abordagem de ILE, visto que olhar para o inglês, dentro da sala de aula, a partir de uma perspectiva que considera seu papel de língua franca, implica buscar trazer, para a prática de sala de aula, a complexidade de usos e contextos de usos desse idioma.

Complexidade que, como pontuei no início deste capítulo, reflete a própria complexidade da língua de uma maneira geral, e não apenas da LI. Contudo, tal complexidade se torna mais evidente nesse idioma na medida em que sua disseminação e consequente desterritorialização provocam discussões que “[...] contribuem para uma conscientização de que as línguas são, no fundo, sempre *muitas* línguas, e que o inglês não é uma exceção” (Jordão, 2014, p. 35).

Apesar de haver esse reconhecimento por parte de muitos profissionais dentro da área de ELI e de professores desse idioma reconhecerem com frequência que a LI é a língua da globalização, também é um fato que, na escola pública, contexto que aqui me interessa por ser, como indiquei, o meu local de fala, o ensino desse idioma continua fortemente atrelado à tradição de ensino de gramática e tradução, culminando, conforme muito bem colocado por Pereira (2016) na persistência de uma visão não cultural da língua no ELI, na escola pública.

Os desafios no que diz respeito ao ELI no contexto da escola pública são muitos e, apesar das inúmeras críticas necessárias que têm sido feitas à BNCC (Brasil, 2018) e das contradições aparentes que resvalam discursos hegemônicos nesse documento, corroboro com Duboc (2019, p. 18) que o entendimento do conceito de ILF nesse documento está diretamente ligado ao diálogo que pode ser estabelecido entre “o professor-sujeito-intérprete” e os diferentes discursos que circulam em torno desse conceito. É necessário ter em conta, porém, como também pontua essa autora, que discussões acerca do conceito de ILF na formação inicial e continuada de professores ainda se constituem como exceções.

Como alguém afeito a esse conceito, principalmente, levando em consideração as interpretações e reflexões realizadas, mais recentemente, por alguns autores brasileiros (Diniz De Figueiredo; Siqueira, 2021; Duboc, 2018a; Gimenez, 2015; Jordão, 2019a, 2019b; Rosa, 2021; Siqueira, 2021; Siqueira; Gimenez, 2021; Zacchi, 2018), olho para a inserção do conceito

de ILF, na BNCC (Brasil, 2018), como uma possibilidade de problematizar e interrogar premissas estabelecidas no ensino convencional de ILE, em particular no contexto de formação inicial de professores de inglês. Ter esse olhar, no entanto, não implica que não reconheça a orientação monolíngue desse documento expressa de forma clara ao deixarmos de ter o componente curricular Línguas Estrangeiras Modernas e passarmos a ter o componente Língua Inglesa.

Diante dessas considerações, esta investigação tem como problema central identificar os sentidos tecidos em torno desse conceito num contexto de formação inicial de professores de inglês, buscando observar se, e como, alunos-docentes do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no sul da Bahia, consideram ser possível articular conhecimentos acerca do ILF em suas práticas de sala de aula.

1.3.1 Questões de Pesquisa

Para buscar responder à questão central apresentada no tópico anterior, as seguintes perguntas de pesquisa foram estabelecidas como orientadoras na condução deste trabalho:

- 1) Como professores formadores se posicionam em relação aos estudos do ILF e suas implicações pedagógicas?
- 2) Qual a visão dos alunos-docentes da UESC em relação ao ELI na atualidade?
- 3) Como alunos-docentes se posicionam em relação ao ELI numa perspectiva de língua franca? Consideram viável? De qual forma?
- 4) Qual o perfil do professor de inglês que está sendo formado no curso de Letras Português/Inglês da UESC?

1.4 JUSTIFICATIVA

A relação entre as pesquisas de ILF e a área de ELI, em particular, a formação de professores de inglês, tem gerado muitos debates, visto que, como aponta Dewey (2015), de muitas maneiras os dados empíricos e as discussões teóricas do ILF representam ao mesmo tempo implicações e desafios para o ensino desse idioma, indicando ser, dessa forma,

igualmente evidente que a implementação prática de uma perspectiva de ILF na pedagogia não é algo simples.

Sifakis *et al.* (2018), de igual modo, reconhecem que, apesar de haver uma maior conscientização quanto à função de língua franca do inglês por parte de professores e alunos, ainda continua a prevalecer um ensino voltado para o falante nativo. Afinal, como destacam esses autores, o entendimento de que o ILF não é uma variedade do inglês, não devendo haver, portanto, nenhuma expectativa de qualquer tipo de codificação na forma de dicionários e compêndios de gramática que o torne prontamente acessível para ser ensinado em salas de aula, pelo menos, não da maneira como profissionais de ELI estão acostumados, em particular, em contextos no qual esse idioma é ensinado como uma LE, conduz ao surgimento de questões importantes em relação a como estabelecer uma conexão entre o ILF e a prática de ensino de ILE.

Afinal, o desenvolvimento de qualquer prática diferente da que estamos acostumados é algo que pode ser complexo e

[...] Isso se aplica sobretudo no contexto do ILF, uma vez que responder às pesquisas e debates de maneiras práticas requer de nós [profissionais do ELI] adotar uma perspectiva sobre a língua que provavelmente a maioria dos professores não está acostumada¹⁹ (Dewey, 2015, p. 176).

Por essa razão, esse pesquisador entende ainda ser necessário pesquisas que tratem de forma profunda questões relacionadas às crenças existentes de professores no que concerne ao ELI, e ressalto, aqui, em particular, professores que ensinam ILE. Além disso, ele considera que pesquisadores da área precisam examinar com atenção os níveis de conscientização dos professores no que diz respeito ao construto do ILF assim como a compreensão de professores e alunos quanto ao que o ILF significa para contextos pedagógicos específicos. Isso, para Dewey (2015), se configura como algo essencial se nós, professores e pesquisadores, temos a pretensão de entender como as muitas implicações do ILF podem ser traduzidas para as práticas de sala de aula.

No contexto brasileiro, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a), ao discutirem os resultados de iniciativas de incorporação do ILF ao currículo da formação inicial de professores em duas universidades públicas, assinalam que as discussões sobre ILF, em muitos casos, se limitam a

¹⁹ No original: This is especially true in the context of ELF, since responding to research and debate in practical ways requires us to adopt a profoundly different perspective on language than probably most teachers have been accustomed to (Dewey, 2015, p. 176).

apresentar implicações pedagógicas, havendo poucos estudos voltados para a documentação de aplicações práticas em sala de aula resultantes de reflexões acerca do ILF.

Nesse sentido, considero que a pesquisa que ora apresento se configura como relevante na medida em que possibilitará ter uma ideia de como as discussões do ILF tem se feito presentes no curso de formação inicial de professores de inglês e como esses futuros professores entendem ser possível articular essas discussões com suas práticas de sala de aula. Embora o estudo aqui apresentado se concentre no contexto dos alunos-docentes e professores formadores da UESC, entendo, assim como Dewey (2015), que muitas das questões que afloram das reflexões e inquietações tanto dos participantes da pesquisa quanto da pesquisadora,

[...] se relacionam com aspectos amplamente gerais do conhecimento do professor e da preparação de professor, e são, portanto, igualmente relevantes numa grande variedade de contextos de formação de professores²⁰ (Dewey, 2015, p. 177).

Considero também relevante indicar que, conforme Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a, p. 227), ainda há a necessidade de estudos que apresentem iniciativas de inserção do ILF

[...] em diferentes “espaços” do currículo, tais como ILF tem sido incluído nas aulas de inglês desses programas e como futuros professores articulam a discussão que tiveram na universidade com a prática deles quando vão para a escola realizar o estágio pedagógico.²¹

Logo, uma vez que esta pesquisa apresenta, como participantes principais, alunos-docentes cursando os componentes curriculares Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, entendo que este estudo apresenta potencial para contribuir com pesquisas já existentes que visam apontar outras possibilidades para o ELI.

Para além disso, considero a realização deste estudo importante na medida em que possibilita que, como professora de inglês da escola pública, possa junto com alunos-docentes e professores formadores da universidade onde fiz minha graduação e mestrado, me engajar em reflexões sobre essas outras possibilidades de ELI, levando em consideração nosso contexto de atuação, isto é, o ensino de inglês no sul da Bahia.

²⁰ No original: [...] relate to broadly universal aspects of teacher knowledge and teacher preparation, and are therefore likely to be equally relevant in a wide range of teacher education contexts (Dewey, 2015, p. 177).

²¹ No original: [...] in different “spaces” of the curriculum, such as how ELF has been included in the English classes of these programs and how those pre-service teachers articulate the discussion they had in the university with their practice when they go to school in order to carry out their teaching practicum (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018a, p. 227).

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do que foi exposto até aqui sobre os estudos do ILF e suas relações com a área de ensino desse idioma, esta pesquisa tem como Objetivo Geral investigar os sentidos do ILF na teia de relações que circulam no contexto de formação inicial do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz, no sul da Bahia, rastreando os eventuais limites e potencialidades do ILF encontrados pelos alunos-docentes do referido curso no exercício de traduzir suas percepções do ILF para suas futuras práticas de sala de aula.

1.5.1 Objetivos Específicos

Levando em consideração as perguntas de pesquisa apresentadas na subseção 1.3.1, os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

- 1) Conhecer o posicionamento dos professores formadores em relação aos estudos do ILF e suas implicações pedagógicas.
- 2) Identificar a visão dos alunos-docentes da UESC no que diz respeito ao ELI na atualidade.
- 3) Conhecer o posicionamento de alunos-docentes em relação ao ELI numa perspectiva de língua franca, verificando em que medida e de qual forma o contato com os estudos relacionados ao ILF, na formação inicial de professores, cria condições para práticas pedagógicas mais próximas da complexidade e diversidade de usos e usuários da língua inglesa.
- 4) Identificar o perfil do professor de inglês que está sendo formado no curso de Letras Português/Inglês da UESC.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho de pesquisa está dividido em cinco capítulos, incluindo este introdutório, *Contextualizando a Investigação*, que traz algumas informações sobre o fenômeno da expansão global da LI e como essa situação tem impelido o reconhecimento da necessidade de substituição da percepção tradicional de língua como um sistema fechado, uniforme e fixo por uma compreensão de língua como diversa, fluida e multifacetada (Kubota, 2015). Ainda neste

capítulo introdutório, trago algumas informações sobre a trajetória do ILF como um campo de pesquisa na Europa e em nosso país, destacando que, desde as primeiras pesquisas realizadas por Barbara Seidlhofer e Jennifer Jenkins, houve o estabelecimento da relação entre essas pesquisas e a área de ELI. Este capítulo abrange ainda os fatores que me trouxeram para esta investigação e aqueles que justificam sua realização. Ao longo do capítulo, são elencados, também, os objetivos e questões da pesquisa.

O capítulo dois, intitulado *Percurso Metodológico*, traça o desenho investigativo da pesquisa, explicitando sua natureza, o lugar e os participantes do estudo, os instrumentos empregados e procedimentos adotados para a geração e análise dos dados. Os capítulos três e quatro, por sua vez, trazem a fundamentação teórica do trabalho.

No capítulo três, denominado de *ELI & ILF: Buscando Pensar Otherwise*, retomo reflexões realizadas por Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012, 2016) sobre a colonialidade da LI e os processos de marginalização e automarginalização engendrados na colonialidade do ELI para argumentar que o conceito de ILF tem potencial para romper com crenças e práticas estabelecidas dentro da área de ELI. Na sequência deste capítulo, considerando que mudanças e desestabilizações, no ensino de línguas, demandam a desestabilização de nosso olhar em relação ao que compreendemos por língua, amplio a discussão iniciada com Kumaravadivelu (2003, 2006, 2016), trazendo contribuições dos estudos decoloniais (Castro-Gómez; Duboc; Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza, 2019a, 2019b, 2021; Mignolo, 2010; Mignolo; Wash, 2018) e das Epistemologias do Sul (Sousa Santos (2007, 2018) para as teorizações sobre língua dentro da LA (Makoni; Pennycook, 2007; Pennycook; Makoni, 2020; Menezes de Souza, 2019c; Rajagopalan, 2019, 2020).

No capítulo quatro, intitulado *ELI & ILF: Sentidos Tecidos Na Trajetória de um Campo Científico*, abordo de maneira mais aprofundada a relação entre os estudos do ILF e a área de ELI, pontuando, em conformidade com Sifakis (2019), como cada uma das três fases estabelecidas, por Jenkins (2015), para dividir o percurso histórico do ILF teve implicações diferentes para o ELI. Nesse capítulo, evidencio que, em comparação com a tradição de estudos do ILF advindas do norte global, tem sido possível reconhecer, na recente produção acadêmica brasileira, a presença de estudos que têm se voltado para a compreensão de ocorrências de ILF sem deixar de dar a devida atenção à relação intrínseca entre linguagem, política e poder (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020).

No capítulo cinco, *ELI & ILF: Sentidos Tecidos Num Contexto de Formação Inicial de Professores de Inglês*, através das vozes dos professores formadores e alunos-docentes que colaboraram com este estudo, os sentidos tecidos a partir do encontro deles com ILF, no contexto de formação inicial de professores de inglês da UESC, são analisados e interpretados. Na sequência desse capítulo, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, em que após refazer de forma breve o percurso da investigação, retomo as perguntas que serviram de guia para o estudo a fim de apresentar uma síntese dos resultados e contribuições do estudo.

Tendo concluído este capítulo introdutório que traz, em linhas gerais, a contextualização do estudo, passo a seguir para o capítulo dois que visa apresentar o desenho metodológico da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Moita Lopes (2013a), qualquer consideração de metodologia da pesquisa, necessariamente, envolve responder a questões ideológicas. Isso ocorre, como esclarece o autor, em razão de a pesquisa ser conduzida e comunicada através do discurso, isto é, da maneira como abordamos o mundo através do uso da linguagem. Fundamentando-se em Voloshinov e Bakhtin (1981 [1929]), Moita Lopes (2013a) pontua que sendo a palavra um fenômeno ideológico por excelência, uma vez que suscita efeitos particulares de sentido, o discurso da pesquisa não pode ser diferente.

Para esse linguista, apesar das diferentes definições atribuídas ao termo ideologia, o argumento de Voloshinov e Bakhtin (1929/1981) quanto ao fato de não podermos escapar da ideologia é esclarecedor, na medida em que sugere

[...] que nossas ideias, valores e visões do mundo são intrínsecas ao discurso, ao modo como nos posicionamos interacionalmente no mundo em relação aos outros, e, de igual modo, às escolhas que fazemos no mundo, incluindo, conseqüentemente, o objeto de nossas escolhas de pesquisa, como planejamos maneiras de produzir novo conhecimento²² (Moita Lopes, 2013a, p. 1).

Torna-se evidente, dessa forma, a impossibilidade de o pesquisador manter-se neutro diante do seu objeto de pesquisa, pois até mesmo a escolha do objeto a ser estudado está relacionada a suas convicções, suas ideologias. Logo, minha escolha para investigar se e como alunos-docentes consideram ser possível articular conhecimentos do ILF em suas futuras práticas de sala de aula, reflete a minha voz como professora de inglês que considera relevante trazer para a sala de aula de LI a condição desse idioma na atualidade e, conseqüentemente, para a formação inicial de professores.

Isso posto, neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico deste estudo que se insere no campo da LA, que, conforme Moita Lopes (2009), deve ser visto como um campo de investigação que problematiza a natureza contingente da produção de conhecimento, no mundo contemporâneo, como forma de responder às mudanças sociais com as quais as pessoas se deparam nos contextos em que suas investigações são empreendidas.

²² No original: [...] that our ideas, values, and views of the world are intrinsic to discourse, to how we interactionally position ourselves in the world vis-à-vis others, and, accordingly, to the choices we make in the world, including, consequently, the object of our research choices, to how we design ways of producing new knowledge (Moita Lopes, 2013a, p. 1).

2.1 NATUREZA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA

Mendes (2004) aponta que, quando um pesquisador se predispõe a pesquisar um recorte da realidade, se faz necessário ter em mente a complexidade dos aspectos que estão em jogo bem como as dificuldades que irá encontrar para dar conta dessa realidade. Moita Lopes (2013a, p. 2-3), de igual modo, ressalta que

A natureza do mundo social é de tal complexidade que se faz necessário descobrir meios e procedimentos adequados para fazer pesquisa nas ciências sociais e humanas. O que é específico para o mundo social é o fato de que os significados que o caracterizam são construídos pelos seres humanos, que interpretam e reinterpretem o mundo social ao redor deles ou o objeto social sob investigação, construindo, portanto, não uma única “realidade”, mas várias.²³

Nesse sentido, considerando a realidade na qual se deu esta pesquisa, isto é, o contexto de formação inicial de professores de inglês da UESC, e tendo em mente a complexidade e desafio de dar conta das múltiplas vozes presentes nesse contexto, este estudo se configurou como uma pesquisa de cunho etnográfico e fez uso de técnicas e instrumentos que privilegiaram a análise qualitativa dos dados.

De acordo com Mason (2002), muitas têm sido as tentativas de se definir a pesquisa qualitativa nas ciências sociais assim como estabelecer diferenças entre a investigação qualitativa e a quantitativa. Para ela, apesar de não haver um consenso no que diz respeito a essas questões, a pesquisa qualitativa “[...] independente do que possa ser – certamente não é um conjunto unificado de técnicas ou filosofias, e de fato nasceu de uma ampla variedade de tradições intelectuais e disciplinares.”²⁴ (Mason, 2002, p. 2).

Apesar disso, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) oferecem a seguinte definição genérica:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma séria de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

²³ No original: The nature of the social world is of such complexity that it is necessary to discover adequate means and procedures to do research in the social and human sciences. What is specific to the social world is the fact that the meanings that characterize it are constructed by human beings, who interpret and reinterpret the social world around themselves or the social object under investigation, constructing therefore not a single “reality” but several (Moita Lopes, 2013a, p. 2-3).

²⁴ No original: [...] whatever it might be – certainly is not a unified set of techniques or philosophies, and indeed has grown out of a wide range of intellectual and disciplinary traditions (Mason, 2002, p. 2).

A investigação conduzida sob uma perspectiva de análise qualitativa, portanto, envolve, segundo Denzin e Lincoln (2006), uma abordagem naturalista e interpretativa, o que equivale a dizer que o pesquisador qualitativo estuda “[...] as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

É relevante ter em mente, como ressalta Mason (2002), que o grande potencial da pesquisa qualitativa reside no fato dela não poder ser reduzida a um conjunto simples e prescritivo de princípios. No entanto, apesar de enfatizar a rica variedade de estratégias e técnicas da pesquisa qualitativa, ela considera ser útil buscar elementos comuns que possibilitem o desenvolvimento de um entendimento “[...] do que é *qualitativo* sobre a pesquisa qualitativa”²⁵ (Mason, 2012, p. 3).

Com isso em mente, essa autora especifica os seguintes traços comuns da investigação qualitativa: (1) fundamenta-se em uma posição filosófica amplamente interpretativista no sentido de que se interessa pelo modo como o mundo social é interpretado, compreendido, vivenciado, produzido ou constituído; (2) baseia-se em métodos de geração de dados que são tanto sensíveis como flexíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos; (3) baseia-se em métodos de análise, explicação e construção de argumento que envolvem compreensões da complexidade, dos detalhes e do contexto, priorizando formas holísticas de análise e explicação em vez do mapeamento de padrões, tendências e correlações; (4) a pesquisa qualitativa, frequentemente, faz uso de alguma forma de quantificação, mas formas estatísticas de análise não são vistas como centrais.

Embora Mason (2002) aponte serem esses traços comuns à investigação qualitativa, a autora ressalta haver muitas respostas “qualitativas” para questões centrais de metodologia. Nesse sentido, é possível que algumas dessas respostas possam aplicar o que é conhecido como pesquisa quantitativa, pois a prática investigativa não precisa envolver escolhas rígidas entre metodologia qualitativa e quantitativa. Isso implica, conforme a autora, que pesquisadores pensem cuidadosamente acerca da integração de diferentes métodos, mas sempre tendo em mente o que pretendem alcançar com essa integração.

De Grande (2011) chama atenção para as características da pesquisa qualitativa implicarem, com frequência, na possibilidade e no desafio de lidar com uma ampla variedade de dados de diferentes naturezas. A esse respeito Martins (2004, p. 295) observa que a grande

²⁵ [...] of what is *qualitative* about qualitative research (Mason, 2002, p. 3).

quantidade “[...] de dados obtida dificulta a organização e análise, fazendo com que a eficácia do estudo dependa, sobretudo, da capacidade do pesquisador e da definição de caminhos para o melhor aproveitamento do material coletado.”

É válido lembrar que, numa lógica positivista, a variedade e quantidade de dados gerados são vistas como um meio de contribuir para a confiabilidade e rigor da pesquisa. No entanto, como destaca Sousa Santos (2018, p. 5), a ênfase na validade privilegiada da ciência moderna tem como uma de suas premissas o fato de que

[...] o conhecimento científico, em vista de seu rigor e potencial instrumental, é radicalmente diferente de outros modos de conhecer, sejam esses [saberes] leigos, populares, práticos, de senso comum, intuitivos ou religiosos.²⁶

Ademais, Sousa Santos (2018) também destaca que o rigor científico está diretamente relacionado a uma distinção entre um sujeito observador e um sujeito observado (objeto), conduzindo, assim, à premissa de alguém que é conhecedor e de um outro alguém (objeto) que é observado e precisa ser conhecido.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Menezes de Souza (2019b) pontua que, no contexto acadêmico, não estamos acostumados a imaginar e a ser criativos, pelo menos não na Linguística. Isso se dá, conforme o autor, em razão de acreditarmos que somos pseudocientistas, uma vez que, formulamos conclusões acerca do que observamos e pensamos que o que observamos não tem nenhuma relação com o que imaginamos, com o que idealizamos. Contudo, nossas conclusões, nossas interpretações nada mais são do que um reflexo de nossas ideologias, pois, como ressalta o autor, a ideologia

É exatamente uma imaginação que foi naturalizada e institucionalizada. Dessa forma, sempre que olhamos para o mundo, estamos olhando para ele a partir dos olhos de um conhecimento particular aprendido, uma ideologia²⁷ (Menezes Souza, 2019b, p. 9).

Logo, como foi pontuado no início deste capítulo, nossas escolhas metodológicas envolvem questões ideológicas (Moita Lopes, 2013a) e precisamos estar atentos para não cairmos na armadilha do “[...] mito do discurso científico e acadêmico como objetivo, neutro e

²⁶ [...] scientific knowledge, in view of its rigor and instrumental potential, is radically different from other ways of knowing, be they lay, popular, practical, commonsensical, or religious (Sousa Santos, 2018, p. 5).

²⁷ It's exactly and imagination which has been naturalised and institutionalised. And so, whenever we look at the world, we're looking at it from the eyes of a particular learned knowledge, an ideology (Menezes de Souza, 2019b, p. 9).

universal”²⁸ (Menezes de Souza, 2019b, p. 10). Dessa forma, buscando me ater à percepção de que meus posicionamentos e interpretações, neste estudo, se configuram exatamente apenas como possibilidades de interpretações que foram vislumbradas por mim diante dos saberes particulares aos quais tive acesso e a partir dos quais olho para o mundo que me cerca, compreendo que a variedade e quantidade de dados gerados no decorrer da realização desta investigação possibilitam, de igual modo, trazer a pluralidade de vozes, posicionamentos e subjetividades dos alunos-docentes e professores formadores que contribuíram para a realização deste estudo.

Denzin e Lincoln (2006), por sua vez, destacam que a variedade de materiais empíricos gerados conduz os pesquisadores a utilizarem, conforme mencionado anteriormente, uma rica variedade de práticas interpretativas interligadas, na busca por uma melhor compreensão da realidade social que está sendo estudada. A pesquisa qualitativa, portanto, se apresenta, como pontuam Rees e Mello (2011), como um termo guarda-chuva que abriga diversos tipos de abordagens, métodos e técnicas de investigação advindos de diferentes áreas do conhecimento tais como a Antropologia, a Sociologia, a Educação, as Ciências Médicas e a própria LA, cada uma dessas com sua cultura de pesquisa e linguagem específicas. Ainda de acordo com essas autoras, apesar das particularidades de cada uma dessas áreas

[...] o que caracteriza o paradigma qualitativo em todas elas é a forma ontológica – como essas ciências percebem o mundo –, a forma epistemológica – como teorizam sobre o mundo social – e a forma metodológica – como observam e interpretam a realidade social. Na visão ontológica (a teoria de mundo), a realidade é construída, dinâmica e contextualizada; na epistemológica (a teoria do conhecimento), a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e, por fim, na visão metodológica, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para realização da investigação (Rees; Mello, 2011, p. 31).

Dessa forma, entende-se que o termo qualitativo se refere a um paradigma de pesquisa que pode incluir diferentes denominações tipológicas como a etnografia, o estudo de caso, a hermenêutica, as induções analíticas, as histórias de vida e ainda alguns tipos de abordagens computacionais e estatísticas. É necessário ter em conta, contudo, que ao caracterizarmos uma pesquisa como qualitativa, estamos assumindo que esta

[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente

²⁸ [...] myth of scientific and academic discourse as objective, neutral, and universal (Menezes de Souza, 2019b, p. 10).

relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (André, 1995, p.17).

Assim sendo, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, este estudo foi conduzido numa perspectiva de pesquisa etnográfica, no próximo tópico é abordada a relevância da etnografia para a investigação de contextos educacionais.

2.1.1 A Pesquisa Etnográfica em Contextos Educacionais

O uso da etnografia em pesquisas da área de Educação, segundo Jardim (2013), iniciou-se a partir da década de 1970 e vem se desenvolvendo amplamente desde então. A razão para tal popularidade advém do fato de a pesquisa etnográfica possibilitar a compreensão de processos educacionais complexos, na medida em que se busca entender a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos atores sociais envolvidos na investigação.

Watson-Gegeo (2010, p. 519) define a etnografia como “[...] o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com um foco especial na interpretação cultural do comportamento.” Sendo assim, o objetivo do etnógrafo é oferecer uma descrição e um relato interpretativo-explanatório do que as pessoas fazem num determinado contexto, do efeito de suas interações e da maneira que elas entendem o que estão fazendo.

Para Goellner *et al.* (2010, p. 384),

Mais do que tentar entender o *significado* atribuído a determinada prática, o esforço [do pesquisador/etnógrafo] é no sentido de entender *como* os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular.

Além disso, esses autores pontuam que, em muitos casos, entendendo que a cultura se insere em contextos de lutas, o que o investigador identifica são processos de construção de significados vinculados a disputas entre diferentes perspectivas acerca de uma prática específica.

Embora Goellner *et al.* (2010) estejam tratando de estudos no âmbito da educação física, essas considerações se aplicam a estudos de diferentes áreas da Educação e possibilitam entender a razão pela qual a etnografia como opção metodológica seja considerada ideal para o tratamento de questões que dizem respeito à sala de aula de segunda língua ou LE (Mello; Rees, 2011) e, conseqüentemente, para a formação de professores de línguas, no caso da pesquisa ora

apresentada, especificamente, para a formação inicial de professores de inglês. Afinal, “[...] tornar-se um professor de inglês implica tornar-se parte de uma comunidade de profissionais com objetivos, valores, discursos e práticas compartilhadas”²⁹ (Burns; Richard, 2009, p. 3 *apud* Dewey, 2014, p. 18).

No entanto, como aponta Dewey (2014), a extensão em que esses objetivos são, de fato, compartilhados e permanecem relevantes em diferentes contextos em todo o mundo em razão da globalização do inglês é questionável. Para identificar essas questões junto aos participantes deste estudo, portanto, o uso da abordagem etnográfica foi essencial.

É importante lembrar, contudo, que a utilização do termo etnografia, conforme Ludke e André (1986), deve ser feita de maneira cautelosa, visto que, na realização de pesquisa da área de Educação, a etnografia passou por adaptações, afastando-se de seu sentido original, fazendo, assim, com que determinados requisitos não precisem ser cumpridos pelos pesquisadores das questões educacionais, como é o caso, por exemplo, da longa permanência do pesquisador em campo. Por essa razão, Jardim (2013) lembra que, para André (1995), na área de Educação são realizadas pesquisas do tipo etnográfico e não a etnografia em seu sentido estrito como praticada pelos antropólogos.

Oliveira e Daolio (2007, p. 141), por outro lado, entendem que “[...] não necessariamente o trabalho de campo numa pesquisa etnográfica precisa ter longa duração, embora um tempo dilatado permita maiores aprofundamentos.” Para esses autores, é a maneira como se procede no trabalho de pesquisa que o caracteriza como etnográfico e não o emprego de determinadas técnicas de coletas de dados e tempo de permanência em campo, pois pensar desse modo “[...] é reduzir a possibilidade da etnografia a um *check list*, o qual tendo sido contemplado os pontos obrigatórios, tem-se um estudo etnográfico.”

Dessa forma, compreendendo a cultura como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis (Geertz, 1989), para Oliveira e Daolio (2007, p. 141),

[...] aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sócio-cultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo.

²⁹ [...] becoming an English teacher means becoming part of a worldwide community of professionals with shared goals, values, discourse, and practices” (Burns; Richard, 2009, 3 *apud* Dewey, 2014, p. 18).

Nesse sentido, Watson-Gegeo (2010) entende serem relevantes os seguintes princípios da pesquisa etnográfica:

- A maioria dos estudos etnográficos focaliza o comportamento de um grupo de pessoas e os padrões culturais subjacentes a esse comportamento, visto que o comportamento cultural é por definição um comportamento compartilhado. Logo, quando relatos etnográficos dão conta de comportamentos individuais, o indivíduo é visto como representativo do grupo;
- A etnografia é holística e, portanto, qualquer aspecto da cultura ou do comportamento deve ser descrito e explicado em relação à totalidade do sistema do qual faz parte;
- A geração de dados etnográficos tem início a partir de um referencial teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos situacionais e para perguntas específicas de pesquisa;
- Cada situação investigada por um etnógrafo deve ser entendida a partir da perspectiva dos participantes envolvidos na situação, isto é, levando em consideração o princípio êmico-ético de análise. O termo êmico diz respeito às perspectivas, interpretações e categorias culturalmente baseadas que são usadas pelos membros do grupo estudado para definir e codificar conhecimento, bem como guiar o próprio comportamento. O termo ético, por sua vez, diz respeito ao enquadre ontológico ou interpretativo do pesquisador;
- A pesquisa etnográfica apresenta uma natureza comparativa posto que o etnógrafo, depois de ter construído uma teoria específica para o contexto estudado, pode estabelecer comparações ou fazer generalizações em relação a outros contextos investigados de forma semelhante.

Com esses princípios em mente e entendendo a etnografia como uma abordagem que permite não apenas pensar, realista e concretamente, acerca dos participantes da pesquisa, mas, criativa e imaginativamente, com eles (Oliveira; Daolio, 2010), os participantes e o contexto desta investigação, bem como os instrumentos de geração de dados e procedimentos da pesquisa foram estabelecidos.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, cujo campus localiza-se entre os dois principais polos urbanos do Sul da Bahia, no km 16 da Rodovia Ilhéus/Itabuna (BA) 415, no município de Ilhéus. Essa importante universidade teve sua origem nas escolas isoladas criadas no eixo Ilhéus/Itabuna, na década de 1960. Conforme consta no site da instituição³⁰, em 1972, através da iniciativa de lideranças regionais e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), as escolas isoladas – Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna e a Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna – congregaram-se, formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI.

Ainda de acordo com informações apresentadas no *site* da UESC, os estabelecimentos de ensino foram ganhando maturidade e competência, criando assim as condições necessárias para pleitear os *status* de universidade. O acesso a seus cursos, no entanto, em razão de ser mantida por uma fundação de natureza privada, tornava-se difícil, devido à realidade econômica da região. Dessa forma, a Federação reorientou-se no sentido de tornar-se uma fundação pública. Em 1991, depois de muitas lutas, esse objetivo foi então alcançado, estadualizando-se a Federação através da Lei nº 6.344/91.

Como única instituição pública de ensino superior até o ano de 2013, quando foi instituída a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) com sede no município de Itabuna, a UESC exerceu e continua a exercer um papel relevante para a formação acadêmica e profissional da população, apresentando uma área de abrangência composta por 74 municípios.

Quadro 1 – Relação (por região) dos Municípios de Área de Abrangência da UESC

Região Litoral Sul			
01 – Aiquara	16 – Gandu	31 – Itapé	44 – Santa Luzia
02 – Almadina	17 – Gongogi	32 – Itapitanga	45 – São José da Vitória
03 – Apuarema	18 – Ibicaraí	33 – Ituberá	46 – Taperoá
04 – Arataca	19 – Ibirapitanga	34 – Jitaúna	47 – Teolândia
05 – Aurelino Leal	20 – Ibirataia	35 – Jussari	48 – Ubaitaba
06 – Barra do Rocha	21 – Igrapiuna	36 – Maraú	49 – Ubatã
07 – Barro Preto	22 – Ilhéus	37 – Mascote	50 – Uma
08 – Buerarema	23 – Ipiaú	38 – Nilo Peçanha	51 – Uruçuca
09 – Cairu	24 – Itabuna	39 – Nova Ibiá	52 – Valença
10 – Camacã	25 – Itacaré	40 – Pau Brasil	53 – Wenceslau
11 – Camamu	26 – Itagi	41 – Piraí do Norte	Guimarães

³⁰ Disponível em: http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php. Acesso em: 27 fev. 2020.

12 – Canavieiras 13 – Coaraci 14 – Dário Meira 15 – Floresta Azul	27 – Itagiba 28 – Itajú do Colônia 29 – Itajuípe 30 – Itamarí	42 – Presidente Tranquedo Neves 43 – Santa Cruz da Vitória	
Região Extremo Sul			
01 – Alcobaça 02 – Belmonte 03 – Caravelas 04 – Eunápolis 05 - Guaratinga	06 – Ibirapõã 07 – Itabela 08 – Itagimirim 09 – Itamaraju 10 - Itanhém	11 – Itapebi 12 – Jucuruçu 13 – Lajedão 14 – Medeiros Neto 15 – Mucuri	16 – Nova Viçosa 17 – Porto Seguro 18 – Prado 19 – Santa Cruz Cabrália 20 – Teixeira de Freitas 21 – Vereda

Elaboração própria, com base no PAC³¹ do curso de Letras da UESC (Bahia, 2012, p. 16).

É dentro desse imenso campo de abrangência que a UESC busca atender às demandas da comunidade regional, promovendo, através de suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, a formação e qualificação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Na atualidade, a UESC oferece 22 cursos de bacharelado e 11 cursos de licenciaturas.

No que diz respeito ao curso de Letras, contexto no qual os participantes desta investigação estão inseridos, a UESC oferece dupla habilitação: Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa/Espanhola e suas Literaturas. A escolha do curso de Letras da UESC como contexto desta investigação se deu em razão de, como mencionado anteriormente, essa universidade continuar a ser uma das principais instituições públicas de ensino superior, sendo responsável pela formação da maioria de professores de LI da região há mais de vinte anos. Sendo assim,

[n]o que diz respeito ao contexto regional, o curso de Letras da UESC vem [...] desempenhando um importante papel social na formação de professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras para a Educação Básica. Este curso atende a uma demanda cuja abrangência se amplia e perpassa o eixo Ilhéus-Itabuna, sendo, portanto, um importante polo regional para a formação de docentes da área de Letras. Atualmente, além de formar professores por meio de seus cursos de dupla habilitação, o curso de Letras desta universidade também impulsiona o ingresso de professores em seus cursos de especialização e mestrado [e, mais recentemente, de doutorado]. (Bahia, 2012, p. 36-37).

Ademais, em virtude de ter sido aluna da UESC na graduação e no mestrado, bem como o fato de ter sido professora substituta da instituição, ainda que por um curto período de tempo, possibilitou que encontrasse uma boa receptividade para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores formadores e, conseqüentemente, aos alunos-docentes.

³¹ Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras.

Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

O regime do curso de Letras da UESC é semestral e é composto de um total de 218 créditos, sendo 180 referentes à Formação Geral, 22 de Prática de Ensino e 16 de Estágio. Com relação à carga horária, embora a Resolução nº 2, de 18/02/2002, do CNE/CP, determine que a carga horária das licenciaturas deva ter no mínimo 2.800 horas, por se tratar de um curso de dupla habilitação, o curso de Letras da UESC perfaz um total de 3.600 horas distribuídas da seguinte maneira:

- 2.050h/2,460h.a. (Conteúdos Curriculares de natureza Científico-Cultural, que incluem 550/660h.a. de prática de ensino como componente curricular);
- 750h/900h.a. (Formação Pedagógica);
- 600h/720h.a. (Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório); e
- 200h (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC).

Essa carga horária equivale a 54 disciplinas obrigatórias e o mínimo de quatro optativas durante os nove semestres do curso. De acordo com o site da instituição³², no momento da condução desta pesquisa, o corpo docente da subárea de LI era composto por dez professores, sendo nove concursados e um substituto. Dentre esses dez professores, seis eram doutores e quatro eram mestres.

É necessário ressaltar que os projetos de extensão desenvolvidos por professores e discentes do curso de Letras da UESC têm destacada importância social, principalmente pela integração universidade-comunidade. São exemplos de alguns desses projetos os seguintes: Biblioteca Viva (PROLER); Dinamizando o Ensino de Língua Espanhola na UESC; Dinamizando o Ensino de Língua Inglesa na UESC; e Ensino de Português como Língua Estrangeira.

No intuito de atender aos objetivos desta investigação, foram escolhidos os seguintes componentes curriculares para a realização de observações e, conseqüente, geração de dados: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II e Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II. Considerando ser o objetivo principal desta pesquisa identificar se e de qual forma os alunos-docentes do curso de Letras da UESC consideram ser possível articular conhecimentos do ILF em suas práticas de sala de aula, esses três componentes curriculares escolhidos possibilitaram o acesso a discussões, reflexões e posicionamentos dos alunos-docentes e professores formadores à frente

³² Disponível em http://www.uesc.br/dla/index.php?item=conteudo_corpodocente.php. Acesso em: 13 abr. 2020.

dessas disciplinas no que diz respeito a essas questões, na medida em que tratavam diretamente do fazer pedagógico e da inserção do futuro professor na realidade educacional.

Com relação ao que é proposto por esses componentes, a disciplina Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II tenciona oportunizar discussões acerca do papel educativo do ensino e da aprendizagem de LE na Educação Básica, motivando, para tanto, reflexões acerca de questões culturais na sala de aula de LE, do papel das tecnologias da comunicação e da informação no contexto escolar e do uso do texto literário nas aulas de inglês. Como parte dos requisitos avaliativos desse componente, os alunos-docentes elaboraram e apresentaram uma sequência didática que deveria estar em consonância com os documentos orientadores do ELI no Brasil e contemplar as discussões pertinentes à disciplina.

Quanto à disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, a proposta dessa disciplina de caráter teórico-prático é oportunizar a retomada de reflexões feitas ao longo do curso possibilitando que os alunos-docentes possam tornar-se mais cientes acerca do fazer e ser professor de inglês. Com esse intuito, a dinâmica das aulas compreende principalmente a discussão de textos previamente selecionados pela professora formadora responsável pelo componente bem como a exposição de temas relevantes e pertinentes para a experiência de estágio dos alunos-docentes por parte de professores convidados.

Esse componente visa a inserção do graduando, preferencialmente, na realidade educacional da escola pública, através da aplicação de projetos de extensão, na qual o aluno-docente, após realizar observações de aulas na unidade escolar escolhida, elabora um projeto de ensino-intervenção sob orientação da professora formadora responsável pelo componente. A culminância dessa disciplina se deu através de uma exposição de posters para a comunidade acadêmica sobre a realização e condução dos projetos de intervenção. Além disso, houve, na última aula da disciplina, uma reflexão e avaliação sobre as atividades desenvolvidas ao longo do componente.

O componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, por sua vez, trata da participação do graduando em todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, por meio de observação, coparticipação e regência durante o período de duas unidades letivas.

Tendo sido feito, nessa seção, apenas a descrição de aspectos considerados importantes para o conhecimento do contexto em que foi desenvolvida esta pesquisa, na sequência, são apresentadas informações sobre os participantes desta investigação.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo contou com a contribuição de doze alunos-docentes do curso de Letras Português/Inglês da UESC, cursando o componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e, posteriormente, o componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. Além dos alunos-docentes, a investigação também contou com a participação de cinco professores formadores do referido curso. Dentre esses cinco professores, a investigação concentrou maior atenção em dois deles em razão de serem responsáveis pelos componentes curriculares, conforme explicitado na seção anterior, que possibilitavam ter acesso a discussões sobre o fazer pedagógico dos futuros professores. Esses componentes, como informei na seção 2.2, foram os seguintes: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II, e Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II.

A seleção dos alunos-docentes e dos professores formadores baseou-se no interesse e na disponibilidade para participar da investigação. Meu primeiro contato com a instituição se deu através da professora responsável pelo componente de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, em 2018, quando falei da intenção de conduzir minha pesquisa de doutorado na UESC. Além dessa professora, também, entrei em contato com a docente responsável pelo componente Metodologia de Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa para apresentar algumas informações e saber se aceitaria participar da pesquisa. Diante da boa receptividade por parte das duas professoras, busquei, através delas, o contato de outros possíveis professores formadores para participar da pesquisa.

Dessa forma, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA – CEPEE/UFBA (ANEXO A), em maio de 2019, e posterior aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESC – CEP/UESC (ANEXO B), em junho de 2019, entrei em contato com as duas professoras mencionadas anteriormente e enviei *e-mail* com algumas informações sobre a pesquisa para mais cinco professores formadores. Além das duas professoras, mais três docentes aceitaram contribuir para a investigação.

No que diz respeito aos alunos-docentes, meu primeiro contato com eles ocorreu na primeira aula do componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, em 2019.2. A professora responsável pela disciplina havia planejado para esse primeiro encontro com os alunos uma roda de conversa na qual todos – alunos e professora – falariam um pouco de si e

das expectativas com relação à disciplina. Sendo assim, a professora considerou ser importante que também participasse da dinâmica para, dessa forma, me apresentar para os alunos e falar sobre a proposta de minha pesquisa. Após esse primeiro contato com os estudantes, no segundo encontro com a turma, fiz, então, a explanação verbal sobre a pesquisa através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos dezoito alunos presentes, quatorze aceitaram participar da investigação, sendo então solicitado que esses assinassem as duas vias do TCLE (APÊNDICE A) e mantivessem uma das vias com eles.

De igual modo, à medida que recebi a confirmação dos cinco professores formadores quanto à disponibilidade para participar da pesquisa, também foi solicitado que eles assinassem as duas vias do TCLE (APÊNDICE B), cumprindo, dessa forma, os procedimentos éticos requeridos pelo CEP. A seguir, o perfil das duas categorias de participantes da pesquisa é apresentado.

2.3.1 Perfil dos Professores Formadores

Conforme indicado no tópico anterior, cinco professores aceitaram participar deste estudo, sendo quatro mulheres e um homem. No intuito de preservar a identidade desses participantes, foi solicitado que cada um deles escolhesse um nome fictício para ser utilizado ao longo da investigação. Os nomes escolhidos pelos professores formadores foram os seguintes: Alice Mota, Bob Marley, Maria Silva, Julia e Vitória.

Todos os participantes informaram ter experiência no ELI, sendo os mais experientes Vitória e Bob Marley, que indicaram ter, respectivamente, 27 e 25 anos de experiência como professores de inglês. Maria Silva, Julia e Alice Mota, por sua vez, informaram ter 19, 17 e 14 anos de atuação como docentes de LI.

Quanto ao tempo de atuação como professor formador na UESC, houve uma variação maior, uma vez que Vitória informou ter o mesmo período de atuação como professora de inglês, ou seja, 27 anos de experiência. Por outro lado, Julia, a docente com menor experiência como professora formadora, informou ter sete meses de atuação na época da realização do estudo, isto é, no segundo semestre de 2019. Bob Marley, Maria Silva e Alice Mota informaram ter, de modo respectivo, 12, 10 e 8 anos de atuação como docentes do ensino superior. Com relação à formação acadêmica desses docentes, todos possuíam pós-graduação, sendo três doutores e dois mestres.

Os cinco professores informaram ter tido experiência em diferentes contextos de ELI: Maria Silva e Alice Mota trabalharam em cursos de idiomas; Bob Marley e Julia, além de terem trabalhado em cursos de idiomas, também trabalharam na Educação Básica; Vitória informou ter atuado como professora do Ensino Fundamental I apenas no início da carreira.

Quando questionados acerca da razão que os fez escolher a carreira de professor de inglês, todos os participantes foram unânimes em mencionar o apreço pela língua LI e, em alguns casos, como mencionaram Julia e Bob Marley, o prazer em ser professor, como é possível observar no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – O que motivou os Professores Formadores a serem Professores de Inglês

Professor Formador	Por que escolheu ser professor de inglês?
Alice Mota	“[...] sempre gostei de estudar língua estrangeira e tenho habilidades que penso ser importantes em um professor, como paciência para ensinar, criatividade para elaborar atividades etc.”
Bob Marley	“Por amar a língua e a profissão de professor de línguas. Adoro ensinar e me apaixonei pelo trabalho de pesquisador na área de Estudos Linguísticos e da Linguística Aplicada.”
Julia	“Devido à minha paixão pela língua inglesa e por sentir prazer ao ensinar/ver o aluno aprendendo.”
Maria Silva	“[...] gostava de inglês, apesar do pouco conhecimento que tinha dessa língua.”
Vitória	“Por amar o estudo da língua inglesa.”

Elaboração própria com base no questionário respondido pelos professores formadores (APÊNDICE C).

Em relação aos estudos do ILF, ponto relevante para esta investigação, três professores formadores consideraram ter conhecimento suficiente acerca dos estudos desse campo e dois deles consideraram ter um conhecimento razoável.

Na sequência, é apresentado o perfil dos alunos-docentes, principal voz deste estudo, uma vez que parte do objetivo principal dele foi verificar qual a possível leitura que eles fazem do conceito de ILF para suas práticas de sala de aula.

2.3.2 Perfil dos Alunos-Docentes

Dos quatorze alunos-docentes que aceitaram o convite para participar deste estudo, 12 contribuíram de forma efetiva para esta investigação. Desses 12 estudantes, que tinham entre 20 e 26 anos de idade, 3 eram homens e 9 eram mulheres. Assim como os professores formadores, eles também foram solicitados que escolhessem um nome fictício para ser usado ao longo do estudo. Essa solicitação foi feita através do questionário inicial (APÊNDICE D)

enviado aos estudantes por e-mail. Embora dois desses estudantes não tenham retornado esse questionário, eles também receberam um nome fictício em razão de terem participado nas demais etapas do estudo.

Todos os alunos-docentes estavam cursando o componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, no início da investigação, em 2019.2. Esse componente, como mencionado na seção 2.2, tem como proposta a retomada de discussões realizadas ao longo do curso e a inserção do futuro docente no contexto escolar através de um projeto de intervenção.

Com relação à experiência em ELI, apenas sete participantes informaram ter atuado como professores de inglês. No que diz respeito ao tipo de experiência, dois discentes indicaram ter participado do Programa de Residência Pedagógica³³; um estudante tinha lecionado em curso de inglês; três estavam ensinando em cursos particulares de inglês; e um deles estava ensinando na Educação Básica e, também, lecionava num curso particular. Esses sete alunos-docentes indicaram ter de um a cinco anos de experiência em ELI.

Quanto à intenção de atuarem como professores de inglês após o término da graduação, sete estudantes indicaram ter esse objetivo; uma estudante manifestou que se sentiria realizado ensinando tanto inglês como português; três alunos-docentes informaram que possivelmente leccionariam LI e apenas uma estudante disse não ter a intenção de ensinar inglês.

No que diz respeito ao motivo de terem decidido se tornar professores de inglês, os alunos-docentes deram as seguintes respostas:

Quadro 3 – O que motivou os Alunos-Docentes a serem Professores de Inglês

Alunos-Docentes	Por que decidiu ser professor de inglês?
Ana	“Sempre gostei e me identifiquei com a língua.”
Beatriz Borges	“Sempre gostei muito do idioma, antes mesmo de entrar em Letras.”
Bia	“Não é uma opção.”
Iuri	“Criei vínculo afetivo com a Língua Inglesa num momento difícil da minha vida, como uma ‘válvula de escape’, acabei decidindo estudar inglês. Desde então, me apaixonei e me tornei professor.”
Lis	“Gosto da profissão e da língua.”

³³ Programa que visa aperfeiçoar a formação dos discentes de curso de licenciatura através do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. O programa visa ainda fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola, promovendo cooperação entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura bem como estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (Bahia, 2018).

Márcia	“[...] eu gosto de dar aula, então, assim, qualquer objeto que eu possa ter domínio e eu possa dar uma aula sobre, eu gosto, então, eu não escolhi [inglês ou português], não fiz uma escolha, minha escolha foi dar aula e aí o que vier, eu vou dar aula sobre o que vier.”
Marcos	“O inglês sempre foi algo que chamou a minha atenção, mas devido a poucos recursos, não tinha oportunidade de fazer curso. Foi quando eu ganhei uma bolsa e passei a estudar com afinco e prometi que assim que eu aprendesse, ajudaria todas as pessoas que tivessem dificuldades no idioma.”
Maria	“Por conta do mercado de trabalho.”
Marie	“Antes de entrar no curso, tive contato com a língua através de um desses cursos de idioma. Não foi a metodologia do curso que me despertou para ser professora, mas o contato com a língua. Neste período do curso, me identifiquei com diversos aspectos da cultura e com os países que falam inglês, isto influenciou na construção da minha identidade. Então, a partir desse contato que eu tive no curso, me identifiquei e busquei e/ou busco mais sobre a língua, cultura etc.”
Romana Alencar	“Pela relevância, prazer e necessidade de me dedicar à língua inglesa.”
Vivis	“Acredito na universalização de comunicação que a LE proporciona, e somado a isso, as oportunidades de conhecer outras culturas através da língua inglesa oferece, não só aos alunos, mas também aos docentes, novas experiências e vivências da língua.”
Paulo	Não respondeu

Elaboração própria com base no questionário inicial respondido pelos alunos-docentes (APÊNDICE D) e na entrevista realizada com os estudantes (ANEXO C).

Assim como os professores formadores, os alunos-docentes também apresentaram, entre os motivos que os levaram a ser professores de inglês, questões relacionadas à identificação com a LI e com a atividade de docência. É possível observar, no entanto, por se tratar de um curso de licenciatura dupla, que há estudantes que não pretendem se dedicar ao ELI, ou que, pelo menos, não vislumbravam esta possibilidade no momento da pesquisa, como é o caso de Bia.

Com relação ao tempo de estudo da LI, cinco estudantes indicaram estudar inglês há mais de 7 anos; cinco responderam estudar o idioma há pelo menos 4 anos; dois discentes responderam que estudavam há menos de 4 anos. Quando perguntados acerca de como avaliavam a fluência deles na LI, metade dos participantes consideraram estar no nível intermediário, havendo apenas dois estudantes que consideraram estar no nível avançado e dois outros que consideraram ser proficientes na LI; dois estudantes consideraram estar no nível elementar. A descrição dos cinco níveis³⁴ de proficiência apresentada no questionário

³⁴ **Elementar** - capaz de comunicar necessidades simples e básicas; **Intermediário** - capaz de participar de interações em inglês sobre assuntos conhecidos; **Intermediário superior** – capaz de atuar de forma independente em inglês em uma variedade de ambientes acadêmicos e profissionais; **Avançado** – capaz de atuar de forma

respondido pelos estudantes, teve como base a descrição de cinco dos seis níveis indicados pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*)³⁵.

Tendo sido apresentadas informações sobre os participantes desta pesquisa, na sequência, discorro sobre os procedimentos da investigação bem como os instrumentos utilizados na geração dos dados.

2.4 PARTICULARIDADES DO ESTUDO

De acordo com Rees e Mello (2011), a investigação qualitativa é uma atividade que requer reflexão crítica e criativa, não podendo, portanto, ser considerada como um produto pronto e acabado que pode ser copiado e aplicado para todos os contextos. Para essas autoras é de extrema importância que o pesquisador se engaje

[...] reflexivamente no processo de elaboração e formatação do seu próprio *design* de pesquisa, elaborando questões que atendam aos seus objetivos e à natureza do seu contexto, recorrendo a instrumentos que sejam adequados à sua pesquisa e refletindo criticamente sobre as respostas que resultam de *suas perguntas* e de *suas estratégias* de pesquisa (Rees; Mello, 2011, p. 37).

Dessa forma, buscando recorrer a instrumentos apropriados a este estudo e com base nas perguntas de pesquisa, esta investigação foi desenvolvida, conforme especificado a seguir:

- Aplicação de questionários a professores formadores responsáveis por componentes curriculares relacionados à LI e a alunos-docentes cursando o componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I;
- Condução de entrevistas semiestruturadas com professores-formadores e alunos-docentes cursando o componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e, posteriormente, quando esses mesmos discentes estavam cursando Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II;

independente e com bastante precisão em uma grande variedade de assuntos; **Proficiente** – capaz de ler e escrever sobre qualquer assunto e se expressar com sutilezas de emoções e opiniões, podendo participar ativamente em qualquer ambiente acadêmico ou profissional.

³⁵ Disponível em <https://www.efset.org/br/english-score/cefr/>. Acesso em: 25 set, 2019.

- Observação de aulas dos componentes Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II.

O estudo teve início através da participação dos professores formadores responsáveis por componentes curriculares relacionados ao ELI. É relevante pontuar que, apesar de entender ser a voz dos alunos-docentes a mais importante para a condução desta pesquisa, a participação dos professores formadores foi de extrema relevância para o estudo na medida em que a compreensão da percepção dos alunos-docentes no que diz respeito a questões relacionadas à LI, na atualidade, e suas conseqüentes implicações para o ensino desse idioma estão intimamente relacionadas à percepção que os professores formadores têm acerca disso, visto que, no contexto de formação de professores, o professor formador é sempre o exemplo para os futuros docentes, exercendo um forte impacto nas visões de ensino dos futuros professores (Lunenberg; Korthagen; Swennen, 2007).

Nesse sentido, ter, além dos alunos-docentes, os professores formadores como colaboradores desta investigação possibilitou um nível mais aprofundado de conhecimento da realidade estudada. Ademais, é necessário ressaltar que, sendo a pesquisadora alguém externo à instituição, a participação dos professores, em especial das duas docentes responsáveis pelos componentes curriculares Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, foi primordial para o estabelecimento do contato entre a pesquisadora e os alunos-docentes e, conseqüentemente, para o acesso às visões de ELI desses discentes.

Embora este estudo tenha sido planejado para ser desenvolvido em diferentes etapas, é pertinente ressaltar que, se tratando de uma pesquisa qualitativa, essas etapas não seguiram uma seqüência rígida, visto que, como lembra Triviños (1987), a geração e análise de dados não possuem divisões estanques, possibilitando assim que informações geradas sinalizem a necessidade de caminhos a serem percorridos no intuito de buscar compreender melhor situações apresentadas no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, apesar de, no planejamento inicial da pesquisa, ter sido previsto que a realização da entrevista com os professores formadores seria realizada após o retorno dos questionários por parte desses, no decorrer da pesquisa, considerei ser mais enriquecedor realizar a entrevista com as professoras cujas aulas tive a oportunidade de observar, ao final desse processo.

Os instrumentos utilizados com os 5 (cinco) professores formadores foram os seguintes: questionário com questões abertas e fechadas (APÊNDICE C) e entrevista semiestruturada. Logo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP da UESC, em junho de 2019, entrei em contato com os professores que haviam se disponibilizado para participar do estudo para informar sobre a aprovação do projeto e solicitar o agendamento de um encontro presencial para dar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e colher a assinatura do TCLE. Sendo assim, após a confirmação dos professores quanto à participação deles na pesquisa, um novo e-mail foi enviado com o questionário.

O questionário com 25 questões abertas e fechadas visava a obtenção de informações preliminares sobre a experiência profissional dos docentes bem como capturar um pouco das percepções deles acerca da LI e do ensino desse idioma na atualidade. Além disso, o questionário buscou detectar o posicionamento dos professores formadores em relação aos estudos do ILF e à relevância da inserção de discussões relacionadas a esses estudos na formação inicial do docente de LI.

De acordo com Triviños (1987), questionários e entrevistas ganham vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria, logo, tendo em mente os objetivos desta investigação, as perguntas do questionário foram embasadas/iluminadas por estudos que tratam da inserção de princípios do ILF em contextos de ensino de ILE (Bayyurt; Sifakis, 2015; Sifakis, 2017; Seidlhofer; Widdowson, 2019).

Para o retorno desse questionário foi dado um prazo de um mês para os professores. No entanto, deixei claro que poderiam sinalizar a necessidade de extensão desse período caso considerassem necessário. Situação que, de fato, aconteceu. Entendo, porém, que ter flexibilizado esse prazo, possibilitou que todos os participantes retornassem o questionário respondido.

A partir de uma primeira análise das informações apresentadas pelos docentes, elaborei um roteiro de perguntas (APÊNDICE E) para a entrevista. Como lembram Rees e Mello (2011), para Fontana e Frey (2000, p. 663), a entrevista se configura como um “texto negociado” entre o entrevistado e o entrevistador no viés da pesquisa qualitativa. Logo para elas, isso equivale a entender a entrevista “[...] como um espaço interacional configurado pelo contexto sócio-histórico e pelos participantes.” (Rees; Mello, 2011, p. 38).

Ainda de acordo com essas autoras,

O ato de fazer perguntas e conseguir respostas é algo bem mais difícil do que aparenta ser à primeira vista. A palavra carrega em si ambiguidades e envolve questões que dizem respeito à ética, à autoimagem do entrevistado, à confiança entre as partes e à sensibilidade e sensatez da parte do entrevistador (Rees; Mello, 2011, p. 38).

Assim sendo, na busca por atender os objetivos propostos por esta investigação, considerei ser mais apropriado o uso da entrevista semiestruturada, uma vez que esta “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1997, p. 146).

Com isso em mente, elaborei o roteiro para a entrevista no intuito de aprofundar o conhecimento acerca do posicionamento dos professores formadores em relação ao ensino de inglês numa perspectiva de língua franca bem como a relevância dos estudos do ILF para a formação inicial de professores de inglês. A entrevista foi dividida em dois blocos: o primeiro com perguntas a serem feitas a todos os professores e o segundo, com perguntas que visavam esclarecer alguns pontos apresentados nas respostas do questionário inicial.

As entrevistas foram conduzidas com cada participante de forma individual e agendadas conforme a disponibilidade de cada um. Essas entrevistas foram gravadas com a permissão dos professores participantes e a transcrição dos trechos considerados relevantes para as questões e objetivos desta investigação encontra-se no Anexo D.

Dessa forma, apesar de entender, como assinalam Ishikawa e Panero (2016, p. 82-83), que dados da investigação podem ser influenciados por características que os participantes percebem no pesquisador, de igual modo, concordo com esses autores quando apontam que o entrevistador seja o instrumento principal para a obtenção de conhecimento ou ainda para a co-construção de conhecimento, pois “[e]mbora a realidade objetiva nunca possa ser captada, podemos conhecer algo por meio das suas representações” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Com relação a isso, considero que a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas com os professores formadores possibilitaram uma melhor compreensão do contexto de formação inicial experienciado pelos alunos-docentes no que diz respeito a questões pertinentes a esta pesquisa.

Ademais, na busca por uma compreensão maior do posicionamento dos professores formadores e dos alunos-docentes quanto à relevância dos estudos do ILF e implicações dos resultados desses estudos para o ELI e, em particular, para a leitura feita pelos alunos-docentes

em relação a suas práticas de sala de aula, foram realizadas observações de aulas dos professores responsáveis pelos componentes curriculares Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II bem como Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II.

A observação das aulas desses componentes, além de possibilitar o acesso à percepção dos alunos-docentes em relação ao que entendiam por inglês na atualidade e como se posicionavam em relação ao ELI, também possibilitaram aprofundar o conhecimento acerca do posicionamento das duas professoras formadoras à frente dessas disciplinas.

É importante lembrar, como destacam Marconi e Lakatos (2003, p. 190-191), que a observação é uma técnica de geração de dados que não consiste apenas em ver e ouvir, mas também explorar fatos ou fenômenos que se deseja estudar na medida em que possibilita que o pesquisador tenha um contato mais direto com a realidade que se propõe a investigar.

A esse respeito Mason (2002) assinala ser necessário termos em mente a impossibilidade de produzir, através da observação, um relato completo e neutro de um contexto ou uma série de interações, sendo, dessa forma, necessário que o pesquisador desenvolva meios para lidar com a questão de seletividade e perspectiva durante esse processo, “[...] visto que qualquer observação vai inevitavelmente ser seletiva, e baseada numa perspectiva observacional particular”³⁶ (Mason, 2002, p. 89-90). Assim sendo, durante as observações das aulas dos componentes curriculares mencionados anteriormente, procurei estar atenta às situações relacionadas aos meus objetivos e questões de pesquisa.

Com esse propósito, foram realizadas 16 horas de observação de aulas do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e do componente Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II. É relevante informar que a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I tem uma carga horária total de 180 horas-aula distribuídas em 45 horas de encontros presenciais na UESC, 15 horas de estudos complementares, 10 horas de observação do campo de estágio, 30 horas para sistematização, análise e interpretação dos dados observados, 30 horas para produção de uma proposta de intervenção e 20 horas para execução da proposta de intervenção na unidade escolar observada. Quanto à disciplina de Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II, a

³⁶ No original: [...] since any observation is inevitably going to be selective, and to be based upon a particular observational perspective (Mason, 2002, p. 89-90).

mesma tem uma carga horária de 60 horas-aula. As observações de aulas desses dois componentes ocorreram de outubro a dezembro de 2019.

Segundo Triviños (1997), para o pesquisador, não é tarefa fácil definir com clareza sua função quando esse se propõe a ser um observador. Gil (2008, p. 101) esclarece que a observação como “[...] técnica de pesquisa pode assumir modalidades diversas, sobretudo em função dos meios utilizados e do grau de participação do pesquisador.” Em relação ao grau de participação do pesquisador, a observação pode ser participante e, nesse caso, evidentemente, o observador não é apenas um espectador do fato sendo estudado, ou não participante quando o pesquisador decide “[...] ser muito mais um espectador do que um ator.”

Dessa forma, considerando a melhor maneira para ter acesso às reflexões realizadas pelos alunos-docentes relacionadas ao ELI numa perspectiva de língua franca, nesta pesquisa, foram realizadas observações participantes nas aulas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e observações não participantes nas aulas de Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II.

A observação participante mostrou ser a escolha mais apropriada para o componente de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I em razão de, inicialmente, ter a intenção de oferecer oficinas para os estudantes desse componente para tratar de questões relacionadas às pesquisas do ILF e suas implicações para o ELI. No entanto, ao apresentar essa proposta para a professora responsável pelo componente, ela considerou que o conteúdo a ser abordado e problematizado, nessas oficinas, poderiam ser trazidos para os estudantes no horário regular de aula deles como parte dos estudos complementares, visto que dentro dessa carga horária estava prevista a realização de ciclos de palestras, denominados de Exposição Oral Temática, que poderiam ser realizados pela professora regente ou por convidados internos e/ou externos à instituição.

Sendo assim, a professora cedeu seis horas da carga horária prevista para esses estudos para apresentação e discussão das questões que eu pretendia refletir com os alunos-docentes. O planejamento da Exposição Oral Temática, à qual dei o título de *Diálogos entre ILF e ILE: reflexões sobre o ensino de língua inglesa*, encontra-se no Apêndice F. Uma vez que a apresentação ocorreu no horário regular de aula, a professora do componente solicitou que todos os alunos-docentes participassem, incluindo aqueles que não estavam contribuindo para a pesquisa.

É relevante informar que antes de iniciar minha exposição, após explicitar o objetivo da reflexão temática que estava propondo, foi solicitada permissão de todos os presentes para gravação em áudio da referida Exposição Oral Temática. Todos os estudantes concordaram e permitiram a realização da gravação. Uma breve mostra dos registros reflexivos desencadeados, durante a realização desse momento com os futuros professores, encontra-se no Anexo E.

Em momento anterior à realização desse encontro, um questionário *online* (Apêndice D) para os discentes que participaram da investigação. Com esse questionário foi possível ter uma ideia inicial do perfil dos estudantes que haviam concordado em contribuir para o estudo e captar a percepção deles em relação à LI e ao ensino desse idioma na Educação Básica. Ademais, esse questionário também possibilitou ter uma ideia inicial acerca do conhecimento desses discentes em relação aos estudos do ILF.

O questionário *online* foi enviado para os estudantes duas semanas antes da realização da Exposição Oral Temática realizada nos dias 17 e 21 de outubro de 2019. A partir dos dados gerados através desse questionário, um roteiro de perguntas (APÊNDICE G) foi elaborado para condução de entrevista em grupo com os discentes ao final do segundo dia de realização da Exposição Oral Temática. Para a condução da entrevista, os discentes foram distribuídos em dois grupos. A entrevista (ANEXO C) se configurou como mais uma oportunidade para os discentes trocarem ideias e experiências acerca do ELI e, de igual modo, acerca do posicionamento deles em relação à integração de princípios do ILF a suas futuras práticas de sala de aula.

Após a realização da Exposição Oral Temática e entrevista em grupo, nas quais interagi diretamente com os alunos-docentes, busquei desempenhar um papel de mediador nas demais aulas observadas, tentando captar os posicionamentos, crenças e atitudes dos discentes e da professora formadora à frente do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I.

Com relação às observações de Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, conforme mencionado anteriormente, se configuraram como não participante. As observações desse componente oportunizaram maior acesso a discussões e reflexões relacionadas ao ELI na atualidade por parte dos alunos-docentes, visto que dos 12 discentes que participaram efetivamente da pesquisa, oito também estavam matriculados nesse componente.

As observações das aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II estavam previstas para acontecer no primeiro semestre de 2020 e visavam possibilitar o acesso

às microaulas ministradas pelos alunos-docentes bem como as discussões subsequentes relacionadas à apresentação dos alunos. Porém, com a suspensão das aulas, durante o ano de 2020, devido às medidas estabelecidas para o enfrentamento da pandemia de COVID-19³⁷, essas observações só foram realizadas um ano depois, quando a disciplina foi ministrada na modalidade remota.

Diante de um cenário completamente novo, no qual os alunos-docentes experienciaram os desafios e limitações dessa modalidade de ensino tanto na posição de estudantes quanto na de professores, a formadora considerou ser mais relevante que os estudantes compartilhassem um pouco de suas experiências de estágio, apresentando algumas atividades que entenderam ter sido bem-sucedidas durante as aulas que ministraram em substituição à apresentação de microaulas antes do período de estágio dos alunos-docentes.

Embora tenha realizado as observações desse componente, a mudança de proposta em relação ao tipo de atividade a ser realizada não possibilitou a geração de dados, nesse componente, que se configurassem como relevantes para o objetivo do estudo, uma vez que os estudantes, diante da complexa tarefa de realizarem seus estágios em dupla e por um período de tempo bem reduzido, na modalidade remota, tiveram que planejar suas aulas em conformidade com o que o professor supervisor indicou como sendo importante para o cumprimento do programa previsto pela unidade escolar. Sendo assim, as atividades compartilhadas, por eles, em grande parte foram advindas dos livros didáticos adotados pela escola.

A seguir, apresento os procedimentos de análise dos dados gerados a partir dos caminhos escolhidos na busca por atender os objetivos propostos nesta investigação.

³⁷ A COVID-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso na cidade de Wuhan, no sudeste da China. A doença se fez presente em todo o mundo e contaminou mais de 655 milhões de pessoas. O primeiro caso de covid-19 foi identificado no Brasil, em fevereiro de 2020, e quase três anos depois, mais de 36 milhões de pessoas haviam sido infectadas, com 693 mil registros de óbito. A vacinação demonstrou ser a principal forma de se prevenir contra essa terrível doença e de impedir o avanço do vírus que provocou profundas transformações socioeconômicas em todo o mundo, notadamente, nos territórios mais pobres e para a camada mais pobre da população. (Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>; <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/atraso-governo-vacinacao-covid-casou-morte-47-mil-idosos/>. Acesso em: 25 dez., 2023).

2.4.1 Procedimentos de Análise

Para condução da análise dos dados gerados através dos instrumentos especificados no tópico anterior, foram utilizadas contribuições da metodologia da análise de conteúdo (AC). Bardin (2011) entende a AC como um recurso indispensável para se tirar partido de dados qualitativos que fornecem um material rico e complexo. Para ela, AC é definida da seguinte maneira:

[...] Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade subjetiva. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2011, p. 15).

Ainda segundo essa autora, o propósito da AC é a manipulação de mensagens para evidenciar indicadores que possibilitem inferir sobre uma outra realidade. Para tornar as mensagens acessíveis e manejáveis, é necessário tratá-las, a fim de que se possa chegar a representações condensadas – uma análise descritiva do conteúdo – e explicativas, ou seja, “[...] análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo [...]” proposto pela investigação (Bardin, 2011, p. 58).

Tratar as mensagens, ou seja, o material a ser analisado, significa codificá-lo. A codificação corresponde ao processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e reunidos em unidades, possibilitando assim uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo que poderão servir de índices para o pesquisador. Esse processo compreende as seguintes escolhas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha de regra de contagens); a classificação e a agregação (escolha das categorias).

Para a escolha dos elementos do texto a se ter em conta ou, em outras palavras, para a tomada de decisão acerca de como recortar o texto em elementos completos, o pesquisador precisa, conforme Bardin (2011), estar atento para a escolha de unidades de registro e de contexto que respondam de maneira pertinente às características do material e aos objetivos da análise. Ademais, a autora ressalta também a relevância de se enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico, estabelecendo assim um elo entre os dados do texto e a teoria que fundamenta a investigação.

Antes de proceder à descrição de como foi conduzida a análise dos dados deste estudo, considero apropriado esclarecer que a unidade de registro corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, com vistas à categorização e a contagem frequencial. Bardin (2011) esclarece que a unidade de registro pode apresentar natureza e dimensão muito variáveis, havendo diferentes entendimentos acerca dos critérios para distinção dessas unidades.

No entanto, apesar de alguns recortes serem feitos a um nível aparentemente linguístico, como a palavra ou a frase, a autora salienta que “[...] o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significante)” (Bardin, 2011, p. 134).

A unidade de contexto, por sua vez, serve de unidade de compreensão para a codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento do texto, cujas dimensões são superiores às da unidade de registro, possibilitando, assim, a compreensão exata da unidade de registro. A unidade de contexto pode ser, por exemplo, a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Com essas considerações em mente, a análise categorial temática foi escolhida, dentre as diferentes técnicas da AC, para realização da análise e interpretação dos dados gerados através dos diferentes instrumentos utilizados ao longo desta investigação. A análise categorial temática consiste no desmembramento do texto em categorias segundo reagrupamentos analógicos, permitindo assim a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. Fazer uma análise temática, na visão de Bardin (2011, p. 135), “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

O tema, unidade de registro utilizada na análise dos dados deste estudo, é “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (Bardin, 2011, p. 135). Dessa forma, seguindo as fases que compõem a AC e tendo como guia os estudos do ILF, a análise dos dados da investigação teve início através de uma leitura “flutuante” do material – fase da pré-análise –, na qual busquei estabelecer um elo entre o material analisado, a teoria que embasa o estudo e as perguntas orientadoras da pesquisa.

A partir dessa primeira leitura, estabeleci as seguintes categorias de análise para o estudo: (1) Ensino de Língua Inglesa na Atualidade; (2) ILF e Formação Docente; (3)

Implicações do ILF para Práticas de Sala de Aula. Dando prosseguimento à análise, na fase de exploração do material, fase de análise propriamente dita, na qual realizei inúmeras leituras dos dados, escolhi os segmentos que serviriam de unidade de contexto. Após a escolha dessas unidades, fiz o agrupamento delas através da identificação do tema comum presente nos recortes. Considero relevante lembrar, como destaca Bardin (2011), que, na análise qualitativa, como é o caso deste estudo, a inferência é embasada na presença do índice, ou seja, do tema, e não sobre a frequência de sua aparição propriamente dita.

Ainda nessa fase, identifiquei a necessidade de refinamento da análise através da escolha de subcategorias para cada uma das categorias de análise por entender que, dessa forma, os dados se tornariam mais significativos e responsivos à investigação. Tendo sido feito esse processo de representação simplificada dos dados brutos através da categorização, passei então para a fase de inferência e interpretação. Todo esse processo foi realizado buscando estabelecer um elo entre os dados gerados ao longo da investigação e o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho.

3 ELI & ILF: BUSCANDO PENSAR OTHERWISE

O mundo contemporâneo, como lembram Jordão e Marques (2018), tem apresentado, constantemente, diferentes formas de compreender como as pessoas se comunicam e constroem sentido, sobretudo, quando tais construções envolvem interações entre pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais através da LI. Sem dúvida, o mundo atual, não nos permite mais focalizar a linguagem sem considerar aqueles que dela fazem uso em diferentes contextos e por diferentes motivações (Kleiman; Viana; De Grande, 2019).

Certamente, o modo como olhamos para a língua é de crucial importância para o que consideramos ser o processo de ensinar e aprender línguas e, no caso específico deste estudo, o processo de ensinar e aprender a LI. É relevante ter em conta, nesse sentido, que o modo como pensamos sobre as línguas e suas interrelações, como evidenciam Bock e Stroud (2019), permanece ainda muito ligado à maneira como o colonialismo europeu educou nossos sentidos, nossos modos de perceber a língua, legitimando e amplificando certas vozes, identidades e visões particulares de mundo enquanto outras vozes, identidades e visões de mundo foram e continuam a ser invisibilizadas.

Acredito que para nós, professores de línguas, em especial professores de uma língua de lastro colonial como é a LI, tais problematizações são de extrema importância, na medida em que nos permite refletir acerca de quais vozes, identidades e visões de mundo temos buscado trazer para nossas salas de aula que são, por sua vez, habitadas por diferentes vozes, identidades e visões de mundo.

Ecoando Kumaravadivelu (2016), Nieto, Jordão e Veronelli (2022, p. 589) sinalizam que a área de ELI tem sido tradicionalmente dominada por uma visão hegemônica, “[...] determinando não apenas como e qual língua inglesa deve ser ensinada, mas também o que conta como conhecimento e o tipo de pesquisa que deve ser conduzida dentro e a respeito do campo.”³⁸ Nesse cenário, para Kumaravadivelu (2016), se faz necessário que profissionais não

³⁸ No original: [...] determining not only how and what English language should be taught, but also what counts as knowledge and the kind of research that should be conducted, in, within, and about the field (Nieto; Jordão; Veronelli, 2022, p. 589).

nativos do ELI, a quem denomina de profissionais subalternizados³⁹, descongelem o potencial deles para observarem o que precisa ser pensado e pensado de outro modo (*otherwise*).

Para o autor, um modo eficaz de começar a “pensar de outro modo” (*think otherwise*) é evocando o trabalho sobre hegemonia e subalternidade de Gramsci (1971). De acordo com Kumaravadivelu (2016), colocado de forma sucinta, a estrutura hegemônica de poder estabelece seu domínio através da combinação de relações políticas, sociais, culturais e econômicas que enfraquecem a capacidade agentiva dos subalternizados. O processo de subalternização, conforme o autor, se concretiza principalmente através da coerção e cooptação, isto é, “[...] através do processo de marginalização por parte das forças dominantes, e a prática da automarginalização por parte dos grupos dominados”⁴⁰ (Kumaravadivelu, 2016, p. 76).

Como sinaliza esse pesquisador indiano, em diferentes momentos (Kumaravadivelu, 2003, 2012, 2016), dentre os diferentes aspectos através dos quais as forças hegemônicas se mantêm vivas e atuantes dentro do campo de ELI, é, em especial, por meio de métodos produzidos em centros hegemônicos que a marginalidade da maioria é gerenciada e mantida, visto que o método funciona como um princípio operante que direciona todos os outros aspectos da educação linguística, isto é, currículo, materiais de ensino, avaliação e, também, a formação de professores.

Ainda de acordo com Kumaravadivelu (2003), o conceito de método é, possivelmente, tão antigo quanto a história do ensino de línguas propriamente. Entretanto, com a emergência do colonialismo, esse conceito parece ter assumido características coloniais facilmente identificáveis, uma vez que as experiências vividas nos territórios colonizados serviam de base para a elaboração de métodos de ensino a serviço da agenda colonial. No que diz respeito aos métodos de ensino de línguas utilizados em diferentes partes do mundo na atualidade, Kumaravadivelu (2003) pontua que, apesar de modificados, eles ainda permanecem ligados a uma coloração colonial, na medida em que “[...] valoriza tudo associado ao Eu colonial e marginaliza tudo associado ao Outro subalternizado.”⁴¹

³⁹ Assim como Duboc e Siqueira (2020), opto pelo termo subalternizado em vez de subalterno, visto que como os autores esclarecem, enquanto o primeiro termo enfatiza o papel passivo dos povos marginalizados em um processo deliberado de subalternização, o segundo termo pode conduzir a uma naturalização de tal condição.

⁴⁰ No original: [...] through the process of marginalization on the part of the dominating forces, and the practice of self-marginalization on the part of the dominated groups (Kumaravadivelu, 2016, p. 76).

⁴¹ No original: It valorizes everything associated with the colonial Self and marginalizes everything associated with the subaltern Other (Kumaravadivelu, 2003, p. 541).

Dessa forma, o processo de marginalização, segundo Kumaravadivelu (2006), diz respeito aos modos como a colonialidade da LI é explorada para preservar a supremacia do conhecimento Ocidental em relação ao conhecimento local subjugado através da aderência a práticas falaciosas tais como: a proclamada superioridade de profissionais nativos sobre os não nativos, ainda hoje persistente; o desencorajamento do uso da língua materna dos estudantes na sala de aula de inglês; e a separação de processos investigativos de aprendizagem e ensino de seus contextos sociolinguísticos e realidades históricas de uso da língua.

A prática da automarginalização, por sua vez, corresponde ao modo como a periferia rende sua percepção e, por conseguinte, sua voz para o centro. Dito de outra forma, os membros do grupo dominado, consciente ou inconscientemente, legitimam as características de inferioridade que lhes são atribuídas pelo grupo dominante. (Kumaravadivelu, 2006). A automarginalização, portanto, corresponde à aceitação por parte do grupo subalternizado de uma percepção do mundo imposta pelo grupo dominante.

O processo de marginalização e a prática da automarginalização, como observa Kumaravadivelu (2006), revelam, dessa forma, a colonialidade da LI em vez de sua globalidade e lançam uma sombra duradoura e hegemônica sobre seu ensino. É relevante ter em conta que colonialidade e colonialismo são conceitos completamente diferentes, dado que, enquanto colonialismo denota uma relação política e econômica na qual uma nação exerce controle sobre uma outra, a colonialidade

[...] se refere a padrões duradouros de poder que emergiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas, e produção de conhecimento muito além dos limites estritos da administração colonial. Desse modo, colonialidade sobrevive ao colonialismo. É mantida viva em livros, em critérios de desempenho acadêmico, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações do eu, e tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certo modo, como sujeitos modernos, nós respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias⁴² (Maldonado-Torres, 2010, p. 97).

No caso específico da LI e da área de ensino desse idioma, essa colonialidade, como observa Kumaravadivelu (2003, 2006), persiste através de quatro dimensões interrelacionadas: a escolástica, a linguística, a cultural e a econômica. A dimensão escolástica diz respeito à

⁴² No original: [...] refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administration. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday (Maldonado-Torres, 2010, p. 97).

promoção de interesses próprios por parte de pesquisadores ocidentais através da disseminação do conhecimento ocidental e marginalização do conhecimento local. No âmbito linguístico, a colonialidade é demonstrada, conforme mencionado anteriormente, através do desencorajamento do uso da(s) língua(s) dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem do inglês como uma língua adicional. Diretamente relacionada à dimensão linguística, a dimensão cultural integra o ensino da LI com o ensino da cultura ocidental com vistas a desenvolver em seus aprendizes uma empatia em relação à comunidade de falantes nativos do inglês.

Essas três dimensões, por sua vez, estão, de modo fundamental, ligadas a uma dimensão primordial: a econômica, que gera empregos e riqueza para a economia de países hegemônicos de LI através da indústria mundial de ensino desse idioma. Embora essas questões venham sendo problematizadas e discutidas há um tempo considerável, o ELI continua a desempenhar o papel de “[...] indústria de serviços para a globalização [...]”⁴³ (Pennycook, 2016, p. 27) através de sua coloração colonial. Tal persistência pode ser atestada, por exemplo, através do uso de terminologias tendenciosas que criam concepções de mundo em conformidade com os interesses do grupo que detém o poder. Em relação a isso, basta nos atentarmos como

[...] os termos *nativo* e *não nativo* evocam uma visão particular de mundo em nosso campo. Temos apenas uma versão idealizada de quem um *falante nativo* seja ou o que constitui a *competência do falante nativo*. E contudo, esses termos têm um forte controle sobre sistemas de conhecimento, ditando vários aspectos da aprendizagem e do ensino de língua inglesa. Do mesmo modo, o termo *falante não nativo*, com todas as suas conotações negativas, assumiu uma qualidade persistente, resistindo a qualquer tentativa de substituição por um termo neutro [...]. A comunidade subalternizada implicitamente o aceitou, continua a usá-lo, e é, conseqüentemente, conivente com sua própria marginalização⁴⁴ (Kumaravadivelu, 2016, p. 77).

A construção e imposição dessas terminologias, como esclarece o autor, tem como propósito incutir e reforçar complexos de inferioridade. De igual modo, é relevante ressaltar a colocação de Kumaravadivelu (2016) acerca da extrema influência exercida por esses termos dentro da área de ELI, ao ponto de professores e pesquisadores conscientes da inadequação e

⁴³ No original: [...] service industry to globalisation [...] (Pennycook, 2016, p. 27).

⁴⁴ No original: [...] the terms *native* and *nonnative* evoke a particular world view in our field. We have only an idealized version of who a native speaker is or what constitutes *native speaker competence*. And yet, these terms have a firm hold on the knowledge systems dictating several aspects of English language learning and teaching. Similarly, the term *nonnative speaker*, with all its negative connotations, has taken on a stubborn quality resisting any attempt to replace it with a neutral term [...]. The subaltern community has implicitly accepted it, continues to use it, and is hence complicit in its own marginalization (Kumaravadivelu, 2016, p. 77).

da carga semântica desses termos continuarem a fazer uso deles, assim como eu faço ao longo deste estudo.

Essa permanência, portanto, evidencia que o poder que esses dois termos, ou melhor, que a visão de mundo que esses dois termos representam ainda determina muitos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LI, visto que eles evocam uma visão particular acerca de como devemos compreender língua dentro do campo de ELI. Uma compreensão, como muito bem coloca Rajagopalan (2019, p. 2-3), ainda encapsulada dentro da lógica do colonialismo do século XIX, uma vez que a língua é vista como confinada territorialmente e com “[...] falantes dessa língua que podem ser considerados seus ‘proprietários’ legítimos, em certo sentido, semelhante a um direito de nascimento [...]”⁴⁵

Torna-se, assim, evidente que olhar para a língua como um objeto apresenta traços da coloração colonial do construto da língua de uma maneira geral e, em particular, da construção do que entendemos ser a LI, que, como enfatiza Pennycook (2007), não se configura como uma língua necessariamente, mas sim como um campo discursivo abrangendo neoliberalismo, globalização e capital humano.

Na atualidade, apesar da “cegueira treinada” ainda persistente no campo de ensino de línguas que foca, principalmente, na normatividade da língua em vez de se atentar para os modos como os estudantes de fato agem com a língua em diferentes contextos (Spotti; Kroon, 2015), é possível observar em diferentes campos de estudos, dentre eles a Linguística Aplicada e a Pedagogia,

[...] um movimento contra-hegemônico de distanciamento de *normas* previamente dominantes que privilegiavam o abstrato, o universal e o homogêneo para *práticas* que se concentram no situado, no local e no heterogêneo.⁴⁶ (Menezes de Souza, 2021, p. xiii).

Para Menezes de Souza (2021), o que pode ser constatado nesse distanciamento da abstração, da universalidade e da homogeneidade em direção a um foco nos atos ou práticas, é uma crescente conscientização do papel do contexto histórico e social em questões relacionadas à língua e à pedagogia bem como da necessidade de se concentrar nos sujeitos envolvidos, isto é, nos usuários das línguas, aprendizes, produtores de sentido. Contudo, para Menezes de Souza

⁴⁵ No original: [...] speakers of that language that can be considered its legitimate ‘owners’ in some sense akin to a birthright [...] (Rajagopalan, 2019, p. 2-3).

⁴⁶ No original: [...] a counter-hegemonic move away from previously dominant *norms* that privileged the abstract, the universal and the homogeneous to *practices* that focus on the situated, the local and the heterogeneous (Menezes de Souza, 2021, p. xiii).

(2021), o que parece estar implícito, mas ainda não tem sido o foco de considerações explícitas nesses desenvolvimentos teóricos são as questões políticas e ideológicas envolvidas.

Isso implica, conforme o autor, nos questionarmos acerca da importância política e ideológica de se trazer os sujeitos para as discussões sobre língua, pedagogia e produção de sentido. De igual modo, se faz necessário termos em conta as implicações de não identificarmos ou associarmos sujeitos a sentidos e teorias. Tais aspectos têm cada vez mais sido notabilizados e, nessa empreitada, muitas têm sido as contribuições advindas das teorizações dos estudos decoloniais (Castro-Gómez, 2005; Grosfoguel, 2007; Menezes de Souza, 2019; Mignolo; Walsh, 2018) e das Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018) tanto para reflexões acerca de concepções de línguas e das interrelações entre as línguas como para o ensino de línguas propriamente dito.

Ao longo das reflexões tecidas aqui, assim como ensejado no próprio título, pontuei, com base em Kumaravadivelu (2016), a necessidade de se pensar o ELI de outro modo, buscando romper com crenças e práticas persistentes dentro da área de ensino desse idioma. Para Kumaravadivelu (2016, p. 80), pensar o ELI de outro modo demanda “[...] não apenas pensar de outro modo, mas também agir de outro modo”.⁴⁷ Para tanto, o autor compreende ser necessária uma decolonização epistêmica (Mignolo, 2010) ou o que Foucault (1972), anteriormente, denominou de quebra epistêmica.

Uma episteme, explica Kumaravadivelu (2012, p. 14), “[...] é um conjunto de relações que agrega, em um dado período, as práticas discursivas que dão origem a sistemas de conhecimento legitimados”.⁴⁸ Dessa maneira, uma quebra epistêmica representa uma reconceptualização e reorganização de sistemas de conhecimento. A ocorrência de uma quebra epistêmica se dá, portanto, se e quando novas orientações epistemológicas aparecem com um grau significativo de regularidade.

Ainda de acordo com Kumaravadivelu (2012), para atender as demandas da contemporaneidade, o ELI requer nada menos que uma quebra epistêmica de sua dependência em sistemas de conhecimento advindos de centros hegemônicos. Para tanto, inspirado pelos estudos decoloniais, Kumaravadivelu (2016) propõe a opção decolonial para o ELI, com vistas a romper com os efeitos duradouros da colonialidade dentro da área de ensino desse idioma,

⁴⁷ No original: [...] not only to think *otherwise* but also to act *otherwise* (Kumaravadivelu, 2016, p. 80).

⁴⁸ No original: [...] is a set of relations that unite, at a given period, the discursive practices that give rise to formalized knowledge systems (Kumaravadivelu, 2012, p. 14).

através de estratégias contra-hegemônicas orientadas para a ação. Com esse intuito, o autor propõe a criação de uma gramática da decolonialidade (Mignolo, 2010) dentro do campo de ELI.

Para Mignolo (2010), para que a decolonização epistêmica seja possível é necessário pensarmos na gramática, isto é, no vocabulário, na sintaxe e na semântica a ser usada no processo dessa decolonização. Dito de outra forma, Mignolo (2010, p. 339) considera ser crucial mudar os termos da conversa e não apenas o conteúdo da mesma, pois “[n]ão será suficiente denunciar seu conteúdo mantendo a lógica da colonialidade e a colonização do conhecimento intactas”.⁴⁹ A gramática da decolonialidade, como esclarece Kumaravadivelu (2016, p. 79), “[...] é um enquadre para planos estratégicos elaborados pelos subalternizados provenientes de suas próprias experiências de vida e, portanto, variam de contexto para contexto”.⁵⁰

Assim sendo, Kumaravadivelu (2016) argumenta que, para ser útil e aplicável, uma gramática da decolonialidade precisa ser formulada e implementada por atores locais conhecedores de suas realidades. Entretanto, alguns aspectos fundamentais a se ter em conta na formulação de tal gramática seriam os seguintes:

- o abandono de estudos comparativos sobre quem ensinar melhor este ou aquele aspecto da LI, visto que se deve assumir que um professor qualificado, independente de seu local de nascimento, está preparado para ensinar todos os aspectos da língua;
- o desenvolvimento de estratégias instrucionais que considerem as demandas históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais de contextos específicos;
- a elaboração de materiais de ensino não apenas adequados aos objetivos de aprendizagem e ensino de um contexto específico, mas também responsivo às estratégias instrucionais delineadas por profissionais locais;
- a reestruturação de programas de formação de professores com vistas a possibilitar que a trajetória acadêmica de futuros profissionais contribua para que os mesmos desenvolvam conhecimento, habilidades e disposição necessárias para se tornarem produtores de conhecimento e materiais pedagógicos;

⁴⁹ No original: It will not suffice to denounce its content while maintaining the logic of coloniality, and the colonization of knowledge, intact (Mignolo, 2010, p. 339).

⁵⁰ No original: [...] is a framework for strategic plans drawn by subalterns deriving from their own lived experiences and hence will vary from context to context (Kumaravadivelu, 2016, p. 79).

- o engajamento em pesquisas proativas voltadas para demandas locais de aprendizagem e ensino.

Esses aspectos apontados pelo autor demonstram, como observa Mignolo (2010), que o primeiro passo em direção a uma gramática da decolonialidade demanda disposição para se aprender a desaprender para, então, reaprendermos. Nesse sentido, um dos aspectos que ainda estamos aprendendo a desaprender diz respeito ao modo como olhamos para a LI fora e dentro dos espaços de aprendizagem, visto que, conforme pontuei no capítulo inicial deste trabalho, se, por um lado, pesquisadores da área da LA têm se voltado para novas ferramentas conceituais no intuito de explicar as diferentes territorialidades da LI numa perspectiva pós-colonial (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018a), por outro lado, professores de LI continuam a ser influenciados pela indústria do ELI que continua a propagar métodos e materiais concebidos em centros hegemônicos.

Compreendo que pensar o ELI de outro modo, como convida Kumaravadivelu (2016), implica olhar para esse idioma com uma lente que vá além da possibilidade de enxergá-lo como uma LE em nosso contexto. Considero, nesse sentido, em consonância com Jordão e Marques (2018), que quando olhamos para o inglês a partir de uma perspectiva de língua de contato em relação a sua expansão sem precedentes, indo desde seu uso em esferas acadêmicas e científicas, em situações migratórias, em contextos comerciais ou quaisquer outros fenômenos sociais nas interações contemporâneas, o conceito de ILF possibilita novos posicionamentos para discussões envolvendo língua, discurso, norma e trabalho pedagógico.

Embora o próximo capítulo seja dedicado a uma reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de ILF ao longo de sua trajetória como campo científico, entendo ser necessário já aqui pontuar como entendo o conceito de ILF em relação ao ELI e, para tanto, trago duas definições do conceito com as quais me identifico. A primeira definição sendo a de Siqueira (2018, p. 99) que concebe

[...] o ILF como um fenômeno profundamente inter(trans)cultural que, por excelência, se materializa em espaços onde deve predominar o desejo de se explorar e aceitar diferenças na comunicação, relativizar valores e posturas, assim como desenvolver a habilidade de mediar o contato de diferentes grupos em práticas comunicativas [...].

A sala de aula de inglês, assim como de qualquer outra língua, seguramente, deve ser um espaço no qual o desejo de explorar e aceitar diferenças na comunicação deve predominar, principalmente, em se tratando do contexto da Educação Básica no qual grande parte dos

estudantes não se enxergam como usuários da LI. É relevante também a ênfase dada por Siqueira (2018) ao ILF como um fenômeno que se materializa em espaços nos quais o desejo de relativizar valores e posturas deve predominar, na medida em que enfatiza a ideia de que nesses espaços deve predominar o respeito a diferentes modos de se expressar e ver o mundo.

De igual modo, entendo que a colocação do autor, também, abre espaço para a compreensão de que o ILF, no espaço educacional, pode ser visto como um espaço para relativizarmos crenças e posturas em relação ao uso da LI e a seu ensino. Ao compreender o ILF como um fenômeno inter(trans)cultural, observo que Siqueira (2018) abre espaço para destacar a presença de diferentes visões de mundo, de diferentes identidades de usuários desse idioma independente de seus contextos de origem.

A segunda definição vem de Jordão e Marques (2018) e, assim como a de Siqueira (2018), expande a definição de Seidlhofer (2011) que, como apontei no capítulo inicial deste trabalho, é uma das mais citadas. Jordão e Marques (2018, p. 55) veem

[...] o ILF como um contexto específico de uso da língua que produz formas da língua e formas de interação e comunicação marcadamente diferentes daquelas esperadas de contatos de interação tradicionais (aquelas que tomam o construto do “falante nativo” como uma referência absoluta).⁵¹

Essa compreensão de Jordão e Marques (2018) possibilita, como eles observam, ver o ILF como o uso do inglês entre falantes multilíngues em práticas contextualizadas. Isso implica, por sua vez, reconhecer que os modos como usamos a língua são dependentes do contexto. É importante destacar que, para esses autores, o contexto precisa ser visto como apontando não apenas para o espaço físico ou para graus de formalidade de usos da língua em determinadas culturas, mas também apontando para “[...] dimensões afetivas, históricas, cognitivas, espaciais, perceptuais, materiais, representacionais de nossas ontologias e epistemologias, de como interlocutores compreendem e, portanto, têm suas práticas interacionais construídas”⁵² (Jordão; Marques, 2018, p. 55).

As compreensões apresentadas por esses autores brasileiros possibilitam entrever o desejo de olhar para língua inglesa tendo em conta a agência dos interlocutores envolvidos nas interações em contextos de uso do inglês como uma língua franca e, também, as relações de

⁵¹ No original: [...] ELF as specific context of language use that produces language forms and ways of interacting and communicating markedly different from those expected from traditional interaction contacts (those taking the construct “native speaker” as an absolute reference) (Jordão; Marques, 2018, p. 55).

⁵² No original: [...] affective, historic, cognitive, spatial, perceptual, material, representational dimensions of our ontologies and epistemologies, of how interlocutors understand and thus have their interactional practices constructed (Jordão; Marques, 2018, p. 55).

poder sempre presentes em tais contextos, visto que olhar para contexto como mais do que uma situação de uso, como fazem Jordão e Marques (2018), aponta para o contexto como não isento de tensões e conflitos, posto que é povoado de diferentes experiências e visões de mundo.

É a partir dessas interpretações do ILF, no contexto brasileiro, que compreendo o ILF como parte da gramática da decolonialidade proposta por Kumaravadivelu (2016), na medida em que, como Siqueira (2018), vejo o ILF como um espaço para decolonização de crenças e atitudes arraigadas dentro do campo de ELI com potencial para nos conduzir num caminho de desaprendizagem necessária para vislumbramos outras formas de ensino desse idioma. Entendo que a educação em LI não pode fugir a este desafio.

Nesse sentido, tenho buscado olhar para novas rotas de ensino e aprendizagem da LI tomando os estudos do ILF, em conformidade com Jordão e Marques (2018, p. 53), como um ponto de partida relevante para

[...] desestabilizar alguns bons(?) velhos hábitos na sala de aula de ELI, mudando a prática de uma abordagem voltada para uma orientação normativa da língua, do ensino e da aprendizagem, para a agência localizada dos participantes na produção de sentido do discurso.⁵³

A desestabilização desses hábitos, com efeito, passa pela desestabilização de nosso olhar em relação ao que compreendemos por língua. No percurso dessa desestabilização, muitas têm sido, conforme mencionado anteriormente, as contribuições dos estudos decoloniais muito presentes, já nesta parte inicial do capítulo, através de Kumaravadivelu (2003, 2012, 2016) e aos quais uma atenção maior é dada na seção a seguir.

3.1 ESTUDOS DECOLONIAIS, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E LINGUÍSTICA APLICADA

O coletivo modernidade/colonialidade emergiu no final da década de 1990 a partir do trabalho de autores latino-americanos (Castro Gómez, 2005; Grosfoguel, 2011, 2013; Mignolo, 2007, 2009, 2018; Quijano, 2005; Walsh, 2007, 2012, dentre outros) advindos de diferentes espaços intelectuais e institucionais. Esses teóricos, como informa Menezes de Souza (2021),

⁵³ No original: [...] shake off some good(?) old habits in the ELT classroom, shifting practice from a normative-driven approach to language, learning and teaching, to the localized agency of participants upon meaning-making in discourse. (Jordão; Marques, 2018, p. 53).

questionam a aparente universalidade do conhecimento e de produção de sentido empreendida há séculos no ocidente, associando essa universalidade com a história da colonização que, desde o século XVI, estabeleceu a hegemonia da Europa em relação ao resto do mundo como a única fonte de conhecimento científico legítimo.

A noção de colonialidade foi introduzida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final da década de 1980 e início da década de 1990. Para Mignolo (2011), a partir da introdução desse conceito, esse sociólogo peruano deu um outro sentido ao legado do termo colonialismo, visto que a colonialidade nomeia a lógica implícita na fundação e desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até o momento presente, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte.

Ainda em conformidade com Mignolo (2011), esse conceito especifica um projeto particular, isto é, o da ideia de modernidade como uma narrativa europeia complexa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas e, ao mesmo tempo, esconde seu lado mais escuro: a colonialidade. Dessa forma, conforme pontuado no tópico anterior, há uma distinção crucial entre colonialismo e colonialidade, visto que a colonialidade, isto é, os padrões duradouros de poder que emergiram durante o colonialismo (Maldonado-Torres, 2010), persistem até os dias de hoje.

A colonialidade, portanto, é constitutiva da modernidade. Conseqüentemente, não é possível haver modernidade sem colonialidade, advindo daí o composto modernidade/colonialidade, no intuito de sinalizar e ressaltar que a modernidade e a colonialidade estão entrelaçadas de maneira complexa, explícita e cúmplice. (Walsh; Mignolo, 2018). Logo, quando falamos de modernidades globais, estamos falando, também, de colonialidades globais (Mignolo, 2011).

No que diz respeito à tríade conceitual modernidade/colonialidade/decolonialidade, a barra entre cada um desses elementos, como esclarece Mignolo (2018, p. 139), implica que esses três termos estão, ao mesmo tempo, separados e unidos desde o século XVI. Na verdade, esses termos estão, como destaca o autor, entretecidos e, desse modo, a modernidade/colonialidade produz a decolonialidade, visto que “[...] não haveria nenhuma decolonialidade – e a decolonialidade não seria necessária – se a modernidade/colonialidade

não tivesse criado a necessidade de se desconectar da retórica da modernidade e da lógica da colonialidade”.⁵⁴

Os teóricos decoloniais, dessa forma, intentam ressaltar, como pontua Mignolo (2018), que embora a história, a política, a economia, a raça, o gênero e a sexualidade, por exemplo, sejam questões importantes, acima de tudo é importante ter em conta o conhecimento que constrói nossas visões e entendimentos acerca da história, da economia, da raça, do gênero, da sexualidade e, no caso específico que estamos tratando neste capítulo, nossa compreensão do que seja língua e, por conseguinte, nossa visão do que seja ensinar línguas. É, portanto, o conhecimento tecido em torno dos conceitos, e não propriamente os conceitos como entidades transcendentais, que é crucial para o pensamento decolonial.

De acordo com Menezes de Souza e Duboc (2021), a reivindicação por parte desses teóricos acerca da necessidade de se enunciar sobre e a partir da perspectiva do Sul Global é fundamentada por dois aspectos, sendo um cronológico/histórico e o outro, espacial/geográfico. Em relação ao primeiro aspecto, esses autores apontam que a decolonialidade parte da premissa de que não há nenhuma história linear e, muito menos, culturas autônomas ou independentes apesar da ficção de linearidade e homogeneidade criada pela retórica da modernidade.

Quanto ao aspecto espacial/geográfico, Menezes de Souza e Duboc (2021) apontam que Dussel (2000) nos lembra que a Modernidade europeia, apesar das aparências e de suas próprias reivindicações, não foi criada de forma solipsista, sendo também mutuamente constituída por sua alteridade, isto é, os povos colonizados. Ao fazerem tal observação, Menezes de Souza e Duboc (2021) buscam ressaltar a necessidade de se ter em conta percepção e localização na produção de perspectivas, visto que nossa compreensão de mundo é sempre produzida a partir de uma perspectiva situada e, portanto, tem uma localização específica.

O apagamento dessa perspectiva situada gera, por sua vez, a *húbris do ponto zero* (Castro-Gómez, 2005), ou a crença da colonialidade ocidental do seu conhecimento como único modo de conhecer. Dito de outro modo, como argumenta Grosfoguel (2013), também fundamentado pelo filósofo colombiano Castro-Gómez (2003), a *húbris do ponto zero* se refere a um ponto de vista que não se reconhece como tal, produzindo, assim, a ilusão de universalidade.

⁵⁴ No original: [...] there would be no decoloniality – and decoloniality would not be necessary – if modernity/coloniality had not created the need to delink from the rhetoric of modernity and the logic of coloniality (Mignolo, 2018, p. 139).

A esse respeito é válido recuperar a reflexão de Grosfoguel (2013) acerca do legado da filosofia cartesiana para as estruturas de conhecimento eurocêntrico. De acordo com esse sociólogo porto-riquenho, a famosa frase de René Descartes “penso, logo existo” instituiu uma nova fundação do conhecimento que desafiou a autoridade de conhecimento da cristandade⁵⁵ desde o Império Romano. Como esclarece o autor,

A nova fundação do conhecimento produzida pelo Cartesianismo não é mais o Deus Cristão, mas sim esse novo “eu”. Embora Descartes nunca defina quem esse “eu” é, fica claro que em sua filosofia, esse “eu” substituiu Deus como a nova fundação do conhecimento e seus atributos constituem uma secularização dos atributos do Deus Cristão⁵⁶ (Grosfoguel, 2013, p. 75).

Descartes considera, dessa forma, que esse “eu” possui a capacidade de produzir um conhecimento que é uma verdade universal por não ser condicionada por nenhuma particularidade, um conhecimento objetivo que é equivalente à visão do olho de Deus. Para declarar esse “eu” produtor de um conhecimento neutro e semelhante à visão do olho de Deus, Grosfoguel (2013) esclarece que Descartes precisou fazer dois argumentos importantes, sendo um ontológico e o outro epistemológico.

O primeiro argumento refere-se ao dualismo mente-corpo, no qual Descartes argumenta ser a mente constituída de uma substância distinta do corpo. Ao fazer tal distinção, Descartes assegura que a mente não é determinada por qualquer coisa pertencente ao mundo e por essa razão pode gerar um conhecimento equivalente à visão do olho de Deus. Desse modo, esse conhecimento deve ser visto como não determinado por nenhuma condição ou existência particular, sendo, portanto, um conhecimento universal.

Sem esse dualismo ontológico é evidente que a mente não estaria localizada em um plano indeterminado e divino, mas sim em um corpo e compreendida como semelhante em substância a esse corpo, sendo, conseqüentemente, condicionada a esse corpo. Isso implicaria, como sinaliza Grosfoguel (2013), que o conhecimento é produzido a partir de um espaço particular e, em vista disso, não pode haver nenhuma produção de conhecimento que não seja situada.

⁵⁵ Grosfoguel (2013) estabelece uma diferença entre cristandade e cristianismo. Para o autor, cristianismo se refere à tradição espiritual religiosa. Cristandade, por outro lado, é quando o cristianismo se torna uma ideologia dominante utilizada pelo Estado.

⁵⁶ No original: The new foundation of knowledge produced by Cartesianism is not anymore the Christian God but this new “I”. Although Descartes never defines who this “I” is, it is clear that in his philosophy this “I” replaces God as the new foundation of knowledge and its attributes constitute a secularization of the attributes of the Christian God (Grosfoguel, 2013, p. 75).

Com relação ao argumento epistemológico, segundo Grosfoguel (2013), Descartes postula que o único modo desse “eu” alcançar segurança na produção de conhecimento é a através do método do solipsismo⁵⁷. Para atingir a segurança na produção do conhecimento e escapar do ceticismo⁵⁸, Descartes considera ser necessário um monólogo interno do sujeito consigo mesmo, no qual esse sujeito pergunta e responde questões até atingir uma certeza sobre o conhecimento. É necessário ter em mente, contudo, que “[s]em o solipsismo epistêmico, o “eu” estaria localizado em relações sociais particulares, em contextos sociais/históricos particulares e, desse modo, não há nenhuma produção de conhecimento *monológico, não situado e associal*”⁵⁹ (Grosfoguel, 2013, p. 76).

Partindo dessas reflexões, Grosfoguel (2013) argumenta que a filosofia cartesiana inaugurou a ego-política do conhecimento, isto é, um “eu” que pressupõe estar produzindo um conhecimento advindo de lugar nenhum. Dessa maneira, a filosofia cartesiana assume um ponto zero epistemológico, que, conforme mencionado anteriormente, Castro-Gómez (2007) nomeia de *húbris do ponto zero*. Como sinaliza Grosfoguel (2013), a relevância de Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser atestada através do legado da filosofia cartesiana ainda presente, no contexto acadêmico, como critério de validade para ciência e produção de conhecimento. Nas palavras de Grosfoguel (2013),

A separação “sujeito-objeto”, “objetividade” compreendida como “neutralidade”, o mito do EGO que produz conhecimento “imparcial” não condicionado pelo corpo ou localização espacial, a ideia de conhecimento como produzido através de um monólogo sem conexões com outros seres humanos e universalidade compreendida como além de qualquer particularidade ainda são os critérios para conhecimento e ciência válidos usados nas disciplinas das universidades ocidentalizadas⁶⁰ (Grosfoguel, 2013, p. 76).

A lógica cartesiana do “penso, logo existo”, como explica ainda Grosfoguel (2013), é precedida por um século e meio da lógica do “conquisto, logo existo”, sendo esse “eu conquisto” (*ego conquiro*) a condição primordial para o “eu penso” (*ego cogito*). Essa pretensão arrogante e universalista da filosofia cartesiana advém da perspectiva de alguém que se

⁵⁷ O solipsismo é uma concepção filosófica segundo a qual só existem o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e objetos) partícipes da única mente pensante, meras impressões sem existência própria.

⁵⁸ O ceticismo, filosoficamente, é uma doutrina segundo a qual o espírito humano não pode atingir nenhuma certeza a respeito da verdade, resultando em um procedimento intelectual de dúvida permanente.

⁵⁹ Without epistemic solipsism, the “I” would be located in particular social relations, in particular social/historical contexts and, thus, there is no *monological, unsituated* and *asocial* knowledge production (Grosfoguel, 2013, p. 76).

⁶⁰ No original: The “subject-object” split, “objectivity” understood as “neutrality”, the myth of an EGO that produces “unbiased” knowledge unconditioned by its body or space location, the idea of knowledge as produced through internal monologue without links with other human beings and universality understood as beyond any particularity are still the criteria for valid knowledge and science used in the disciplines of the Westernized university (Grosfoguel, 2013, p. 76).

considera o centro do mundo em razão de já ter conquistado o mundo. Esse *ego conquiro*, como explica o autor, que começou a partir da expansão colonial dos homens europeus em 1492, se constitui como a fundação e condição de possibilidade para o *ego cogito* que seculariza os atributos do Deus cristão e o substitui como a nova fundação do conhecimento.

O *ego conquiro*, no entanto, não está inerentemente ligado ao *ego cogito* ou à inferioridade epistêmica advinda daqueles que são classificados como não-ocidentais. A conexão entre o “conquisto, logo existo” e o “penso, logo existo” reside, segundo esse autor, no racismo/sexismo epistêmico resultante do “extermínio, logo existo” (*ego extermino*). É a lógica do genocídio/epistemicídio juntos que faz a mediação do *ego conquiro* com o racismo/sexismo epistêmico do *ego cogito* como a nova fundação de conhecimento no mundo moderno/colonial. Em face disso, Grosfoguel (2013, p. 77) observa que “[o] *ego extermino* é a condição estrutural sócio-histórica que torna possível a conexão do *ego conquiro* com o *ego cogito*”.⁶¹

Dessa forma, Grosfoguel (2013) defende que quatro genocídios/epistemicídios cometidos ao longo do século XVI se constituem como a condição de possibilidade para essa transformação do *ego conquiro* para o racismo/sexismo epistêmico do *ego cogito*. Esses quatro genocídios/epistemicídios foram cometidos: (1) contra os mulçumanos e judeus na conquista da Península Ibérica em nome da “pureza de sangue”; (2) contra os povos nativos, primeiro, nas Américas, e, posteriormente, na Ásia; (3) contra os povos africanos capturados e escravizados nas Américas; (4) contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu, na Europa, e foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas.

Esses quatro genocídios/epistemicídios são, com frequência, discutidos como separados uns dos outros e Grosfoguel (2013) apresenta-os de forma detalhada como interligados, interrelacionados e, conseqüentemente, como constitutivos das estruturas epistêmicas do mundo moderno/colonial, uma vez que é possível observar, ao longo da narrativa das conquistas realizadas durante o processo de colonização europeia, o extermínio não apenas físico (genocídio), mas também cultural (epistemicídio), no qual a memória, o conhecimento e a espiritualidade dos povos conquistados foram destruídos, estabelecendo, assim, a hegemonia da Europa em relação ao resto do mundo como a única fonte de conhecimento científico válido.

⁶¹ No original: The *ego extermino* is the socio-historical structural condition that makes possible the link of the *ego conquiro* with the *ego cogito* (Grosfoguel, 2013, p. 77).

A esse respeito, Menezes de Souza (2021) lembra que Dussel (1993) descreve a colonialidade como um padrão particular de uma hegemonia de raças, conhecimentos, línguas e seres humanos implementado no momento da colonização pelos europeus. A origem da colonialidade, como explica ainda Menezes de Souza (2021), é vista por Dussel (1993) como um processo de racialização através do qual, no momento da colonização, o colonizador europeu enxergou a si mesmo como superior aos povos nativos das terras conquistadas.

Desse modo, o aspecto de visibilidade mais marcante do nativo colonizado foi utilizado como um sinônimo para a inferioridade de tudo que a ele pertencia. No entanto, o padrão de colonialidade resultante que se tornou hegemônico, como destaca Menezes de Souza (2021), fez esse mesmo nativo colonizado e tudo que se relacionava a ele tornarem-se invisíveis. Nesse sentido, para o autor, o conceito de “linha abissal” (Sousa Santos, 2007) potencializa o conceito de colonialidade, visto que a linha como um conceito foi estabelecida durante a colonização e, de forma dualista, produziu, em um lado, a visibilidade e suposta existência absoluta de todas as coisas pertencentes ao colonizador. No outro lado, por sua vez, a linha produziu, como invisível, tudo que pertencia ao colonizado.

Como esclarece Menezes de Souza (2019a, 2021), os conceitos de colonialidade e linha abissal têm origem no pensamento de Frantz Fanon (1967) a partir de sua proposta da linha do humano, visto que

Para Fanon, o colonizador europeu estabeleceu uma linha conceitual que separava uma “zona do ser” de uma “zona do não-ser”. De forma semelhante à linha abissal, tudo que pertencia ao colonizador foi concedido existência e existia na “zona do ser”; em contrapartida, a existência ontológica de tudo que pertencia ao nativo colonizado foi negada e relegada à “zona do não-ser”⁶² (Menezes de Souza, 2021, p. xv).

Para Sousa Santos (2007), portanto, o pensamento moderno ocidental é caracterizado como um pensamento abissal constituído de um sistema de distinções visíveis e invisíveis, no qual as distinções invisíveis se tornam o alicerce para as visíveis. Essas distinções são estabelecidas, em conformidade com esse cientista social português, através de linhas radicais que separam a realidade social em dois reinos, o reino “deste lado da linha” e o reino do “outro lado da linha”. Essa divisão absoluta dos dois reinos acaba por fazer com que o “outro lado da linha”, correspondente à “zona do não-ser” fanoniana, desapareça por completo e seja

⁶² No original: For Fanon, the European colonizer established a conceptual line, everything pertaining to the colonizer was granted ontological existence and existed in the “zone of being”; in contrast, the ontological existence of all that pertained to the colonized native was negated and relegated to the “zone of non-being” (Menezes de Souza, 2021, p. xv).

produzida como não existente. Em vista disso, Sousa Santos (2007, p. 1) considera ser o pensamento abissal caracterizado fundamentalmente pela “[...] impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”.⁶³

Para Sousa Santos (2007), o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é uma condição essencial para se começar a buscar outras formas de pensar e agir. Em elaborações mais recentes, o autor ressalta que a resiliência da linha abissal continua a produzir determinadas práticas, conhecimentos e agentes do outro lado da linha abissal como não existentes. Em razão disso, Sousa Santos (2018) considera que o primeiro passo para superar a linha abissal é identificar a existência dessa linha seja no nível epistemológico ou político.

A identificação e denúncia da linha abissal é o que permite, segundo o autor, a abertura de novos horizontes relacionados à diversidade cultural e epistemológica do mundo. No nível epistemológico, essa diversidade se traduz, através do que Sousa Santos (2007, 2018) designa como uma ecologia de saberes, isto é, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de saberes para além daqueles considerados como conhecimento por estarem em conformidade com padrões eurocêntricos hegemônicos.

A ecologia de saberes, como ressalta Sousa Santos (2007, p. 19), possibilita que tenhamos uma visão mais alargada acerca daquilo que não temos conhecimento e, também, daquilo que, de fato, conhecemos. Mais importante ainda, a ecologia de saberes traz à tona o fato de que aquilo do qual não temos conhecimento é, na verdade, “[...] nossa própria ignorância, não uma ignorância geral”.⁶⁴ Na ecologia de saberes, conforme Sousa Santos (2007), saberes e ignorâncias se interseccionam, visto que, como pontua o autor,

Formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto formas de saberes. Diante dessa interdependência, a aquisição de certas formas de saberes pode envolver o esquecimento de outros e, conseqüentemente, tornar-se ignorante acerca deles. Em outras palavras, na ecologia de saberes, ignorância não é necessariamente o estado original ou o ponto de partida. Pode ser o ponto de chegada⁶⁵ (Sousa Santos, 2007, p. 13).

Algo de extrema importância em relação ao que Sousa Santos (2007) designa como ecologia de saberes e considero ser de extrema importância para o que se configura como parte

⁶³ No original: [...] impossibility of the co-presence of the two sides of the line (Sousa Santos, 2007, p. 1).

⁶⁴ No original: [...] our own ignorance, not a general ignorance (Sousa Santos, 2007, p. 19).

⁶⁵ No original: Forms of ignorance are as heterogenous and interdependent as forms of knowledge. Given this interdependence, gaining certain forms of knowledge may involve forgetting others and, in the end, becoming ignorant of them. In other words, in the ecology of knowledges, ignorance is not necessarily the original state or starting point. It may be a point of arrival (Sousa Santos, 2007, p. 13).

das reflexões deste capítulo, isto é, a retomada de reflexões acerca de concepções de línguas, diz respeito ao fato de que, na ecologia de saberes, a ignorância pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícita no processo de aprendizagem. Logo, como sinaliza Souza Santos (2007, p. 13), “[...] num processo de aprendizagem governado pela ecologia de saberes, é crucial confrontar o conhecimento que está sendo aprendido com o conhecimento que está sendo esquecido ou desaprendido”.⁶⁶

Através do que designa como ecologia de saberes, portanto, Sousa Santos (2007, 2018) busca lançar luz sobre a pluralidade de saberes e, principalmente, sobre o conhecimento produzido por aqueles que se encontram posicionados no lado invisível da linha abissal. Ecologia de saberes e linha abissal estão entre os conceitos-chave do que Sousa Santos (2018) denomina como epistemologias do Sul. Para ele, as epistemologias do Sul dizem respeito à produção e validação de saberes ancorados em experiências de resistência de todos os grupos que tenham sistematicamente sofrido injustiça, opressão, e destruição como resultado do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

O Sul é compreendido por Sousa Santos (2018, p. 6) como “[...] o que quer que esteja localizado do outro lado da linha [abissal] [...]”⁶⁷, isto é, do lado invisibilizado da ecologia de saberes, línguas, culturas e povos (Menezes de Souza, 2019d). Nas palavras de Sousa Santos (2018, p. 6), “[e]star do outro lado, colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e em seus próprios termos”.⁶⁸ O Sul, nessa perspectiva, portanto, como esclarece Sousa Santos (2018), é epistemológico e não geográfico, visto que esse Sul faz referência a povos, lugares e saberes que foram produzidos como inexistentes ou silenciados pela narrativa da modernidade.

Entretanto, Sousa Santos (2018) sinaliza que o Sul epistemológico e o Sul geográfico, em certa medida, podem coincidir, particularmente em relação a países que foram submetidos ao colonialismo histórico. Mas essa coincidência é parcial, uma vez que, as epistemologias do Norte, isto é, os saberes legitimados, também florescem no Sul geográfico e, de igual modo, o Sul epistemológico também pode ser encontrado no Norte geográfico, definido pelo autor como Europa e Estados Unidos.

⁶⁶ No original: [...] in a learning process governed by the ecology of knowledges, it is crucial to compare the knowledge that is being learned with the knowledge that is thereby being forgotten or unlearned (Sousa Santos, 2007, p. 13).

⁶⁷ No original: [...] whatever lies on the other side of the line [...] (Sousa Santos, 2018, p. 6).

⁶⁸ No original: Being on the other, colonial, side of the abyssal line amounts to being prevented by dominant knowledge from representing the world as one’s own and in one’s own terms (Sousa Santos, 2018, p. 6).

Em sua teorização sobre as epistemologias do Sul, Sousa Santos (2007, 2018) busca, dessa forma, desconstruir a ideia de que a única compreensão válida do mundo é a compreensão eurocêntrica do mundo. Ainda, num posicionamento reverso ao de espelhar a hegemonia das epistemologias do Norte, Sousa Santos (2018) enfatiza que o Sul das epistemologias do Sul não corresponde à imagem reversa do Norte das epistemologias do Norte. Isso equivale a dizer que as epistemologias do Sul não têm por objetivo substituir as epistemologias do Norte e colocar, dessa forma, o Sul no lugar do Norte. Como muito bem coloca o autor, “[a] questão não é apagar as diferenças entre Norte e Sul, mas sim apagar as hierarquias de poder que os habitam”⁶⁹ (Sousa Santos, 2018, p. 7).

De maneira semelhante à dos teóricos que fazem parte do coletivo Modernidade/Colonialidade, portanto, Sousa Santos (2018) desafia a visão hegemônica e busca tornar visível a pluralidade de povos, saberes, línguas, culturas etc. no lado não hegemônico da linha abissal, no qual, como lembra Menezes de Souza (2020), para além de um vácuo de conhecimentos inexistentes, há, em verdade, uma pluralidade complexa de ecologias de saberes. É necessário ponderar, no entanto, que ao buscarem promover a pluriversalidade em contraposição à universalidade proposta pelo pensamento eurocêntrico,

Nem o *pensamento decolonial* nem as *epistemologias do Sul* reivindicam substituir um paradigma anterior incorreto por um correto, mas sim oferecer paradigmas de complexidade que, em vez de buscarem autenticidade, buscam justiça e horizontalidade; em vez de buscarem novas soluções como produtos homogêneos, apontam para novas práticas como processos complexos entrelaçados heterogeneamente⁷⁰ (Menezes de Souza, 2020, p. xii).

Como sinalizam Walsh e Mignolo (2018), desfazer a reivindicação e enquadrar totalizantes do eurocentrismo, incluindo os legados eurocêtricos encarnados nos Estados Unidos, não deve ser compreendido como a eliminação da Europa ou dos Estados Unidos, mas sim como uma tentativa de reduzir o impacto e perturbar a totalidade a partir da qual, com frequência, o que é tido como universal e global são percebidos, visto que teorias e enquadres conceituais, incluindo aqueles que se originam nesses dois lugares citados anteriormente, podem até ser descritos como globais e ter o global como meta, mas não podem ser outra coisa senão locais.

⁶⁹ No original: The issue is not to erase the differences between North and South, but rather to erase the power hierarchies inhabiting them (Sousa Santos, 2018, p. 7).

⁷⁰No original: Neither *decolonial thinking* nor *epistemologies of the south* claim to replace a previous incorrect paradigm with a correct one, but rather offer paradigms of complexity which rather than seeking authenticity, seek justice and horizontality; rather seeking new solutions as homogenous products, they point to new practices as complex heterogeneously entangled processes. (Menezes de Souza, 2020, p. xii).

Nesse sentido, Menezes de Souza (2021) reforça que, em razão da eficácia da colonialidade e da linha abissal residir na negação da existência e capacidade de produção de conhecimento dos sujeitos das regiões anteriormente colonizadas, a estratégia crítica proposta pelas teorias decoloniais e pelas epistemologias do Sul é tripla e envolve identificar, interrogar e interromper a colonialidade.

Para a condução de tal estratégia crítica, Menezes de Souza (2021) esclarece que, para Dussel (1997, 2012), em razão da colonialidade negar a existência e a capacidade de sujeitos que foram excluídos, e ainda, dado que interromper a colonialidade envolve negar essa negação inerente, a estratégia crítica para buscar interromper a colonialidade demanda iniciativas a partir de uma localização contra-hegemônica ou não-hegemônica, isto é, uma localização negada pela colonialidade, visto que, na concepção de Dussel (1997, 2012), alguém identificado como um beneficiário da colonialidade não poderia ter a intenção de buscar interrompê-la.

Em consonância com o que Sousa Santos (2018) pontua em suas teorizações sobre ser um Sul epistêmico e não geográfico, mencionado anteriormente, Grosfoguel (2011), por sua vez, deixa claro que estar numa localização periférica e não hegemônica não se configura como garantia de que alguém esteja, epistemologicamente, se pronunciando como alguém do Sul. Para Grosfoguel (2011), é extremamente importante distinguir a localização epistêmica da localização social, dado que alguém estar localizado do lado oprimido das relações de poder não implica que esse alguém se identifique como alguém pensando a partir de uma localização epistêmica subalternizada.

De acordo com Grosfoguel (2011), o sucesso do sistema mundo moderno/colonial, isto é, da persistência da colonialidade numa escala global, consiste em fazer com que sujeitos localizados no lado oprimido da diferença colonial, pensem de forma semelhante aos sujeitos que estão no lado dominante dessa diferença. A colocação de Grosfoguel (2011) deixa claro porque Sousa Santos (2018) ressalta não se tratar de um Sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2021) ressalta que numa crítica decolonial é necessário, mas não suficiente declarar que alguém esteja falando a partir de um lócus não hegemônico de enunciação. Na percepção do autor, é igualmente importante e necessário

[...] identificar e interrogar se e como a colonialidade atravessa o lócus de enunciação de alguém, em termos de saberes/línguas assumidos como dados, de saberes/línguas considerados insignificantes e de interlocutores percebidos

como existentes ou não (e, portanto, como interlocutores dignos ou não dignos)⁷¹ (Menezes de Souza, p. xvi).

Identificar a colonialidade que atravessa a Linguística como campo científico não é uma tarefa difícil. De fato, como observa Rajagopalan (2019, 2020), há uma razão específica para a Linguística ser conhecida como a ciência do século XIX, uma vez que a história desse campo científico está diretamente ligada ao colonialismo europeu na África, Ásia e América Latina. Desde seu início, portanto, esse campo foi permeado pela mentalidade colonial e, como ressalta ainda Rajagopalan (2020, p. xi), em sua essência, a Linguística ainda é uma disciplina do século XIX e, assim sendo, se faz necessário “[...] empreender uma grande revisão de seus conceitos fundadores com o objetivo de eliminar os últimos vestígios de suas armadilhas coloniais”.⁷²

Mas e quanto a mim? De qual forma a colonialidade me atravessa? Para começar, como brasileira, falo a partir da experiência de um país colonizado e que mantém a ideia de ser um país no qual apenas uma língua é falada. Ademais, como professora de inglês, identifico traços de colonialidade presentes em minha identidade profissional, que são, em verdade, resultantes de minha experiência do aprendizado da LI, uma vez que, como informei no capítulo inicial deste trabalho, meu processo de aprendizagem dessa língua foi fortemente permeado pelo *native speakerism*, fazendo com que durante grande parte de minha trajetória profissional, meu objetivo fosse o de atingir uma proficiência semelhante à de um falante da Inglaterra ou dos Estados Unidos, em razão dessas serem as de maior prestígio dentro da área de ensino.

Apesar de, na atualidade, o contato com leituras voltadas para o entrelaçamento de perspectivas críticas com a área de ELI e, de igual modo, com leituras advindas de campos que estudam o impacto da expansão da LI e suas implicações para o ensino do referido idioma ter mudado minha concepção do que seja a LI, observo que muito de minha postura profissional ainda espelha traços dessa colonialidade. Dessa forma, ao ser atravessada pela colonialidade, preciso também reconhecer que reproduzo essa colonialidade ao ensinar a LI e também enquanto desenvolvo esta investigação no contexto de formação inicial de professores.

No que diz respeito especificamente à área de educação em LI no Brasil, de acordo com Jordão (2015), a mesma ainda é atravessada pelos seguintes aspectos da colonialidade: a

⁷¹ No original: [...] to identify and interrogate if and how coloniality traverses one’s locus of enunciation, in terms of the knowledges/languages that one takes for granted, the knowledges/languages that one deems insignificant, and the interlocutors one sees as existent or not (and therefore as worthy or not worthy interlocutors) (Menezes de Souza, 2021, p. xvi).

⁷² No original: [...] to undertake a major overhaul of some of its founding concepts with a view to weeding out the last vestiges of their colonial trappings (Rajagopalan, 2020, p. xi).

persistência do par binário não nativo/nativo; a comodificação da LI como um produto de compra e venda; a percepção do inglês como uma língua que possibilita o acesso a um conhecimento de ordem superior; a reprodução de modelos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras advindos da Inglaterra e dos Estados Unidos; e a frustração resultante do uso de tais modelos como referencial para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na Educação Básica, em particular, nas escolas públicas brasileiras. Os aspectos apontados por Jordão (2015), com efeito, estão diretamente relacionados à agenda neoliberal, uma vez que, ainda que com uma nova roupagem, o neoliberalismo reproduz práticas colonizadoras.

Esses traços de colonialidade dentro do campo de ensino de línguas, mais recentemente, têm sido não apenas identificados, mas também interrogados, problematizados através de uma produção acadêmica que tem se voltado para a reivindicação de aspectos relevantes dentro da LA a partir de teorizações advindas do Sul Global (Guilherme; Menezes de Souza, 2019; Pennycook; Makoni, 2020; Silva; Guilherme, 2022, para citar apenas alguns). Essas reivindicações têm buscado alertar acerca de verdades arrogantemente apresentadas sem parênteses (Menezes de Souza; Duboc, 2021), visto que, como sinaliza Mignolo (2018, p. 172), “[...] a verdade sem parênteses anula a possibilidade da verdade entre parênteses, isto é, [a possibilidade de] viver em um modo de existência pluriversal e não universal”.⁷³

Menezes de Souza e Duboc (2021), a esse respeito, em consonância com Walsh e Mignolo (2018) bem como com Sousa Santos (2018), entendem ser extremamente relevante ter em conta que a decolonialidade não pretende inverter ou reverter a hegemonia da colonialidade, dado que contrário à afirmação de que precisamos de uma nova verdade entre parênteses, Mignolo (2018, p. 115) esclarece que a decolonialidade aponta que “[...] sem verdade entre parênteses, não há soluções para o problemas criados pela verdade moderna/colonial sem parênteses”.⁷⁴

Em relação a isso, Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 880) destacam dois aspectos importantes: primeiro, não é possível dar um fim à colonialidade e segundo, os conhecimentos hegemônicos da colonialidade não podem, simplesmente, ser eliminados como se não fossem parte de “[...] nosso pensamento como sujeitos constituídos e implicados na colonialidade (as

⁷³ No original: [...] truth without parentheses overrules the possibility of truth in parentheses, that is, living in a pluriversal rather than in a universal mode of existence (Mignolo, 2018, p. 172).

⁷⁴ No original: [...] without truth in parentheses there are no solutions to the problems created by modern/colonial truth without parentheses (Mignolo, 2018, p. 115).

bibliografias que fundamentam nosso pensamento são ocidentais e eurocêtricas)”.⁷⁵ Entretanto, como esses autores sinalizam, os conhecimentos hegemônicos e os efeitos da violência histórica deles são, pelo menos, atenuados quando colocados juntos com outros conhecimentos previamente excluídos numa pluriversalidade ou, nos termos de Sousa Santos (2007, 2018), numa ecologia de saberes.

Nesse sentido, Menezes de Souza e Duboc (2021) entendem ser importante ter em conta que um dos aspectos fundacionais da decolonialidade é a diferença colonial originada a partir dos contatos iniciais entre colonizados e colonizadores. Com base em Quijano (2005), esses dois autores brasileiros esclarecem que as percepções advindas desses encontros iniciais entre um europeu invasor e um outro nativo foram estendidas de tal modo que “[...] a população mundial foi deliberadamente classificada pelos europeus como superior ou inferior, racional ou irracional, civilizada ou bárbara, moderna ou tradicional, humana ou sub-humana”.⁷⁶ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880).

Partindo dessa classificação, a categoria de raça posteriormente passou a encapsular a ideia de diferença colonial a serviço da dominação, exploração e subjugação, visto que, a diferença colonial opera através da conversão de diferenças em valores, estabelecendo uma hierarquia de seres humanos tanto ontologicamente quanto epistemologicamente (Mignolo, 2009). Dessa forma, sendo a colonialidade um conjunto complexo e interconectado de relações hierárquicas que emergiram da diferença colonial, não é uma tarefa simples identificar de qual lado da diferença colonial nos encontramos como analistas críticos (Menezes de Souza; Duboc, 2021).

Para Menezes de Souza e Duboc (2021), portanto, é crucial, junto com a estratégia de identificar e interrogar a colonialidade, estar consciente do seu lócus de enunciação, observando de qual lado da diferença colonial esse lócus se encontra, se do lado considerado como existente ou do lado invisibilizado, do lado que tem sido negado. Para os autores, esse movimento de autodecolonização “[...] pode ser essencial para perceber a localização e os discursos de

⁷⁵ No original: [...] our thinking as subjects constituted by and implicated in coloniality (the bibliographies on which our thinking is based are western and Eurocentric) (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880).

⁷⁶ No original: [...] the world population was deliberately classified by European as superior or inferior, rational or irrational, civilized or barbarian, modern or traditional, human or sub-human (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880).

colonialidade que constituem tanto o analista como sujeito quanto o que está sendo analisado e a interconexão deles”⁷⁷ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 881).

Esse exercício de autodecolonização possibilita, ainda segundo os autores, estabelecer a diferença entre querer emancipar alguém localizado do lado negado da linha abissal e assimilar esse alguém a uma localização privilegiada, mantendo, assim, a colonialidade intacta. Logo, como sinalizam os dois autores, para nós, acadêmicos latino-americanos, nos decolonizarmos, é necessário considerarmos como e em que medida somos negados e postos à margem em relação à colonialidade eurocêntrica no que diz respeito a nossos conhecimentos e nossas línguas e, caso não sejamos negados, “[...] em que medida estamos, através de nosso silêncio e inação, perpetuando a diferença colonial e a colonialidade?”⁷⁸ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 881).

Com isso em mente e partindo da premissa de que o conceito de decolonialidade tornou-se um tema frequente na LA brasileira, Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 882) defendem que, junto com a tríade identificar-interrogar-interromper, prevista em qualquer exercício decolonial, se faz necessário “[...] pensar uma *comunicação outra*, que somada às noções de *trazer o corpo de volta e marcar o não marcado*, constituem estratégias decoloniais fundamentais para a interrupção da colonialidade”.⁷⁹

Ter essas questões em tela, segundo eles, pode ajudar formadores de professores de línguas e pesquisadores – também entendo que possa ajudar professores de línguas – a se tornarem mais atentos a agendas educacionais orientadas para a justiça social e que afirmam ser culturalmente sensíveis quando, de fato, elas podem estar servindo a propósitos de um projeto colonial ainda predominante. Entendendo que tais estratégias decoloniais são relevantes para as reflexões que serão aqui colocadas acerca do modo como concebemos língua de uma maneira geral, do modo como olhamos para a LI e para o ensino desse idioma, na subseção a seguir, essas estratégias são apresentadas.

⁷⁷ No original: [...] may be essential in order to perceive the location and discourses of coloniality that constitute both the analyst as subject and what is being analyzed and their interconnection (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 881).

⁷⁸ No original: [...] to what extent are we, through our silence or inaction, perpetuating the colonial difference and coloniality? (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 881).

⁷⁹ No original: [...] thinking communication otherwise which, along with the notions of bringing the body back and marking the unmarked, constitute the necessary decolonial strategies for interrupting coloniality (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 882).

3.1.1 Interrompendo a colonialidade: estratégias decoloniais necessárias

Menezes de Souza e Duboc (2021) propõem, conforme mencionado no tópico anterior, as seguintes estratégias decoloniais para interrupção da colonialidade: pensar comunicação de outro modo, trazer o corpo de volta e marcar o não marcado. Para eles, essas estratégias são responsivas ao que Andreotti e Menezes de Souza (2017) consideram como reforma para além da modernidade. Como esclarecem Menezes de Souza e Duboc (2021), para Andreotti e Menezes de Souza (2017), problematizar o termo “pensamento crítico” é uma pré-condição fundamental para a compreensão de como diferentes propostas de reformas sociais e educacionais operam.

Dessa forma, Andreotti e Menezes de Souza (2017) estabelecem a distinção entre três tipos de reforma: reforma leve da modernidade, reforma radical da modernidade e reforma para além da modernidade. A primeira, como esclarecem Menezes de Souza e Duboc (2021), vê a modernidade como um sistema bem-sucedido, benevolente e sustentável no qual reivindicações universais de conhecimento fundamentadas na ciência e na tecnologia são tomadas como premissas para o desenvolvimento global. Nesse tipo de reforma, ainda em conformidade com os autores, a colonização é compreendida como um problema de exclusão na qual a desigualdade resulta de uma ausência de modernidade.

Alternativas de reformas leves, desse modo, fundamentam-se em políticas de incorporação sem que haja mudanças estruturais. Esse tipo de reforma ecoa de certa maneira, na visão de Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 883), em políticas multiculturais de orientação assimilacionista nas quais “[...] indivíduos excluídos são legalmente protegidos dentro de instituições existentes enquanto a exclusão persiste intocada na sociedade”.⁸⁰

A reforma radical, por seu turno, traz uma perspectiva diferente da modernidade, na medida em que reconhece suas limitações no que diz respeito a cumprir sua promessa de bem-estar universal, mas considera tais limitações como recuperáveis se mais vozes forem incluídas nas deliberações e se povos excluídos tiverem condições de exercer agentividade em processos democráticos (Andreotti; Menezes de Souza, 2017).

Esse tipo de reforma, portanto, percebe a desigualdade como emergindo das raízes históricas do imperialismo e do colonialismo e em práticas eurocêntricas persistentes de

⁸⁰ No original: [...] excluded individuals are legally protected within existing institutions whilst exclusion persists untouched in society (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 883).

instituições e relações modernas. Como pontuam Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 883) a esse respeito, “[d]e orientação marxista, a reforma radical propõe uma transformação social radical de modo a prevenir a dominação e exploração hegemônicas”.⁸¹ Ao fazer isso, de acordo com esses dois autores, o empoderamento, a liberação e a agência de grupos marginalizados e subjugados se tornam elementos chaves a serem fomentados em agendas pedagógicas críticas.

A criticidade, na reforma considerada como radical, de acordo com Andreotti e Menezes de Souza (2017), é concebida como uma conscientização dos mecanismos históricos e sociais responsáveis pela criação de desigualdades em poder, representação, voz, participação e acesso a mobilidade. A reforma para além da modernidade, por outro lado, “[...] caracteriza a modernidade como inerentemente prejudicial, insustentável e irresponsável [...]”⁸² (Andreotti; Menezes de Souza, 2017, p. 272), reconhecendo, assim, o fato de que a colonialidade é a condição necessária para a manutenção da modernidade (Menezes de Souza; Duboc, 2021). Isto posto, numa reforma para além da modernidade, a educação crítica se concentra “[...] no desvinculamento da modernidade e na criação/encontro de alternativas mais sustentáveis e/ou na aprendizagem a partir dos erros da modernidade”⁸³ (Andreotti; Menezes de Souza, 2017, p. 272).

Desses três tipos de reforma, Menezes de Souza e Duboc (2021) entendem, conforme mencionado no início desta subseção, que as estratégias decoloniais que propõem se alinham com uma reforma para além da modernidade, na medida em que pensar comunicação de outro modo envolve ir além de um foco no diálogo e problematizar premissas universais acerca de interlocutores em um diálogo, tais como a de que esses interlocutores são iguais e igualmente humanos, e que a linguagem do diálogo é completa, neutra, transparente e não conflituosa.

Ademais, trazer o corpo de volta envolve rejeitar e ir além da premissa moderna de universalidade como produzida pela separação entre corpo e mente, racionalidade e emoção, universal e local. Nesse percurso, marcar o não marcado, portanto, envolve ir “[...] além da pressuposição de normatividade universal para liberar uma pluralidade de normatividades possivelmente conflituosas”⁸⁴ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 884).

⁸¹ No original: Marxist-oriented, radical reform proposes a radical social transformation so as to prevent from hegemonic domination and exploration (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 883).

⁸² No original: [...] characterizes modernity as inherently harmful, unsustainable, and irresponsible [...] (Andreotti; Menezes de Souza, 2017, p. 272).

⁸³ No original: [...] delinking from modernity and creating/finding more sustainable alternatives and/or learning from modernity’s mistakes (Andreotti; Menezes de Souza, 2017, p. 272).

⁸⁴ No original: [...] beyond the presupposition of universal normativity to unleash a plurality of possibly conflicting normativities (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 884).

Ao proporem pensar a comunicação de outro modo, esses autores esclarecem ter em mente o alerta de Sousa Santos (1996) sobre a necessidade de projetos pedagógicos emancipatórios que sejam capazes de colocar um fim ao projeto da modernidade que impõe hierarquias culturais e dificultam a comunicação entre culturas. Para Sousa Santos (1996), como informa Menezes de Souza e Duboc (2021), a tradução intercultural seria uma saída dessa condição.

É relevante ter em conta, como aponta Menezes de Souza (2019b), que tradução nesse sentido não se refere à transferência de significados de uma língua para outra. Como salienta o autor, fomos ensinados que tradução corresponde à eliminação da diferença, dando a impressão de que uma vez que traduzimos, nós conhecemos, entretanto, ao traduzirmos também nos deparamos com situações em que nos sentimos perdidos na tradução ou ainda situações em que percebemos

[...] um ‘excesso’, algo que a tradução não pode capturar. Há sempre algo que não pode ser traduzido. Nós sabemos disso, mas fomos ensinados que a tradução simplesmente nos diz tudo a respeito do que há na outra língua. A teoria decolonial nos dá uma ideia diferente de tradução em que tradução é *reconhecimento da diferença*. Tradução é reconhecimento de *incompletude*. Língua, cultura e conhecimento são sempre e necessariamente incompletos, caso contrário, não seriam fenômenos vivos⁸⁵ (Menezes de Souza, 2019b, p. 12).

Dessa forma, quando compreendemos tradução, não como a eliminação da diferença, mas sim como um reconhecimento da diferença, um reconhecimento da ética necessária para a compreensão da diferença, torna-se possível reconhecermos também que nem sempre somos capazes de compreender a diferença. Nesse sentido, é importante estarmos cientes, conforme Menezes de Souza e Duboc (2021), que o conceito de universalismo, tão caro à modernidade, como um meio ideológico de controle, pode tomar duas formas: anti-diferencialista e diferencialista.

A primeira forma consiste, obviamente, na negação da existência de diferenças através da imposição da homogeneidade e apagamento de qualquer base para uma comparação entre diferenças. A segunda forma de universalismo, por sua vez, opera produzindo diferenças

⁸⁵ No original: [...] an ‘excess’, something which translation can’t grasp its head around. There is always something there which cannot be translated. We know that, but we’ve been taught that translation simply tells us everything that there is in the other language. Decolonial theory gives us a different idea of translation where translation is *recognition of difference*. Translation is recognition of *incompleteness*. Language, culture and knowledge are always and necessarily incomplete, otherwise they would not be living phenomena (Menezes de Souza, 2019b, p. 12).

absolutas e, por conseguinte, impossíveis de comparar. Essas formas de universalismo, como explicam Menezes de Souza e Duboc (2021) com base em Sousa Santos (1996), tomam a cultura hegemônica como alicerce para julgamento e, assim sendo, subjagam e controlam as culturas que são diferentes da hegemônica. Logo, como apontam os dois autores brasileiros, essas duas formas de universalismo são “[...] exemplos da cultura hegemônica colocando os outros, e não a si mesma, entre parênteses”⁸⁶ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 885).

Ainda de acordo com eles, tendo em vista esse uso hegemônico do universalismo que acaba por se tornar um obstáculo para a comunicação entre grupos excluídos e excludentes, Sousa Santos (2007, 2018) propõe usos epistemológicos contra-hegemônicos, decoloniais e do sul da tradução intercultural e da hermenêutica diatópica.

Para Sousa Santos (2007, 2018), como lembram Menezes de Souza e Duboc (2021), o universalismo europeu é desafiado quando a linha abissal da colonialidade é desafiada, visto ser essa linha instituída através da colonialidade e da diferença colonial que, conforme mencionado anteriormente, tornou um lado dessa linha visível e de valor enquanto o outro lado tornou-se não visível, embora existente, e de nenhum ou menor valor.

A intenção do desafio, entretanto, como também já foi pontuado neste capítulo, não é inverter a diferença colonial e tornar invisível e de nenhum valor, os seres e conhecimentos considerados hegemônicos. O objetivo do desafio é justamente interconectar tudo que se encontra dos dois lados da linha numa ecologia e, dessa forma, colocar “[...] todos os conhecimentos, culturas, seres e línguas igualmente entre parêntese numa pluriversalidade”⁸⁷ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 886).

Fundamentados em Sousa Santos (2018), esses autores brasileiros destacam que a pluriversalidade não implica em um relativismo, isto é, não se trata de reconhecer que uma pluralidade de perspectivas consiste em perspectivas diversas de uma mesma coisa, uma vez que o pressuposto de uma uniformidade incontestada de uma mesma coisa recupera a imposição de uma perspectiva hegemônica como a base para a construção de uma ideia do universal. Indo numa direção contrária, a ecologia de pluriversalidade proposta é

[...] *relacional* (Bourdieu; Wacquant, 1992) no sentido de que, cada elemento que a constitui, existe como interconectado a todos os outros elementos, e cada

⁸⁶ No original: [...] examples of hegemonic culture putting others, and not itself, into parentheses (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 885).

⁸⁷ No original: [...] all knowledges, cultures, beings and languages equally in parentheses in a pluriversality (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 886).

elemento é constituído, dinamicamente e continuamente, através de suas interações com os outros⁸⁸ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 886).

Não há, portanto, nenhum espaço para essencialismos ou universalismos dentro da proposta dessa ecologia da pluriversalidade, visto que essa ecologia tenciona representar uma união não harmônica de culturas, conhecimentos e línguas, sendo cada uma nebulosa, incerta em relação umas com as outras na pluriversalidade. Dessa forma, para que não haja um excesso de opacidade, a comunicação precisa ser estabelecida através da tradução intercultural.

Menezes de Souza e Duboc (2021) esclarecem que como um meio de pensar a comunicação de outro modo, o conceito de tradução interculcultural de Sousa Santos (2018) se fundamenta em quatro pressupostos:

- primeiro, a necessidade de reconhecimento de que o desejo por universalidade caminha junto com o desejo por hegemonia e isso precisa ser abandonado para que se possa perceber a interconectividade em uma ecologia relacional;
- segundo, a necessidade de reconhecimento de que todas as culturas, línguas e conhecimentos são incompletas e encontram-se num constante processo de vir a ser através da interação com os outros; desse modo, um processo de tradução não se constitui como uma relação entre totalidades e deve ser visto como uma relação entre incompletudes, na qual todos os participantes ganham ou perdem algo;
- terceiro, a pressuposição de que para facilitar comunicação de outro modo, entre as várias possibilidades que cada cultura apresenta, aquela que apresenta maior grau de abertura para alteridade e maior possibilidade de reciprocidade deve ser escolhida para tradução;
- quarto, a tradução intercultural demanda um grau de curiosidade que envolve um impulso para o contato com a alteridade e o diferente.

Nesse cenário, em conformidade com os autores, Sousa Santos (2018) sugere a hermenêutica diatópica como meio para a tradução intercultural. A hermenêutica diatópica, como informam Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 887), é descrita por Sousa Santos (2018), “[...] como tendo uma perna em uma cultura e a outra perna na outra cultura”.⁸⁹ Dessa maneira, junto com os quatro pressupostos que fundamentam a tradução intercultural, a hermenêutica

⁸⁸ No original: [...] relational (Bourdieu; Wacquant, 1992) in the sense that, each element that constitutes it, exists as interconnected to the other elements, and each element is constituted, dynamically and continuously, through its interactions with the others (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 886).

⁸⁹ No original: [...] as having one leg in one culture and the other leg in the other culture (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 887).

diatópica contribui para a estratégia da comunicação de outro modo na medida em que reduz premissas culturais a argumentos, visto que quando consideramos algo como uma premissa, a ideia que temos é de que se trata de algo inquestionável. Entretanto, como um argumento, torna-se visível tratar-se de algo aberto e sujeito a mudança no processo de argumentação.

No que diz respeito à estratégia decolonial de trazer o corpo de volta, para Menezes de Souza e Duboc (2021), assim como a estratégia de pensar comunicação de outro modo através da tradução intercultural e da hermenêutica diatópica, trazer o corpo de volta também busca resistir a à universalidade que, instituída através do ego cogito ocidental, separa não apenas mente e corpo, mas, de igual modo, conhecimento daquele que o produz e, também, do contexto de produção. Para desfazer esta separação, como apontam os autores, trazer o corpo de volta

[...] segue a determinação de Dussel (2012) contra a universalidade eurocêntrica, para *situar* e *localizar*. Esse é um passo significativo para desafiar a linha abissal e a diferença colonial e desencadear a pluriversalidade de uma ecologia de saberes, previamente invisibilizada pela singularidade hegemônica que acompanha reivindicações de universalidade⁹⁰ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 896).

Essa estratégia, por sua vez, é seguida de perto da estratégia de marcar o não marcado, reforçando a localidade e situacionalidade de elementos que reivindicam ser não marcados. Marcar o não marcado, como pontuam esses autores a partir da leitura decolonial de *The Falling Sky: words of a Yanomami shaman* de Kopenawa e Albert (2013), envolve trazer o corpo de volta, atribuindo localidade a nós mesmos e àqueles com os quais interagimos, buscando diminuir os efeitos de seres e conhecimentos tidos como legítimos.

Embora essas estratégias possibilitem a pressuposição do privilégio atribuído à localidade e à periferia contra a universalidade da colonialidade vir a se configurar como uma nova universalidade, Menezes de Souza e Duboc (2021) lembram que, para Alcoff (2012), isso não é uma possibilidade, uma vez que a localização e identificação da situacionalidade, presentes nessas estratégias decoloniais, evitam acusações de absolutismo ou infalibilidade. Ademais, o fato de tais propostas enfatizarem não apenas a localização espacial, mas também situar suas reivindicações, historicamente, indicam que elas estão abertas a transformações futuras e, de igual modo, vislumbram essas transformações.

⁹⁰ No original: [...] follows Dussel's (2012) injunction against Eurocentric universality, to *situate* and *locate*. This is a significant step towards challenging the abyssal line and the colonial difference and unleashes the pluriversity of an ecology of knowledges, previously invisibilized by the hegemonic singularity that accompanies claims of universality (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 896).

Diante do que foi exposto nesta subseção e, também do que foi exposto anteriormente em relação a teorizações dos estudos decoloniais e das epistemologias do Sul, é fácil perceber a razão pela qual a decolonialidade tem crescido em popularidade no campo de pesquisa da LA brasileira, uma vez que, como assinala Moita Lopes (2013, p. 16-17),

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil, o coloca como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento.

Assim sendo, Moita Lopes (2013b) aponta que, embora a natureza inter/transdisciplinar da LA seja um truísmo, no contexto brasileiro, o diálogo com os conhecimentos e com as lógicas de outras disciplinas é talvez mais perceptível do que em outros lugares, contribuindo para uma identidade específica da área em nosso país. Tal característica da LA, no Brasil, segundo o autor, ao mesmo tempo em que dificulta sua compreensão por parte de acadêmicos disciplinaristas, também põe a LA dentro das discussões mais inovadoras de forma de produção de conhecimento, o que, como sinaliza Moita Lopes (2013b, p. 17-18), se por um lado, “[...] é interessante por responder à demandas epistemológicas atuais [...], por outro, a coloca sempre pisando em solos pouco sedimentados, complexos e com base em uma problematização contínua de seus alicerces”.

No período de sua consolidação como área de conhecimento no Brasil, como lembra ainda Moita Lopes (2013b), a LA vivenciou mudanças sociais intensificadas pelo processo de globalização em tempos muitas vezes chamados de modernidade recente, terminologia usada para fazer referência às últimas décadas do século XX e os tempos que vivemos, marcando, assim, um novo período da modernidade, que como foi mencionado anteriormente, começa com os processos de colonização europeia e a construção do ocidente, trazendo uma série de mudanças significativas de natureza econômica, política, cultural e social, em um mundo repleto de complexidades, “[...] inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos, etc” (Moita Lopes, 2013b, p. 18).

Na atualidade, diante da mobilidade humana que ocorre numa escala sem precedentes e de avanços tecnológicos que têm redefinido comércio, interações e comunicação a um nível internacional (Goodwin, 2010), o campo de estudos da linguagem tem enfrentado cada vez mais

desafios para ser responsivo a tais mudanças. Dentro da educação linguística, para atender a tais desafios, a área tem estabelecido diálogo com diferentes perspectivas teóricas de orientação crítica tais como, letramentos críticos, multiletramentos, pedagogia crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe etc. (Pessoa; Silvestre; Monte Mor, 2018), e, mais recentemente, o pensamento decolonial.

Em relação ao pensamento decolonial, perspectiva sendo tratada neste capítulo, Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 900-901) pontuam o seguinte em relação à popularidade das teorias decoloniais dentro da LA:

Se por um lado, expandir as sementes da decolonialidade é, sem dúvida, um fato positivo que contribui para a expansão de perspectivas assim como a expressão de epistemologias do sul global, por outro, a crescente referência ao pensamento decolonial em pesquisas acadêmicas recentes bem como em políticas educacionais globais e locais evidenciam a necessidade de um escrutínio crítico mais profundo acerca do que está em jogo quando a popularidade em torno de um conceito, uma ideia, ou campo de estudos, corre o risco de se tornar simplificado, generalizado, ingenuamente mal empregado ou, em alguns casos, até mesmo utilizado de forma manipuladora.⁹¹

O tipo de escrutínio crítico proposto pelos autores implica, principalmente, a ênfase na enunciação, visto que ao focarmos no ato da enunciação e nos atentarmos para os atores, instituições e línguas envolvidos, há a possibilidade de identificarmos quem está por detrás da cena ou, nos termos de Mignolo (2018, p. 159 *apud* Menezes de Souza, Duboc, 2021, p. 900), “[...] quem está manipulando as marionetes”. O propósito de Menezes de Souza e Duboc (2021), portanto, é reiterar a luta dos estudos decoloniais contra ficções universais da modernidade que negam o valor de modos locais de conhecer e ser.

Ao fazerem isso, eles também tentam reafirmar que a ênfase dada, pelos estudos decoloniais, a diversos sistemas culturais locais, em detrimento da narrativa moderna de uma história global única, aponta para o fato desses estudos serem incompatíveis com qualquer tentativa de normatividade, mesmo que se trate de tentar substituir uma normatividade

⁹¹ No original: If on the one hand, spreading the seeds of decoloniality is undoubtedly a very positive fact that contributes to the widening of perspectives as well as the voicing of global south epistemologies, on the other the burgeoning reference to decolonial thought in recent academic research as well as global and local educational policies brings the need to a deeper critical scrutiny of what is at stake when the popularity around a concept, idea, or scholarship runs the risk of rendering them oversimplified, overgeneralized, naively misused or, in some cases, even manipulatively used (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 899-900).

previamente atravessada pela colonialidade. Dito de outro modo, não há espaço para qualquer modo universal ou a priori de decolonizar.

As ponderações dos autores, portanto, são um convite para que profissionais e acadêmicos relacionados às áreas da LA e da educação linguística evitem cair na armadilha da metodologização ao performarem a decolonialidade em suas leituras de propostas educacionais que se apresentam como orientadas para a justiça social e culturalmente sensíveis quando, na verdade, podem estar servindo a propósitos de um projeto colonial. Embora os autores direcionem seus argumentos para propostas educacionais, entendo serem as reflexões realizadas por eles relevantes para a consideração de teorias que informam nosso fazer pedagógico.

Conforme pontuei na parte introdutória deste capítulo, compreendo as implicações apontadas pelos estudos ILF para a área de ELI como parte da gramática da decolonialidade proposta por Kumaravadivelu (2016) para a educação linguística em LI, na medida em que conceber, como apontam Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), um espaço pedagógico para o ILF dentro de práticas de ensino de ILE implica fomentar e reconsiderar novas práticas tendo em mente que tais implicações pedagógicas são sempre locais.

Alguns aspectos a serem considerados no delineamento, no planejamento e na aplicação de aulas de inglês numa perspectiva de ILF diz respeito ao que Cavalheiro, Guerra e Pereira (2021) apontam como características fundamentais do ILF. De acordo com os autores, tais características enfatizam os seguintes pontos:

[...] 1) o conceito da construção de identidade do usuário de inglês e a relação entre identidade e ILF; 2) a ideia de posse do inglês e como os conceitos de identidade e posse estão interconectados; 3) o debate acerca do inglês padrão versus não padrão; a questão da mútua inteligibilidade e do uso de estratégias comunicativas em interações linguística e culturalmente diversas em inglês; 5) a natureza multilíngue do ILF; e 6) a natureza intercultural do ILF⁹² (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 79).

Minha leitura dessas características fundamentais do ILF entrelaçada com minha leitura das teorias decoloniais, me permitem observar, nessas características, potencial para trazer o corpo dos aprendizes de LI de volta para o processo de aprendizagem e ensino, na medida em que não há apenas o reconhecimento de que o inglês falado em contextos de língua franca é diferente daquele utilizado em contextos nos quais falantes nativos são considerados como

⁹² No original: [...] 1) the concept of identity construction of the user of English and the relationship between identity and ELF; 2) the idea of ownership of English and how the concepts of identity and ownership are interconnected; 3) the debate over Standard vs. Non-standard English; 4) the issue of mutual intelligibility and the use of communication strategies in linguaculturally diverse interactions in English; 5) the multilingual nature of ELF; and 6) the intercultural nature of ELF (Cavalheiro; Guerra; Pereira, 2021, p. 79).

referência absoluta; para além disso, há a relação entre identidade e uso da LI ou, dito de outra forma, quem é esse usuário e como ele vê a si mesmo e seus interlocutores como usuários desse idioma, possibilitando, assim, o alargamento de contexto de uso para a ideia fomentada por Jordão e Marques (2018) das dimensões históricas, afetivas, cognitivas e representacionais a serem tomadas em conta ao se falar de contexto.

Além desses aspectos, Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) apontam ser primordial para tal delineamento, planejamento e aplicação, ver a língua como um meio dinâmico de comunicação e, também, a inserção explícita de discussões acerca da expansão global da LI e a natureza política desse fenômeno. Esses dois pesquisadores brasileiros ressaltam ainda que, numa sala de aula em que o inglês é visto sob a perspectiva de uma língua presente nas mais diversas partes do mundo, se faz necessário o engajamento com a cultura local, se afastando, desse modo, da ideia de que apenas as culturas dominantes da Inglaterra e dos Estados Unidos devem estar presentes na sala de aula. Pelo contrário, os autores pontuam que essas culturas dominantes precisam receber um olhar crítico, possibilitando, assim, o reconhecimento de que essas são nada mais do que uma das culturas em diálogo com a dos estudantes.

Essas considerações, portanto, demonstram, como aponta Mota Pereira (2022a) em relação ao conceito de ILF na BNNC (Brasil, 2018), que olhar para o inglês numa perspectiva em que são acolhidos e legitimados os usos da LI por falantes espalhados por diferentes partes do mundo, representa um avanço em direção ao processo de

[...] decolonizar a concepção de inglês em relação à dicotomia que o situa, de forma simplista, em dois países específicos, Inglaterra e Estados Unidos, desconsiderando todos os demais onde essa língua é falada. Assim, uma das respostas é pensar o ensino de inglês considerando a pluralidade de países e contextos em que ele é falado. Essa temática envolve ainda a primazia do falante “nativo” em detrimento de outros falantes ao considerar competências e habilidades adicionais que são desenvolvidas por eles ao falar uma língua usada mundialmente e que não é a sua materna (Rajagopalan, 2004). Essa concepção afina-se com a decolonialidade ao subverter hierarquizações que, por muito tempo, destinaram ao falante nativo, leia-se, aqueles pertencentes a países hegemônicos, um status privilegiado. (Mota Pereira, 2022a, p. 198).

É necessário não perder de vista, contudo, que o conceito de ILF e o campo de estudos do ILF se desenvolveram no Norte global (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2022), embora, na atualidade, esses estudos tenham, assim como a LI, se expandido por diferentes partes do mundo. Dito de outro modo, retomando Menezes de Souza e Duboc (2021), é necessário não esquecermos que as bibliografias que fundamentam nosso pensamento são ocidentais e eurocêntricas e os estudos do ILF não se constituem como uma exceção.

Nesse sentido, sem perder de vista a necessidade de não correr o risco de reduzir e simplificar o que é proposto pelos teóricos da decolonialidade e pelas epistemologias do sul, entendo que as reflexões e conceitos articulados por esses estudos têm muito a contribuir e, em verdade, já está contribuindo para as ponderações realizadas por alguns acadêmicos brasileiros do ILF. Em relação, especificamente, aos conceitos que trouxe ao longo desta seção, ressalto a relevância do conceito da *húbris* do ponto zero (Castro-Gómez, 2003, 2007) na medida em que problematiza a questão de um ponto de vista que não se reconhece como tal, produzindo, conforme sinalizado anteriormente, a ilusão da universalidade do conhecimento.

No caso de algumas produções científicas mais recentes em torno do ILF (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Duboc; Siqueira, 2020; Jordão; Marques, 2018; Zachi, 2018; Rosa, 2021; Rosa; Duboc, 2022), o diálogo com o pensamento decolonial tem se voltado para a ênfase e reconhecimento de que as pesquisas e teorizações do ILF realizadas, na Europa, precisam ser vistas como o que, de fato, são, isto é, uma perspectiva localizada do ILF. Desse modo, apesar da consideração de que tais estudos foram e continuam a ser importantes, é possível observar, nas vozes dos acadêmicos brasileiros mencionados anteriormente, uma preocupação em destacar o que pode parecer óbvio, mas nem sempre é pontuado, isto é, que qualquer conhecimento é necessariamente incompleto.

Isso, certamente, reflete o diálogo que tem se estabelecido com os estudos decoloniais, uma vez que, conforme destacado anteriormente, a teoria decolonial, através do conceito de tradução intercultural, nos convida a ponderar sobre a questão de que qualquer língua, cultura e conhecimento são sempre e necessariamente incompletos (Menezes de Souza, 2019b). Essa conscientização dentro do campo do ILF, em nosso contexto, tem levado alguns pesquisadores a colocar entre parênteses a produção de conhecimento hegemônico tecido em torno do ILF.

Obviamente, como é observado, no capítulo a seguir, a partir das ponderações de Diniz de Figueiredo e Martinez (2019), que sempre houve uma preocupação, como ocorre em qualquer área, de não transpor meramente o conceito de ILF para a realidade brasileira. Entretanto, um olhar mais crítico lançado para as pesquisas e teorizações em torno do ILF tem conduzido, seguindo o que é proposto como parte de uma estratégia decolonial, a uma redução das premissas apontadas pelos estudos do ILF advindos de contextos hegemônicos a argumentos. Essa atitude tem permitido que novos caminhos possam ser trilhados pelo campo do ILF, no Brasil.

Nesse movimento, destacado por uma parcela de pesquisadores que tem procurado enfatizar a natureza crítica e política da LI, compreendo que a produção acadêmica brasileira mais recente do ILF tem buscado marcar o não marcado dentro do campo, ressaltando a localidade que precisa ser atribuída às percepções trazidas pelas pesquisas e teorizações de diferentes partes do mundo. O reconhecimento de tal condição, como observam Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), é de extrema importância para que acadêmicos e profissionais brasileiros lancem um olhar crítico em relação ao desenvolvimento dos estudos do ILF no intuito de se começar a significar o ILF localmente. Esse processo, ainda em conformidade com esses autores, inicia-se tendo em mente como o inglês em sua função de língua franca opera num país do círculo externo (Kachru, 1992), como é o caso do Brasil, e tomando como base resultados de pesquisas locais que reflitam as necessidades de aprendizes brasileiros e as paisagens sociolinguísticas das quais esses aprendizes estão mais propensos a fazerem parte.

Essa ressignificação do ILF, em nosso contexto, tem ocorrido a partir do questionamento crítico do próprio campo de estudos do ILF através de um olhar para esses estudos a partir de lentes decoloniais (Duboc; Siqueira, 2021; Rosa, 2021; Rosa; Duboc, 2022), identificado como ILF *made in Brazil* (Duboc, 2019) ou *ELF* feito no Brasil (Duboc; Siqueira, 2020), no intuito de ressaltar a noção expandida do ILF por parte de alguns acadêmicos brasileiros que buscam colocar ênfase na natureza crítica e política do inglês.

Os sentidos atribuídos ao ILF por esses acadêmicos bem como o de acadêmicos de outros loci de enunciação são observados no próximo capítulo, antes, porém, considero ser relevante observar, na seção a seguir, como concepções de línguas têm sido ressignificadas através do entrelaçamento da LA, dos estudos decoloniais e das epistemologias do Sul.

3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: (DES)INVENÇÕES E RECONSTITUIÇÕES

Makoni e Pennycook (2007), partindo da premissa de que línguas, concepções de línguas e regimes metadiscursivos utilizados para descrevê-las são invenções, nos convidam a lançar um olhar crítico para nossos entendimentos do conceito de língua, na medida em que ressaltam que paralelo à invenção das línguas, uma ideologia de línguas como categorias separadas e enumeráveis também foi criada. Como lembram esses autores, a enumerabilidade das línguas precisa ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de governo, isto é,

como parte da cultura eurocêntrica que, de maneira incansável, codificava e observava tudo sobre os povos não europeus.

Rajagopalan (2020), em relação a isso, assinala que quando as nações europeias partiram para a conquista e colonização dos continentes asiático, africano e latino-americano “[...] carregaram consigo a ideia recém-descoberta de nacionalidade ligada a uma língua comum e buscaram implementar suas políticas linguísticas em conformidade”.⁹³ Apesar das mudanças ocorridas, no mundo, não corresponderem mais a essas percepções, Rajagopalan (2019, p. 3) pontua ser necessário não esquecer a crença generalizada de que, como uma ciência pura, a Linguística é projetada para produzir verdades válidas para todos os tempos e, mais ainda, de que na ânsia de promover este princípio fundador a qualquer custo,

[...] muitas vezes esquecemos que a linguagem é acima de tudo, um produto social (e assim também é o ato de se pensar sobre ela – na verdade, não pode deixar de ser assim), um fato obscurecido e marginalizado graças à nossa obsessão com a ideia de que [a língua] é um fenômeno natural, uma dádiva da Natureza.⁹⁴

Seguindo linha de pensamento semelhante, Menezes de Souza (2019c, p. 19) chama atenção para o fato de que, assim como a ciência moderna esqueceu suas origens locais e seu desenvolvimento na Europa Ocidental, transformando a si mesma num padrão global, universal que não aceita, como ciência ou conhecimento, os múltiplos conhecimentos produzidos fora da Europa, “[...] ‘ideologias linguísticas’ hegemônicas consideradas como não enraizadas em um lugar ou comunidade específica, e, portanto, ‘universal’, podem estar seguindo o modelo da ciência moderna”.⁹⁵

É necessário ter em conta, entretanto, que, apesar dessa impressão de haver ideologias linguísticas universais, diferentes tradições intelectuais, da filosofia à antropologia, como sinalizam Pennycook e Makoni (2020), têm lidado com a ideia da existência da língua com certo ceticismo. Havendo um número considerável de críticas à ideia das línguas como entidades separadas. Prominente entre essas críticas, ainda de acordo com os autores, tem sido a posição da Linguística Integracional de que a ideia das línguas é um mito, visto que do ponto de vista dessa disciplina, a língua pode apenas emergir a partir de um processo de abstração,

⁹³ No original: [...] carried with them their newly discovered idea of nationhood wedded to a common language and sought to implement their language policies accordingly (Rajagopalan, 2020, p. xii).

⁹⁴ No original: [...] we often forget that language is over and above everything else a social product (and so too is the very business of thinking about it – in fact it cannot help being so), a fact unfortunately obscured and sidelined thanks to our obsession with the idea that it is a natural phenomenon, a gift of Nature (Rajagopalan, 2019, p. 3).

⁹⁵ No original: [...] hegemonic ‘language ideologies’ considered to be placeless, and hence ‘universal’, may be following the exemplar of modern science. (Menezes de Souza, 2019c, p. 19).

conduzindo, assim, linguistas integracionais à identificação de atividades de primeira-ordem e segunda- ordem.

Como explicam Pennycook e Makoni (2020), para os linguistas integracionais, as atividades de primeira-ordem dizem respeito às atividades comunicativas reais, ao passo em que as atividades de segunda-ordem se referem ao tipo de abstração que conduz à nomeação e reivindicação das línguas. As atividades de primeira-ordem, como lembram esses autores, incluem “[...] uma ampla gama de recursos corporais que são elaborados e coordenados em eventos linguageiros juntos com aspectos externos (extra corporais) de situações, de possibilidades do ambiente, dos artefatos, das tecnologias e assim por diante”⁹⁶ (Thibault, 2011, p. 7 *apud* Pennycook; Makoni, 2020, p. 44).

Logo, como destacam Pennycook e Makoni (2020, p. 44), no momento em que começamos a acreditar que abstrações de segunda-ordem são realmente o que a língua é, começamos a perder a orientação, pois invertemos a sequência e “[...] assumimos que o uso da língua é uma instanciação de segunda-ordem de coisas de primeira-ordem chamadas línguas, em vez de compreender que as línguas são abstrações de segunda-ordem da atividade comunicativa”.⁹⁷

Prosseguindo com suas reflexões, esses autores pontuam que para linguistas antropologistas, o problema foi que a remoção cirúrgica da língua de seu contexto, produziu uma língua amputada que se tornou o objeto preferido da ciência da linguagem durante grande parte do século XX (Kroskrity, 2000), visto que para se construir como uma disciplina respeitável, a Linguística precisou fazer exclusões, relegando as pessoas, a história, a sociedade, a cultura e a política a um papel externo às línguas.

É preciso ter em mente, contudo, como destacam Jonathan Rosa e Burdick (2017, p. 104), que “[...] uma potencial interpretação indesejada da percepção agora canônica de que ideias sobre a língua nunca são simplesmente sobre a língua é que ideias sobre a língua não são

⁹⁶ No original: [...] a whole range of bodily resources that are assembled and coordinated in languaging events together with external (extrabodily) aspects of situations, environmental affordances, artifacts, technologies, and so on (Thibault, 2011, p. 7 *apud* Pennycook; Makoni, 2020, p. 44).

⁹⁷ No original: [...] assume that language use is a second-order instantiation of the first order things called languages, rather than understanding languages as second-order abstractions of communicative activity (Pennycook; Makoni, 2020, p. 44).

de modo algum sobre a língua”.⁹⁸ Mais ainda, qualquer visão de língua é ideológica porque reflete uma perspectiva específica e emerge dentro de um contexto particular.

Em razão disso, como sinaliza Menezes de Souza (2019c), o *locus* de enunciação de alguém é crucial, ao se teorizar sobre ideologias linguísticas, seja para identificá-las, descrever práticas e estratégias através das quais elas se manifestam, ou desfazer seus efeitos e transformá-las, dado que o *locus* de enunciação irá situar o teórico de um lado ou do outro da linha abissal da ciência moderna, demonstrando se ele considera certos saberes como ideologias e outros como fatos científicos.

Pennycook e Makoni (2020) pontuam que o estudo de ideologias de língua como conjuntos de crenças contextuais, ou em conformidade com Irvine (1989, p. 255 *apud* Pennycook; Makoni, 2020, p. 46), como “[...] o sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas, junto com sua carga de interesses morais e políticos [...]”⁹⁹, tem demonstrado a relevância do conhecimento local sobre língua.

De igual modo, Jonathan Rosa e Burdick (2017) observam que uma produção consistente sobre ideologias de língua tem construído novos caminhos no estudo das relações entre estruturas sociais e linguísticas. Nesse percurso construído, em vez de tomar ideias sobre a língua como algo acessório e de importância marginal em análises de forma e função linguísticas, “[...] teóricos de ideologias de língua argumentam, persuasivamente, que concepções culturais de língua são componentes estruturantes fundamentais da práxis comunicativa”¹⁰⁰ (Rosa; Burdick, 2017, p. 103).

Pennycook e Makoni (2020) consideram que o reconhecimento da relevância de conhecimentos locais sobre língua, no mínimo lança luz sobre o posicionamento de Müshlhäusler (2000) quando afirma que a noção de uma língua diz respeito a uma noção cultural específica associada à ascensão dos estados-nações europeus. Desse modo, Pennycook e Makoni (2020), apoiando-se em Love (2009), consideram que por conta da centralidade dos conceitos eurocêntricos de língua, línguas maternas e outras perspectivas monoglotas, o que

⁹⁸ No original: [...] a potential unintended interpretation of the now canonical insight that ideas about language are never simply about language is that ideas about language are not about language at all (Rosa; Burdick, 2017, p. 104).

⁹⁹ No original: [...] the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests [...] (Irvine, 1989, p. 255 *apud* Pennycook; Makoni, 2020, p. 46).

¹⁰⁰ No original: [...] language ideologies theorists persuasively argue that cultural conceptions of language are fundamental structuring components of communicative praxis (Rosa.; Burdick, 2017, p. 103).

persistiu e passou para a ciência da linguagem, ao longo dos últimos 150 anos, tem sido nada menos do que um exercício de manutenção cultural.

Devido às críticas dos modos em que a língua foi construída na tradição Ocidental, Pennycook e Makoni (2020) ponderam ser, atualmente, muito menos controverso sugerir que as línguas sejam invenções (Makoni; Pennycook, 2007), ou, numa versão mais amena dessa ideia, que as línguas sejam construtos sociais. É importante lembrar que Makoni e Pennycook (2007), ao partirem, conforme mencionado no início desta seção, da premissa de que línguas, concepções de línguas e regimes metadiscursivos são invenções, propõem a desinvenção das línguas que, segundo eles, encontra-se diretamente relacionada à questão de se repensar compreensões de língua fundamentadas em noções de uniformidade e homogeneidade.

Mais recentemente, ao retomarem os argumentos desenvolvidos anteriormente por eles (Makoni; Pennycook, 2007) sobre as línguas como invenções e a necessidade de nos engajarmos num projeto de desinvenção como parte de qualquer projeto crítico de língua, Pennycook e Makoni (2020) admitem que um projeto de desinvenção, para além de sua terminologia controversa, sempre causou desconforto. Afinal, como argumentar que as línguas não existem quando é claro, como os autores observam, que as pessoas, com frequência, manifestam resistência política em torno de suas identidades culturais e linguísticas? De fato, eles perguntam, de forma direta, qual seria a utilidade de reivindicar que as línguas são invenções.

Em resposta a isso, os autores ponderam ser necessário se engajar com os modos dominantes de pensar e investigar como esses modos de pensar surgiram e por que eles são falhos. Para tanto, os autores compreendem ser possível empregar conhecimento produzido no Norte e no Sul Global, visto que se o objetivo do pensar e fazer decolonial é se desvincular de premissas epistêmicas que definiram as línguas e seus usos, então, se faz necessário compreender esses modos de pensamento e, também, como e por que eles se desenvolveram, visto que não podemos nos engajar com um outro modo de pensar, ou nos termos deles, num projeto do sul sem estabelecer o que estamos tentando superar e, de igual modo, não podemos proceder com tal projeto “[...] sem reconhecer as conexões profundas entre as formas de pensar”¹⁰¹ (Pennycook, Makoni, 2020, p. 58).

¹⁰¹ No original: [...] without acknowledging the deep connections across ways of thinking (Pennycook; Makoni, 2020, p. 58).

Os autores não estão, portanto, argumentando que as línguas não existem. Dizer que elas são invenções é, nas palavras deles,

[...] apontar tanto para os processos específicos que determinadas línguas foram criadas a partir de uma gama de estilos de fala e recursos disponíveis entre comunidades, e para processos gerais pelos quais a noção de línguas separadas foi produzida na conjunção entre trabalho político e acadêmico sobre as línguas. Isso não significa que elas não existem: como muitos aspectos da vida social que são claramente construídos socialmente – gênero e raça são dois exemplos claros (Haslanger, 2012) – elas existem na vida social e têm implicações importantes, particularmente, em formas de práticas discriminatórias fundamentadas em torno das distinções que essas ideias criam¹⁰² (Pennycook; Makoni, 2020, p. 58).

Dessa forma, eles entendem ser importante deixar claro que ao argumentarem ser necessário um projeto de desinvenção, eles não estão, de forma alguma, objetivando desestabilizar projetos liberatórios mobilizados em torno de línguas, mas sim abrir espaço para modos alternativos de se pensar sobre língua, visto que, como pontuam no texto de 2007 e reforçam mais uma vez no texto de 2020, os efeitos causados pelos modos como fomos socialmente ensinados a pensar sobre as línguas são bastante reais.

Logo, como esclarecem no texto de 2007, o ponto no qual eles entendem divergir daqueles lutando por direitos linguísticos e multilinguismo reside no fato de, com frequência, conduzirem seus argumentos de maneira que a existência das línguas como entidades reais não é contestada. Apesar de apoiarem alguns aspectos dessas lutas como movimentos políticos, para eles, essa batalha também precisa ser conduzida no campo epistemológico, e, “[...] a menos que essa questão seja abordada adequadamente, os efeitos bem reais das invenções das línguas continuarão a ser sentidas em diferentes comunidades”¹⁰³ (Makoni; Pennycook, 2007, p. 21).

Dessa forma, como enfatizam esses dois autores, ao argumentarem que as línguas são invenções, eles não situam as implicações de tais invenções apenas no domínio abstrato das definições de línguas, mas também no domínio material dos efeitos das línguas. Assim sendo, para eles, se por um lado, o posicionamento deles não pode ser descrito como materialista, uma vez que as línguas são o produto de relações sociais e econômicas, por outro, pode ser visto

¹⁰² No original: [...] to point both to the specific processes by which particular languages have been created out of the range of speech and resources available across communities, and to the general processes by which the notion of separate languages has been produced in the conjunction between political and academic work on languages. This does not mean they do not exist: Like many aspects of social life that are clearly socially constructed – gender and race are two clear examples (Haslanger, 2012) – they exist in social life and have major implications particularly in forms of discriminatory practices based around the distinctions these ideas create (Pennycook; Makoni, 2020, p. 58).

¹⁰³ No original: [...] unless this issue is adequately addressed, the very real effects of language inventions will continue to be felt by different communities (Makoni; Pennycook, 2007, p. 21).

como materialista na medida em que é um modo de conceber a língua que foca nas formas linguísticas reais e situadas empregadas como parte dos recursos comunicativos por falantes para atenderem a objetivos sociais e políticos.

Makoni e Pennycook (2007), desse modo, defendem uma compreensão das relações entre o que as pessoas acreditam acerca de suas línguas e das línguas das outras pessoas, as formas situadas de fala que elas empregam, e os efeitos materiais dessas visões e usos. Como eles esclarecem, a visão de língua que eles sugerem traz sérias implicações para ícones preciosos do pensamento linguístico liberal, visto que

[n]ão apenas as noções de língua tornam-se altamente suspeitas, mas também muitos conceitos relacionados que são fundamentados em uma noção de línguas separadas, tais como direitos linguísticos, línguas maternas, multilinguismo ou *code-switching*¹⁰⁴ (Makoni; Pennycook, 2007, p. 22).

Para deixar suas ideias mais claras, eles pontuam ser muito comum que abordagens liberais e mais críticas para questões relacionadas à Sociolinguística insistam na defesa da pluralidade, por vezes, fortalecida pelo conceito de direitos. Como resultado disso, fortes argumentos para a educação em língua materna, para uma compreensão do multilinguismo como a norma global, para uma compreensão da prevalência da troca de código (*code-switching*) em comunidades bi/multilíngues e, de igual modo, para a relevância dos direitos linguísticos com vistas a oportunizar um enquadre moral e legal para políticas linguísticas.

Makoni e Pennycook (2007) ponderam, no entanto, que embora tais argumentos possam ser preferíveis a visões limitadas que se alinham com o monolinguismo como norma, ainda assim esses argumentos permanecem aprisionados dentro do mesmo paradigma, dado que eles operam com uma estratégia de pluralização em vez de problematizar as línguas como invenções ou construções sociais. Para eles,

[s]em estratégias de desinvenções, a maioria das discussões de direitos linguísticos, educação em língua materna, ou *code-switching* reproduz o mesmo conceito de língua que alicerça o pensamento linguístico convencional; multilinguismo, pode, portanto, tornar-se uma pluralização do monolinguismo¹⁰⁵ (Makoni; Pennycook, 2007, p. 22).

¹⁰⁴ No original: Not only do the notions of language become highly suspect, but so do many related concepts that are premised on a notion of discrete languages, such as language rights, mother tongues, multilingualism or code-switching (Makoni; Pennycook, 2007, p. 22).

¹⁰⁵ No original: Without strategies of disinvention, most discussions of language rights, mother tongue education, or code-switching reproduce the same concept of language that underpins all mainstream linguistic thought; multilingualism may, therefore, become a pluralization of monolingualism (Makoni, Pennycook, 2007, p. 22).

Isto posto, para esses autores, apenas por meio de uma desinvenção e reconstituição da língua é possível encontrar novos caminhos que se distanciam do ciclo de discurso que, buscando promover diversidade linguística, acaba por reforçar projetos democráticos liberais dominantes. Como exemplo disso, os autores lembram que a abordagem fundamentada em direitos para apoiar a diversidade linguística em oposição ao movimento do *English-Only* não alterou de maneira fundamental a projeção americana de sua visão do inglês global.

A vantagem da noção de invenção, conforme esses autores, é que abre espaço para a intervenção social e contra-práticas através da desinvenção e reconstituição. É importante ter em conta que quando Makoni e Pennycook (2007) propõem ser necessário um projeto de desinvenção da língua, eles não estão apenas reiterando noções agora já aceitas e, com frequência, proclamadas na Sociolinguística convencional, de que as línguas têm limites difusos ou ainda que a distinção entre língua e dialeto é arbitrária. Como destacam esses dois pesquisadores, a intenção deles é argumentar que

[...] o conceito de língua e, certamente, os ‘regimes metadiscursivos’ usados para descrever as línguas estão firmemente situados em suposições linguísticas e culturais do Ocidente. Eles não descrevem nenhum estado real de coisas no mundo, isto é, elas [as línguas] não são espécies naturais [...]: elas são ficções convenientes apenas na medida em que proporcionam um modo útil de compreender o mundo e moldar usuários de línguas, e elas são ficções muito inconvenientes na medida em que produzem visões particulares e reducionistas sobre como as línguas operam no mundo¹⁰⁶ (Makoni; Pennycook, 2007, p. 27).

Em resposta a isso, portanto, os autores propõem estratégias de desinvenção e reconstrução. A perspectiva de que as línguas são socialmente e politicamente construídas, como salientam os autores, é necessária para uma compreensão das línguas, mas também para situações em que há motivos para se transformar o modo como pensamos sobre as línguas, visto que concepções de língua têm consequências materiais na vida das pessoas na medida em que essas concepções, implícita ou explicitamente, refletem, na verdade, afirmações sobre as pessoas.

As reflexões de Makoni e Pennycook (2007), portanto, levantam o papel da política e da ideologia na produção de conceitos de língua e, conseqüentemente, na produção de conceitos

¹⁰⁶ No original: [...] the concept of language, and indeed the ‘metadiscursive regimes’ used to describe languages are firmly located in Western linguistic and cultural suppositions. They do not describe any real state affairs in the world, i.e., they are not natural kinds [...]: they are convenient convenient fictions only to the extent that they provide a useful way of understanding the world and shaping language users, and they are very inconvenient fictions to the extent that they produce particular and limiting views on how language operates in the world (Makoni; Pennycook, 2007, p. 27).

relacionados, a exemplo de multilinguismo, bilinguismo aditivo e *code-switching*. Mais recentemente, de acordo com Menezes de Souza (2020), Heller e McElhinny (2017), seguindo numa linha de pensamento semelhante, buscaram desenvolver uma abordagem de análise linguística na qual questões de diferença política, econômica e social são trazidas para o centro, na tentativa de extrair genealogias alternativas de teorização sobre a língua, chegando, entretanto, à conclusão de que porque essas genealogias não são hegemônicas, elas são as que deixam menos rastros. A questão a se colocar, contudo, como observa Menezes de Souza (2020), é se esses rastros não são deixados ou se eles têm sido invisibilizados.

Para Pennycook e Makoni (2020), a questão em jogo é um conjunto de ideologias de língua profundamente arraigadas que necessitam de uma decolonização igualmente profunda. Para esses dois autores, entretanto, apesar de nossas compreensões de língua e das interrelações entre as línguas serem, de modo significativo, impactadas por e filtradas através de ideologias monolíngues, é possível observar um sentimento crescente da necessidade de superar as limitações da camisa de força do pensamento monolíngue. Para eles, um passo nessa direção tem sido dado através da reivindicação de que as línguas são muito mais fluidas e instáveis do que relatos habituais costumam indicar.

Essa reivindicação tem se refletido, como ressalta Kubota (2022), através da crescente atenção dada dentro dos estudos da linguagem à perspectiva da translanguagem. Tal abordagem, como lembra a autora, concebe as línguas como fluidas e sem fronteiras, bem como os usos da língua como flexíveis e idiossincráticos, possibilitando problematizar, dessa forma, abordagens de ensino de línguas centradas no monolingüismo e na normatividade.

Kubota (2022), entretanto, ressalta que se, por um lado, muitos acadêmicos veem o ensino centrado no monolingüismo como problemático, por outro lado, eles também priorizam as necessidades práticas para preparar aprendizes para demandas convencionais, criando uma relação ambivalente com abordagens translingües. Embora, essa autora esteja se referindo especificamente a acadêmicos envolvidos com o ensino da escrita em uma segunda língua, compreendo que essa relação ambivalente se faz presente em diferentes aspectos do ensino de uma língua estrangeira. Apesar dessa ambivalência, no campo da LA e da educação linguística, como foi sinalizado ao longo deste capítulo, tem ocorrido um crescente interesse pela heterogeneidade de formas e práticas linguísticas através de lentes decoloniais.

Na linha dessa discussão, Kubota (2022), assim como Pennycook e Makoni (2020), também recorda que o foco na diferença linguística e cultural dentro da LA não é algo recente.

Essas pesquisas ampliaram nossas compreensões de língua para além de variedades padronizadas e culturas associadas às mesmas. Ademais, a autora, também, enfatiza que o foco em diferenças linguísticas e culturais que interrogam conhecimentos convencionais pode conter movimentos ideológicos contraditórios, isto é, colonialidade ou decolonialidade, e acrescentaria, talvez, um misto dos dois, dependendo do lócus de enunciação do crítico.

Dentro da LA, uma das primeiras áreas de pesquisa a questionar a hegemonia de variedades padronizadas do inglês do círculo interno, segundo Kubota (2022), foi o trabalho de Braj Kachru sobre os WE (*World Englishes*), lançando luz sobre as diversas variedades do inglês, em especial, as variedades pós-coloniais do círculo externo. Dessa forma, para a autora, “[...] o objetivo original da pesquisa dos *world Englishes* demonstrou um ‘espírito decolonial’ [...]”¹⁰⁷. Contudo, a autora, de igual modo, lembra que “[...] a investigação foca no inglês, uma língua quintessencialmente colonial, e a metodologia de pesquisa continua a recorrer às tradições euro-americanas de análise da língua”¹⁰⁸ (Kubota, 2022, p. 3).

Ortega (2018), por seu turno, considera que, dentro do campo dos estudos dos WE, como resultado do processo de lidar com o fenômeno da desterritorialização do inglês, a concepção de língua teve que ser repetidamente interrogada dando lugar a compreensões não essencialistas de língua. Ao passo em que, a área de ASL (Aquisição em Segunda Língua), tendo, como objetivo central de suas investigações, o estudo do desenvolvimento linguístico, ao não reconhecer que ontologia de língua é uma escolha aberta, implicitamente abraçou uma ontologia essencialista de língua que, segundo ela, “[...] encerra a pesquisa dentro de uma visão de mundo monolíngue”¹⁰⁹ (Ortega, 2018, p. 65).

Em relação a essa percepção de Ortega (2018), Pennycook e Makoni (2020, p. 95) argumentam ser, talvez, um exagero considerar que os WE exemplifiquem um posicionamento não essencialista de língua, visto que, segundo esses dois últimos autores, poderia ser alegado, em vez disso, que os WE “[...] operam apenas com uma visão pluralizada de língua [...]”¹¹⁰. Ainda assim, não há como negar – Pennycook e Makoni (2020) reconhecem isso –, que a percepção pluralizada do inglês é uma opção melhor do que a opção estática e monológica de língua assumida na maioria dos trabalhos sobre aprendizagem de segunda língua.

¹⁰⁷ No original: [...] the original aim of world Englishes research demonstrated a “decolonial spirit” [...] (Kubota, 2022, p. 3).

¹⁰⁸ No original: [...] the inquiry has focused on English, a quintessentially colonial language, and the research methodology continues to draw on Euro-American traditions of language analysis (Kubota, 2022, p. 3).

¹⁰⁹ No original: [...] locks the research into a monolingual view (Ortega, 2018, p. 65).

¹¹⁰ No original: [...] operates only with a pluralized vision of language [...] (Pennycook; Makoni, 2020, p. 95).

Entretanto, como sinaliza Pennycook (2020a), a pluralização do inglês mantém ontologias básicas do inglês intactas, permanecendo, desse modo, ligada epistemologicamente a abordagens linguísticas que a expansão global do inglês põe em causa. Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Canagarajah (2013), também observa que, embora os estudos dos WE tenham possibilitado o reconhecimento da nativização do inglês em comunidades diversas, conduzindo, assim, ao reconhecimento de que variedades emergentes em contextos pós-coloniais não deveriam ser vistas como um inglês deficiente, esse campo de estudos não vai além da pluralização do inglês.

Para Canagarajah (2013), o movimento dos WE de postular uma comunidade para ancorar cada variedade do inglês demonstra um gesto na direção de uma orientação monolíngue. Tal orientação é passível de ser reconhecida através do modelo dos três círculos concêntricos de Kachru (1992). Os círculos, conforme pontuado no primeiro capítulo deste trabalho, são definidos em termos da expansão histórica e das funções sociais do inglês em diferentes contextos.

Dentro desse modelo, o círculo interno corresponde aos países nos quais o inglês é a primeira e, frequentemente, a única língua utilizada. Os falantes considerados como parte desse círculo são vistos como proprietários da LI e suas normas são tratadas como as que se expandiram para outras comunidades. O círculo externo, em contrapartida, é constituído por comunidades multilíngues que adotaram o inglês para usos intranacionais e que, ao longo do tempo, desenvolveram suas próprias normas desse idioma. O círculo em expansão, por seu turno, é constituído por países que não foram submetidos à colonização britânica, mas nos quais a LI é ensinada como uma LE.

Uma vez que se assume não haver usos internos da LI nesses países, eles são considerados como dependentes das normas dos falantes do círculo interno, visto que como salienta Jordão (2019a, p. 35), na prática, os falantes desse círculo “[...] são considerados como únicos proprietários do inglês, enquanto os círculos externo e em expansão hospedam usuários da língua que são considerados como desprovidos de tal posse”.¹¹¹

É desnecessário dizer, como ressalta ainda Jordão (2019a, p. 35), que, na realidade, a divisão estabelecida pelo modelo dos círculos concêntricos não é tão precisa ou linear, em especial, quando se observa o uso do inglês em contextos de língua franca, tendo em vista ser

¹¹¹ No original: [...] are considered as the sole owners of English, while outer and expanding circles host language users who are considered as deprived from such ownership (Jordão, 2019a, p. 35).

possível evidenciar que “[...] os modos que o inglês é construído na prática, em todos os três círculos de Kachru, mostram a complexidade envolvida nos usos dessa língua por falantes ‘nativos’ e ‘não nativos’ de vários contextos linguísticos e culturais”.¹¹²

A esse respeito, Pennycook (2020a) pontua que, enquanto, o campo de estudos dos WE opera através de uma estratégia de pluralização, isto é, há muitas variedades do inglês no mundo; o campo de estudos do ILF opera através de uma estratégia de complexificação. Desse modo, as questões levantadas dentro do campo do ILF têm buscado ir além da pluralização do inglês para nos fazer pensar sobre a natureza diversa do inglês diante de diferentes circunstâncias.

Ao apontar tal distinção, compreendo ser a intenção de Pennycook (2020a) chamar atenção para o fato de que, com a expansão da LI pelo mundo, não é mais possível ignorar a necessidade desse idioma sempre “[...] ser visto no contexto de outras línguas, como parte de um padrão mais complexo de uso e aprendizagem da língua [...]”¹¹³ (Pennycook, 2020a, p. 355-356). Embora o autor esteja tratando especificamente do contexto de salas de aulas plurilíngues, entendo ser essa uma necessidade a ser observada em contextos de salas de aula consideradas como monolíngues, como é o caso da maioria dos contextos de ensino em nosso país, visto que nesses contextos há, também, um uso expressivo da LI que tem sido capturado por diferentes campos científicos e, em especial, pelo campo de estudos do ILF, que vejo, conforme pontuei em outros momentos deste capítulo, como parte da gramática de decolonialidade proposta por Kumaravadivelu (2016), na medida em que muitas das premissas apontadas por este campo científico colocam crenças estabelecidas dentro da pedagogia de LI entre parênteses (Mignolo, 2018). Algo a ser tratado em maiores detalhes no capítulo a seguir, na medida em que trago alguns dos sentidos do ILF tecidos ao longo da trajetória dessa área de estudos.

¹¹² No original: [...] the ways English is constructed in practice, across Kachru’s circles, show the complexity involved in the uses of this language by “native” and “non-native” speakers from various linguacultural backgrounds (Jordão, 2019a, p. 35).

¹¹³ No original: [...] to be seen in the context of other languages, as part of a more complex patterning of language use and learning [...] (Pennycook, 2020, p. 355-356).

4 ELI & ILF: SENTIDOS TECIDOS NA HISTÓRIA DE UM CAMPO CIENTÍFICO

Pesquisas empíricas relacionadas ao ILF, como informa Jenkins (2017a), tiveram início no final dos anos de 1980. Dentre esses estudos se encontra seu próprio estudo sobre aspectos de pronúncia e acomodação que resultou em sua tese de doutorado, havendo, posteriormente, a publicação de artigos no *International Association of Teachers of English as a Foreign Language* (IATFL) e, finalmente, a publicação do trabalho considerado seminal dentro do campo, intitulado *The Phonology of English as an International Language* (Jenkins, 2000).

A escolha pelo uso do termo inglês como língua internacional (ILI) em vez de ILF, no título de seu primeiro livro sobre esse fenômeno se deu em razão dos potenciais leitores de seu trabalho não estarem ainda familiarizados com o termo ILF nessa época (Jenkins, 2018). Todavia, tanto em um de seus primeiros artigos (Jenkins, 1996), intitulado *Native Speaker, Non-Native Speaker and English as a Foreign Language: time for a change*, como em seu trabalho seminal (Jenkins, 2000), a autora pontua razões pelas quais considera ser necessário substituir o termo ILE por ILF, destacando que tal substituição traria as seguintes vantagens imediatas:

ILF enfatiza o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes L1 [primeiras línguas], isto é, a razão primordial para se aprender inglês hoje; ele [o termo ILF] sugere a ideia de comunidade em oposição a estrangeiro; enfatiza que as pessoas têm algo em comum em vez das diferenças; pressupõe que ‘misturar’ línguas é aceitável (que foi, de fato, o que *línguas francas* originais fizeram) e, portanto, que não há nada inerentemente errado em reter certas características da L1, como o sotaque; finalmente, o nome latino simbolicamente remove a posse do inglês daqueles que o tem como primeira língua para ninguém e, em efeito, para todos. Esses resultados são todos adequados a uma língua que desempenha uma função internacional¹¹⁴ (Jenkins, 2000, p. 11).

Logo após o lançamento desse trabalho de Jenkins (2000), houve a publicação de um outro trabalho de relevância para o campo de estudos do ILF: o artigo de Seidlhofer (2001), ressaltando a necessidade de mais pesquisas empíricas do uso do inglês como uma língua franca

¹¹⁴ No original: ELF emphasizes the role of English in communication between speakers from different L1s, i.e. the primary reason for learning English today; it suggests the idea of community as opposed to alienness; it emphasizes that people have something in common rather than their differences; it implies ‘mixing’ languages is acceptable (which was, in fact, what the original *lingua francas* did) and thus that there is nothing inherently wrong in retaining certain characteristics of the L1, such as accent; finally, the Latin name symbolically removes the ownership of English from the Anglos both to no one and, in effect, to everyone. These outcomes are all appropriate for a language the performs an international function (Jenkins, 2000, p. 11).

e anunciando a criação do VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*), o primeiro corpus de ocorrências do uso do inglês falado em contextos de língua franca.

Partindo desses trabalhos considerados seminais, nas duas últimas décadas, o ILF se estabeleceu como uma área de estudos vibrante e dinâmica que conta, na atualidade, com um periódico próprio (*Journal of English as a Lingua Franca*), uma conferência internacional anual e vários livros dedicados a essa temática. No que diz respeito à relação estabelecida entre os estudos do ILF e a área de ELI, é possível atestar que tal relação tenha sido estabelecida desde o princípio da trajetória do ILF, visto que o trabalho de Jenkins (2000), conforme mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, é resultado do estudo empírico conduzido por essa pesquisadora britânica em salas de aulas multilíngues de ILE, durante os anos de 1980, em Londres.

Com relação a isso, a própria autora salienta a relação entre o campo de estudos do ILF e a área de ensino em seu artigo intitulado *English as a lingua franca from the classroom to the classroom* (Jenkins, 2012), numa alusão direta ao fato do primeiro estudo empírico dentro do campo ter sido conduzido num contexto de sala de aula, e, de igual modo, apontando para implicações relevantes decorrentes de pesquisas conduzidas dentro dessa área para o contexto da sala de aula.

Assim como os estudos do ILF, outros campos de estudos, a exemplo dos WE e do ILI, também têm se voltado para discussões em torno das implicações do papel sem precedentes exercido pela LI para o ensino desse idioma. Entretanto, como salientam Sifakis e Tsantila (2019, p. 3), o que torna a perspectiva do ILF relevante para países nos quais a LI não tem nenhum *status* oficialmente reconhecido, como é o caso do Brasil, diz respeito ao fato dos estudos conduzidos, nesse campo de investigação, demonstrarem um interesse significativo por contextos “[...] onde o contato de usuários não nativos com a língua inglesa tem sido tradicionalmente exercido através da educação em língua estrangeira (ILE)”.¹¹⁵

Certamente, ao focar em tais contextos, essas pesquisas apontam para sua relevância para além do cenário europeu, nos quais grande parte das pesquisas iniciais do ILF foram conduzidas. ILF, de acordo com Sifakis e Tsantila (2019), colocado de forma simples, é o termo usado para se referir à função do inglês como uma língua de contato em comunicações envolvendo, principalmente, usuários não nativos do inglês provenientes de diferentes cenários

¹¹⁵ No original: [...] where non-native user’s contact with the English language has traditionally been exercised through foreign language education (EFL). (Sifakis; Tsantila, 2019, p. 3).

internacionais, multilíngues e heterogêneos, nos quais cada usuário traz uma variedade do inglês com a qual se encontra mais familiarizado e emprega várias estratégias para se comunicar efetivamente.

A definição de Sifakis e Tsantila (2019), portanto, enfatiza o ILF como uma função da LI em contextos internacionais, contudo, essa nem sempre foi a compreensão que se teve do ILF e, como muito bem colocam Gimenez, Calvo e El Kadri (2011), se engajar na tarefa de compreender o que seja o ILF é se aventurar em um terreno movediço. Seguindo numa linha de pensamento semelhante, Duboc (2019, p. 11) ressalta ser o conceito de ILF “[...] polêmico e polissêmico, daqueles vocábulos que carregam o fardo do passado, [...] sempre às voltas com ‘seu sentido primeiro’ após novos escrutínios e expansões teóricas”.

Conforme pontuado no capítulo inicial deste trabalho, para Jenkins (2015), a trajetória do ILF pode ser dividida em três fases que se sobrepõem, cada uma dessas fases correspondendo a diferenças em termos de compreensões acerca do que seja o ILF e, também, diferenças em termos de interesses e foco de pesquisas dentro do campo. Essas três fases são identificadas por Jenkins (2015) como ILF 1, ILF 2 e ILF 3.

Como observa Sifakis (2019), cada uma dessas orientações do ILF teve diferentes implicações para professores de LI e para o ensino desse idioma. Ainda em conformidade com esse autor, durante a fase denominada de ILF 1, o foco voltou-se quase que exclusivamente para a configuração do construto do ILF. Dessa forma, durante ILF 1, pesquisadores evitaram pensar em questões pedagógicas, “[...] porque acreditavam que princípios pedagógicos seriam estabelecidos uma vez que a variedade do ILF fosse completamente caracterizada [...]”¹¹⁶ (Sifakis, 2019, p. 137).

É importante lembrar que durante essa fase, de acordo com Jenkins (2017a, p. 5), o pensamento predominante na LA e no ELI, a exceção de Widdowson (1994)¹¹⁷, tinha pouco a oferecer aos primeiros pesquisadores do ILF e, dessa forma, eles se voltaram para a “[...] sociolinguística (variação linguística), psicologia social (discurso/teoria da acomodação da comunicação), e acima de tudo para o paradigma relativamente novo dos WE, e, em especial,

¹¹⁶ No original: “[...] because they believed that pedagogical principles would ensue once ELF variety was fully configured [...]”. (Sifakis, 2019, p. 137).

¹¹⁷ Jenkins (2018a) faz menção ao artigo de Widdowson (1994), *The Ownership of English*, no qual o autor problematiza a posse do inglês (*ownership of English*) e reforça que o fato do inglês ter se tornado uma língua presente em diferentes partes do mundo implica que nenhuma nação tem a custódia desse idioma.

para o trabalho de Braj Kachru”.¹¹⁸ Desse modo, durante vários anos, para os pesquisadores do campo do ILF, havia a crença de que uma abordagem de ILF demandava aplicar princípios do paradigma dos WE para os usuários do círculo em expansão. Durante esse período, Jenkins (2017a) considera que o ILF poderia ser visto como “um paradigma emulador” dos WE.

Questões relacionadas à pedagogia começaram a ficar mais evidentes durante a fase denominada de ILF 2. Nessa fase, como lembra Jenkins (2018), tornou-se evidente que o uso do inglês, em contextos multilíngues e multiculturais, era muito diverso e fluido para ser capturado dentro de um paradigma de variedades. Como observa ainda Jenkins (2017b), isso fez com os pesquisadores do ILF deixassem de ver os WE como um paradigma emulador e passassem a vê-lo, em vez disso, como um paradigma complementar.

Sifakis (2019) assinala que mesmo durante essa fase, o debate parecia se concentrar mais nos desafios que as pesquisas de ILF lançavam para a pedagogia de LI. Dito de outra forma, os debates sobre questões pedagógicas não se voltavam para princípios e aplicações pedagógicas específicas. Algo explicitamente colocado por Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 305), por exemplo, ao apontarem que “[...] os resultados das pesquisas de ILF apresentam desafios substanciais para as crenças e práticas atuais [...]”¹¹⁹, sendo, dessa forma, provável que o envolvimento com o ILF na sala de aula seja “[...] contestado e, portanto, gradual”.¹²⁰

A despeito disso, Sifakis (2019) sinaliza que acadêmicos envolvidos com as pesquisas do ILF começaram a reconhecer que, apesar dos desafios para se integrar princípios do ILF à sala de aula de ELI, o propósito da integração do ILF não seria substituir a orientação dominante de ILE da maioria dos contextos de ELI, mas sim incorporar princípios advindos de resultados das pesquisas do ILF ao ensino de ILE.

Mesmo havendo esse reconhecimento, entretanto, a tendência por parte de pesquisadores do campo do ILF foi sempre de cautela em relação a interferir com o ELI. Algo muito bem acentuado, por exemplo, na fala de Jenkins (2012, p. 492) quando informa não ser a intenção dos pesquisadores do ILF oferecer recomendações pedagógicas específicas, uma vez

¹¹⁸ No original: [...] sociolinguistics (language variation), social psychology (speech/communication accommodation theory), and above all the relatively new WE paradigm, and especially the work of Braj Kachru (Jenkins, 2017a, p. 5).

¹¹⁹ No original: [...] ELF research findings pose substantial challenges to current beliefs and practice [...] (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011, p. 305).

¹²⁰ No original: [...] contested and hence gradual (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011, p. 305).

que acreditavam caber aos “[...] profissionais de ELI decidir se/em que medida o ILF é relevante para seus aprendizes em seus contextos.”¹²¹

Apesar dessa ponderação, é possível também perceber que sempre houve, dentro do campo de estudos do ILF, por outro lado, um interesse evidente por parte dos pesquisadores em buscar discutir potenciais consequências de suas teorizações para a área de ensino. No entanto, à medida em que as expansões teóricas foram conduzindo a uma compreensão do ILF como um fenômeno multilíngue, isto é, na medida em que ILF 2 lentamente deu lugar a ILF 3, acadêmicos envolvidos com pesquisas do ILF foram, cada vez mais, tomando consciência de que lidar com o fenômeno do ILF e suas implicações demandava mudança e que essa mudança envolvia uma reapreciação de crenças estabelecidas por parte dos professores (Sifakis, 2019).

Ao longo da trajetória do ILF como um campo de pesquisa, assim sendo, debates acerca das implicações pedagógicas da teoria e pesquisa do ILF têm sido constantes e relacionados aos mais diversos aspectos da pedagogia de LI. A esse respeito, Bayyurt e Dewey (2020) destacam que entre as áreas de interesse mais proeminentes das investigações em ILF e ELI encontram-se as seguintes: avaliação, materiais e recursos didáticos, fonologia e pronúncia, e, como eles observam, talvez, de forma mais produtiva até o momento, a área de formação e desenvolvimento profissional de professores de inglês. Ademais, um número considerável de estudiosos “[...] têm focado na relevância do ILF em relação a cenários geográficos e/ou culturais específicos [...]”¹²² (Bayyurt; Dewey, 2020, p. 372).

No Brasil, conforme sinalizado por Bordini e Gimenez (2014), esses estudos desde o início, se deram sob um enquadre de preocupações pedagógicas, sendo possível notar, claramente, um predomínio de estudos com profissionais da área de inglês. Do início desses estudos quando a produção acadêmica começou a ganhar terreno, no contexto brasileiro, em 2005, embora nomes alternativos como Inglês como uma Língua Internacional (ILI), Inglês como uma Língua Global (ILG) ou Inglês como uma Língua Multinacional fossem mais utilizados (Duboc; Siqueira, 2020), passando pelo período em que Jenkins, Cogo e Dewey (2011) sinalizaram que a América Latina se encontrava relativamente ausente das discussões internacionais sobre o ILF, atualmente, como informam Gimenez, El Kadri e Calvo (2018a, p.

¹²¹ No original: [...] ELT practitioners to decide whether/to what extent ELF is relevant to their learners in their contexts (Jenkins, 2012, p. 492).

¹²² No original: [...] have focused on the relevance of ILF in relation to language learning and teaching in specific geographic and/or cultural settings [...] (Bayyurt; Dewey, 2020, p. 372).

1), contamos com uma produção substancial de trabalhos voltados para a temática do ILF e “[...] muito dessa literatura argumenta que o ILF demanda pedagogias alternativas [...]”¹²³.

De fato, a primeira obra publicada em 2011, organizada por Gimenez, Calvo e El Kadri, intitulada *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*, como anuncia o título, volta-se diretamente para questões educacionais no contexto brasileiro. Desde então, um número expressivo de dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e capítulos de livros voltados para a temática do ILF têm sido produzidos em nosso contexto.

Uma outra obra publicada mais recentemente e organizada por essas mesmas autoras, intitulada *ELF in Teacher Education: A Brazilian Perspective* (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018a), também trata do modo como o conceito de ILF tem sido compreendido e como pesquisas, dentro desse campo, têm sido conduzidas em nosso país, abordando diretamente questões relacionadas ao ILF para a educação em LI e para a formação de professores desse idioma.

Ademais, hoje, contamos também com a participação de autores brasileiros acerca dessa temática em publicações internacionais (Diniz de Figueiredo; Porfírio; Siqueira, 2023; Duboc; Siqueira, 2020; Gimenez, El Kadri; Calvo, 2018b; Jordão, 2023; Rosa; Duboc, 2022; Siqueira; Gimenez, 2021), começando a tornar visível, dessa forma, uma parcela da produção brasileira de estudos do ILF, e, por conseguinte, o modo “[...] como ILF tem sido percebido, estudado e implementado em nosso país [...]”¹²⁴ (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018b, p. 177).

Nesse sentido, é válido destacar, como ressaltam Diniz de Figueiredo e Martinez (2019), que, embora seja comum que o uso de termos, como é o caso do ILF, acabe por refletir os modos como foi primeiramente concebido em contextos fora do Brasil, em especial na Europa e nos Estados Unidos, mesmo considerando que acadêmicos que adotam esse termo prestem atenção aos contextos locais nos quais está sendo empregado, sempre foi menos comum que o próprio termo fosse questionado tomando como base o lócus de enunciação dos teóricos que primeiro os propuseram.

Como observam ainda Diniz de Figueiredo e Martinez (2019), sem esse questionamento corremos o risco de adotar termos de forma acrítica, como se meramente estivéssemos transpondo-os de seus contextos originais para o nosso próprio. Conforme mencionado

¹²³ No original: [...] much of this literature argues that ELF requires alternative pedagogies. (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018, p. 1).

¹²⁴ No original: [...] the way ELF has been perceived, studied and implemented in our country. (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018b, p. 177).

anteriormente, o termo ILF foi concebido, inicialmente, em contextos nos quais o inglês é amplamente utilizado por falantes de diferentes origens em suas atividades diárias, não correspondendo, portanto, à realidade brasileira, em que “[...] a língua não está acessível (e, muitas vezes, não é necessária) para várias pessoas, especialmente aquelas de classes socioeconômicas mais baixas”¹²⁵ (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2019, p. 357).

É óbvio, como assinalam esses autores, que a transposição de um conceito ou termo de um contexto para o outro, não ocorre sem sua devida reinterpretação. Contudo, como eles enfatizam, o que está em jogo é algo que vai além da simples reinterpretação do termo para um dado contexto, o que se encontra em jogo “[...] é o fato de que a adoção (natural) de teorias ocidentais esconde e nutre as desigualdades dentro da produção de conhecimento”¹²⁶ (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2019, p. 357). A conscientização dessa questão, por sua vez, tem conduzido a um escrutínio crítico de termos como ILF e ILI bem como de que maneira eles podem ser e estão sendo transformados por parte de alguns acadêmicos voltados para esses estudos.

No que se refere especificamente ao campo de estudos do ILF no Brasil, Duboc (2019, p. 13) sinaliza que, em comparação com a tradição de estudos do ILF advindas do norte global, é possível reconhecer dentro da recente produção brasileira, “[...] a presença de estudos mais atentos à compreensão dessas ocorrências de ILF sem desgrudar os olhos da relação intrínseca entre linguagem, política e poder.” Essa compreensão mais expandida da noção de ILF, na produção brasileira mais recente, que tem buscado colocar maior ênfase na natureza crítica e política da LI, tem sido denominada de ILF *made in Brazil* ou *ELF* feito no Brasil (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020).

Entendo que essa noção expandida do conceito de ILF por parte de alguns acadêmicos em nosso contexto, se deve ao diálogo estabelecido com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, a Linguística Aplicada Crítica, os letramentos críticos e, mais recentemente, com os estudos decoloniais. Diante dessas considerações iniciais acerca da relação entre o campo de estudos do ILF e a área de ELI, intento, neste capítulo, trazer alguns dos sentidos tecidos ao longo da trajetória do ILF no que diz respeito à sua relação com a área de ensino.

¹²⁵ No original: [...] the language is not accessible (and many times not necessary) to several people, especially those in lower socioeconomic classes (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2019, p. 357).

¹²⁶ No original: [...] is the fact that the (natural) adoption of western theories hides and nurtures the inequalities within knowledge production (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2019, p. 357).

4.1 ILF: ALGUNS SENTIDOS TECIDOS NO NORTE GLOBAL

A consolidação do ILF como um campo de investigação científica e a conseqüente expansão desses estudos por diferentes partes do mundo precisa ser acompanhada da compreensão de que, na mesma proporção em que esses estudos têm crescido, pesquisadores envolvidos com essa área, como salientam Baird, Baker e Kitazawa (2014), têm sido confrontados com inúmeros desafios em termos de teorização, descrição e representação.

Para eles, a compreensão dos estudos do ILF como um empreendimento variacionista fundamentado por um corpus é muito simplista, sendo, portanto, crucial que pesquisadores do ILF reconheçam a necessidade contínua de expansão das suas teorizações e reflexões, visto que, como esses autores observam, apenas através do estabelecimento de um diálogo entre teorias mais amplas e os estudos do ILF, é possível “[...] adequadamente dar conta do ‘ILF’ como um campo de investigação, um fenômeno, e/ou um uso da língua, ao mesmo tempo em que apreciamos a complexidade e variabilidade da língua [...]”¹²⁷. (Baird; Baker; Kitazawa, 2014, p. 172).

Seguindo o que é apontado por esses autores, Jenkins (2015) também destaca a necessidade de pesquisadores do campo do ILF estarem prontos para rever suas percepções do fenômeno do ILF em conformidade com novas descobertas empíricas dentro do campo e, também, através da consideração de conceptualizações e pesquisas empíricas de outros campos de investigação que possam dialogar com o ILF.

É com isso em mente, que a autora argumenta ser necessária uma re teorização dentro da área de estudos do ILF. Essa re teorização, entretanto, não é vista por ela como algum tipo de revolução comparável à proposta original do ILF de quebra com a ideologia e práticas do ensino tradicional do ILE. Em vez de uma revolução, a autora entende que está propondo uma evolução, dentro do campo, a partir das pesquisas e teorizações precedentes. Nas palavras dela, “[...] uma mudança de ênfase em vez de uma quebra com o passado do ILF [...]”¹²⁸ (Jenkins, 2015, p. 51). Antes de apresentar sua proposta, porém, ela esclarece que esta deve ser considerada como um trabalho em andamento, ressaltando assim a relevância de se observar as respostas a sua re teorização, em particular, por parte de outros pesquisadores do ILF.

¹²⁷ No original: [...] adequately account for “ELF” as a field of enquiry, a phenomenon, and/or a use of language, while at the same time appreciating the complexity and variability of language and its integrated roles in human communication more generally (Baird; Baker; Kitazawa, 2014, p. 172).

¹²⁸ No original: [...] a change of emphasis rather than a break with ELF’s past [...] (Jenkins, 2015, p. 51).

Essa reterorização corresponderia, em conformidade com a autora, à terceira fase de desenvolvimento do campo do ILF, isto é, ILF 3, mencionada na seção anterior. Com vistas a contextualizar essa terceira fase, Jenkins (2015) discute aspectos das orientações precedentes. Em relação ao que ela considera como ILF 1, é, assim como em outros textos, destacado a crença, por parte de pesquisadores do ILF, de que seria possível descrever e codificar variedades do ILF, como é possível atestar, por exemplo, no texto de Seidlhofer e Jenkins (2003, p. 141), no qual as autoras argumentam que, apesar da expansão do inglês ter gerado diferentes perspectivas ideológicas, pouco interesse havia sido devotado para o que deveria ser o cerne da questão: “[...] a natureza da língua em si como um meio de comunicação internacional no círculo em expansão, e em quais aspectos o inglês como língua franca (ILF) [...]”¹²⁹ poderia diferir do inglês falado por usuários considerados nativos.

No intuito de justificarem seu interesse pela codificação de possíveis variedades do inglês em cenários de comunicação internacional, Seidlhofer e Jenkins (2003) pontuam que na maioria dos contextos do círculo externo, a luta pelo reconhecimento e identidade sociopolítica tinha sido bem sucedida e a noção ingênua de um meio linguístico monolítico, uniforme e inflexível de propriedade de seus falantes originais e para sempre ligado às regras empregadas por esses falantes tinha sido reconhecida como, simplesmente, contrária aos fatos, dando lugar à percepção dos diferentes ingleses presentes, no círculo externo, como variedades legítimas, sendo assim, emancipadas em relação ao inglês padrão britânico e estadunidense.

Para Seidlhofer e Jenkins (2003), assim como a descrição e codificação dos ingleses do círculo externo implicavam o reconhecimento do direito que os falantes desses contextos tinham de se apropriarem da LI para expressarem suas culturas e identidades diversas, o inglês dos falantes do círculo em expansão também precisava ser digno de tal atenção. Como Jenkins (2015, p. 54) lembra em relação a esse período inicial das pesquisas, durante vários anos, tanto dentro como fora do campo dos estudos do ILF, havia a percepção da codificação de possíveis variedades do inglês em contextos do círculo em expansão como “[...] um passo necessário na direção da legitimação do uso do ILF”.¹³⁰

Na defesa pela codificação dessas possíveis variedades, entretanto, é relevante ressaltar problematizações importantes para a área de ELI, a exemplo da observação feita por Seidlhofer e Jenkins (2003) quando sinalizam que, apesar do uso do inglês se constituir como uma parte

¹²⁹ No original: [...] the nature of the language itself as an international means of communication in the Expanding Circle, and in what aspects English as a lingua franca (ELF) [...] (Seidlhofer; Jenkins, 2003, p. 141).

¹³⁰ No original: [...] a necessary step in the direction of legitimising ELF use (Jenkins, 2015, p. 54).

importante das experiências vividas por muitos falantes no círculo em expansão, na prática o que se verificava era o seguinte:

Nenhum direito ao ‘inglês deteriorado’ para eles, então. Muito pelo contrário: para o consumo do círculo em expansão, o esforço principal permanece, como sempre foi, o de descrever o inglês como é usado entre seus falantes nativos britânicos e estadunidenses e então “distribuir” (Widdowson, 1997, p. 139) as descrições resultantes para aqueles que falam inglês em contextos não nativos em todo o mundo¹³¹ (Seidlhofer; Jenkins, 2003, p. 142).

Apesar das autoras, no intuito de defenderem seu posicionamento, generalizarem a ideia de que em todos os contextos do círculo em expansão, o inglês se constituiria como uma parte importante da vida de seus usuários quando, em verdade, parecem ter em mente, em especial, os países da Europa, é relevante a menção feita à distinção entre expansão e distribuição da língua. Algo, também, mencionado por Seidlhofer (2001) quando lembra que, para Widdowson (1997), é necessário ter em mente que o inglês como um meio de comunicação internacional não é distribuído como um conjunto de formas codificadas, estabelecidas e imutáveis, mas sim expandido como uma língua virtual¹³².

Falar da expansão do inglês, portanto, não significa que formas e significados codificados convencionalmente sejam transmitidos para outras localidades e usados por diferentes grupos de pessoas. Dito de outra forma, não se trata da língua sendo distribuída como um produto, mas da língua sendo expandida e nesse processo sendo atualizada, isto é, se materializando de diferentes formas. Widdowson (1998, p. 139 *apud* Seidlhofer, 2001, p. 138) salienta que “[a] distribuição de fato da língua implica adoção e conformidade. A expansão virtual da língua implica adaptação e não conformidade. Os dois processos são bem diferentes. E é provável que eles estejam em conflito. Distribuição nega expansão”.¹³³

Seidlhofer e Jenkins (2003) consideram que, provavelmente, devido à visão de que, nos contextos do círculo em expansão, o inglês seria um produto distribuído, questões relacionadas

¹³¹ No original: No right to ‘rotten English’ for them, then. Quite the contrary: for Expanding Circle consumption, the main effort remains, as it has always been, to describe English as it is used among its British and American native speakers and then to “distribute” (Widdowson 1997:139) the resulting descriptions to those who speak English in non-native contexts around the world. (Seidlhofer; Jenkins, 2003, p. 142).

¹³² Seidlhofer e Widdowson (2017) referem-se ao potencial inerente de produção de sentidos como língua virtual, destacando, desse modo, que o simples fato de gramáticas e dicionários precisarem ser continuamente atualizados torna óbvio que qualquer descrição do estado atual da língua configura-se como apenas um relato muito parcial, isto é, um relato de codificações convencionalizadas, não representando, portanto, o potencial inerente do código em si, dos modos que esse potencial pode ser utilizado para produzir sentido e atender às necessidades de usuários em diferentes circunstâncias.

¹³³ The distribution of the actual language implies adoption and conformity. The spread of the virtual language implies adaptation and nonconformity. The two processes are quite different. And they are likely to be in conflict. Distribution denies spread (Widdowson, 1997, p. 139 *apud* Seidlhofer, 2001, p. 138).

a práticas de ensino permaneciam inalteradas, pois apesar de toda teorização acerca da expansão da LI, no que dizia respeito a sugestões acerca de práticas de sala de aula, o que se encontrava era um grande silêncio.

De modo semelhante, para as autoras, os esforços voltados para o empoderamento de professores não nativos de LI através do acesso a grandes corpora estavam restritos ao acesso a corpora contendo apenas falantes nativos de inglês, dando a impressão de que a confiança desses professores seria fortalecida através do acesso ao modo como falantes nativos do inglês usam a língua.

Apesar da crença equivocada na possibilidade de codificações do inglês usado em cenários de língua franca, nos textos iniciais que marcam a trajetória do percurso do ILF como um campo de pesquisa, as discussões e problematizações trazidas por Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI ainda se constituem como questões importantes a serem trazidas para o contexto de formação de professores e, por conseguinte, consideradas nas práticas de sala de aula de LI.

Em relação à crença do ILF como mais uma variedade do inglês, Jenkins (2015) pondera que a percepção de variabilidade no uso do inglês por falantes multilíngues já tinha sido, de certa forma, abordada, através de considerações feitas ao papel crucial desempenhado por estratégias de acomodação, nos estudos sobre pronúncia do ILF. Contudo, no que dizia respeito à comunicação em ILF de uma maneira geral, a variabilidade e fluidez do ILF não tinham se constituído como aspectos relevantes de pesquisas e teorizações até então.

De acordo com Jenkins (2015), Barbara Seidlhofer foi quem primeiro sinalizou que, apesar das regularidades observadas nas interações em ILF, se fazia necessário dar maior atenção à fluidez inerente da língua usada nessas interações. Em um de seus textos publicados em 2009, por exemplo, Barbara Seidlhofer faz a seguinte ponderação:

Eles [usuários de ILF] exploram o potencial da língua [...]. Eles estão focados no propósito da conversa e em seus interlocutores como pessoas, e não enfaticamente no próprio código linguístico. Podemos observar pessoas imersas na negociação situada de sentido – um esforço completamente pragmático no qual o foco está em estabelecer a conexão indicial entre o código e o contexto¹³⁴ (Seidlhofer, 2009a, p. 242).

¹³⁴ No original: They exploit the potential of the language [...]. They are focused on the purpose of the talk and on their interlocutors as people, and emphatically not on the linguistic code itself. We can observe people absorbed in the ad hoc, situated negotiation of meaning – an entirely pragmatic undertaking in that the focus is on establishing the indexical link between the code and the context (Seidlhofer, 2009a, p. 242).

Com relação às pesquisas descritivas do ILF, a autora pontua que para além de limitarem-se apenas à identificação de características linguísticas particulares, essas pesquisas voltavam-se para uma percepção muito mais processual e comunicativa do ILF, da qual aspectos linguísticos se constituíam apenas como uma parte e eram investigados como indicações das várias funções que o ILF cumpria nas interações observadas.

Para ela, portanto, a documentação e análise de como falantes do ILF interagem não implicava negar a fluidez inerente ao ILF, uma vez que os estudos voltados para essa documentação tornavam visíveis que a possível emergência de inovações do ILF encontrava-se diretamente relacionada à expressão de identidades multilíngues e evidência de senso de propriedade da língua por parte de seus falantes. Para ela, portanto, fechar os olhos para a realidade contemporânea do uso do inglês como uma língua franca devido à dificuldade de encaixar tal uso dentro das categorias familiares de variedade e comunidade se constituía como um caso de paradigma de miopia¹³⁵ no sentido kachruviano.

Ao longo do texto, porém, é possível identificar posicionamentos conflituosos, visto que, ao mesmo tempo em que, por exemplo, a autora informa que, em muitas das interações altamente complexas em cenários de ILF, as fronteiras entre as línguas pareciam ser “[...] percebidas como fluidas ou irrelevantes, como se seus falantes estivessem ‘desinventando e reconstituindo’ as línguas deles [...]”¹³⁶ (Seidlhofer, 2009a, p. 242) e, de igual modo, argumente que “[o] que parece se interpor no caminho para uma compreensão do ILF que se alinhe com o mundo contemporâneo, é mais do que qualquer outra coisa, um modo arraigado de pensar sobre o que ‘uma língua’ pode ser [...]”¹³⁷ (Seidlhofer, 2009a, p. 238), a autora também observa que, assim como o reconhecimento das variedades nativizadas do círculo externo não ocorreu de forma imediata, seria irreal esperar que tal reconhecimento acontecesse rapidamente no círculo

¹³⁵ De acordo com Kachru (1996), a natureza interlinguística e intercultural dos usos e usuários da LI despertavam dois tipos de respostas por parte de linguistas. Uma delas era ver o fenômeno linguístico da expansão do inglês como um processo milenar de dinâmica da língua acentuado pela complexidade cultural e linguística de contextos plurais de aquisição linguística, função linguística, contato linguístico e criatividade linguística. Esse tipo de resposta demandava questionar paradigmas anteriores, fazer novas perguntas e procurar novas respostas teóricas e metodológicas. O segundo tipo de resposta, por parte de um número considerável de acadêmicos atuantes, era o de marginalizar qualquer questão que desafiava paradigmas anteriores e buscasse respostas apropriadas para as novas funções globais do inglês. Essa visão limitada das implicações da expansão da LI é denominada de paradigma da miopia por Kachru (1996).

¹³⁶ No original: [...] perceived as fluid or irrelevant, as if speakers were ‘disinventing and reconstituting’ their languages [...] (Seidlhofer, 2009a, p. 242).

¹³⁷ No original: What seems to get in the way of a conceptualization of ELF that is in keeping with the contemporary world is, more than anything else, an entrenched way of thinking about what ‘a language’ can be [...] (Seidlhofer, 2009a, p. 238).

em expansão, possibilitando inferir que ela, igualmente, se encontra presa, em certa medida, a visões coloniais da língua.

É relevante nessa discussão, como observa Jenkins (2015), a indicação de Seidlhofer (2009a) de que os esforços de pesquisa deveriam se concentrar nos processos subjacentes ao uso varável de formas pelos falantes do ILF e que o conceito de comunidades de prática (Wenger, 1998), por sua vez, se constituiria como um modo mais apropriado para abordar o ILF do que a noção tradicional de variedade orientada para uma comunidade de fala. Para Jenkins (2015), a partir dessas constatações, a variabilidade tornou-se central nos estudos do ILF e, por conseguinte, passou a ser compreendida como uma característica essencial da comunicação em cenários de ILF.

Essa reconceptualização do ILF é, então, acompanhada do reconhecimento de que o ILF, como fenômeno e como campo de estudos, não era tão semelhante aos WE como se havia acreditado inicialmente. Tal reconhecimento, entretanto, como lembra Jenkins (2015), em termos ideológicos, representou pouca mudança, uma vez que pesquisadores do ILF, em alinhamento com pesquisadores dos WE, continuaram, por exemplo: a ver como uma falácia o entendimento de que a LI era aprendida, nos círculos externo e em expansão, essencialmente para comunicação com seus ditos falantes nativos; a compreender que diversidade e variação na LI não era sinônimo de empobrecimento linguístico; a defender que os ingleses não nativos não eram interlínguas¹³⁸.

Desse modo, mesmo com o reconhecimento de que os dois campos de pesquisa apresentavam diferenças importantes em razão de se concentrarem em contextos historicamente e socioculturalmente diversos, não deixou de haver também o reconhecimento de semelhanças de fundamental importância, visto que algo que ambos os campos “[...] certamente, têm em comum é que eles levantam questões difíceis, ‘não ortodoxas’ e colocam desafios conceituais importantes”¹³⁹ (Seidlhofer, 2009a, p. 237).

Conceitualmente, por sua vez, a diferença principal, a partir de então, passou a ser algo que, talvez devesse ter sido óbvio desde o início, isto é, o entendimento de que o ILF, diferente dos ingleses do círculo externo, não poderia ser definido em termos de uma identificação

¹³⁸ O conceito de interlíngua (Selinker, 1972), dentro da área de segunda língua, se refere à compreensão da língua do aprendiz como um sistema linguístico autônomo, distinto tanto da língua materna do aprendiz quanto da língua sendo aprendida. (Richards; Schmidt, 2010).

¹³⁹ [...] have certainly in common is that they have asked difficult, ‘unorthodox’ questions and posed major conceptual challenges (Seidlhofer, 2009a, p. 237).

linguística e geográfica (Jenkins, 2015). Essa diferença em termos conceituais, em decorrência do reconhecimento da variabilidade de uso do ILF, constitui o que Jenkins (2015) identifica como a segunda fase das pesquisas do ILF (ILF 2).

Com vistas a evidenciar o que diferencia essa fase, da fase três sendo proposta por ela em seu artigo, a autora apresenta três definições do ILF oferecidas desde a reconceptualização como ILF 2, sendo a primeira dessas seu próprio entendimento do ILF como o “inglês conforme usado como uma língua de contato entre falantes de diferentes primeiras línguas (Jenkins, 2009)” (Jenkins, 2015, p. 56).

A segunda definição que, certamente não poderia deixar de ser mencionada por Jenkins (2015) por ser uma das mais comumente citadas até os dias de hoje, é a de Seidlhofer (2011, p. 7) que compreende o ILF como “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e, com frequência, a única opção [...]”. A terceira definição é a de Mortensen (2013, p. 25) para quem o ILF é “[...] o uso do inglês em um cenário de língua franca.”

Partindo dessas três definições que, segundo ela, corresponderiam ao entendimento do ILF, Jenkins (2015) propõe ser necessário um novo enquadre teórico dentro do campo, no qual o ILF seja visto como posicionado dentro do multilinguismo, uma vez que, como ela sinaliza, as três definições focam exclusivamente no inglês, mesmo considerando que a definição de Mortensen (2013) fizesse isso de um modo mais impreciso.

Para Jenkins (2015), assim como havia sido necessária uma reconceptualização do ILF em razão do reconhecimento da natureza fluida e diversa do inglês em cenários de língua franca, afastando assim a possibilidade de identificação e codificação de variedades do ILF, do mesmo modo, se fazia necessária uma reconceptualização que fosse além do reconhecimento do ILF como o uso do inglês por falantes de diferentes primeiras línguas e refletisse o fato do ILF ser por definição um fenômeno multilíngue, dado que grande parte dos falantes envolvidos em interações em ILF são multilíngues.

Em vista disso, deixando claro não estar sugerindo uma mudança de nome para o campo de investigação, Jenkins (2015, p. 73) propõe o que, segundo ela, poderia ser denominado de inglês como multilíngua franca (IMF) com a seguinte definição operacional: “comunicação multilíngue na qual o inglês está disponível como uma língua de contato de escolha, mas não é

necessariamente escolhido.”¹⁴⁰ Buscando tornar mais clara sua compreensão do ILF nesse novo enquadre teórico, Jenkins (2015, p. 74) esclarece que IMF diz respeito a “[...] cenários comunicativos multilíngues em que o inglês é conhecido por todos, e, portanto, está *sempre potencialmente ‘na mistura’*, independentemente de ser ou não, de fato, usado e do quanto é, de fato, usado”.¹⁴¹

Para Jenkins (2015), partindo dessa percepção, em vez de se falar de usuários do ILF, ou mesmo de se estabelecer uma dicotomia entre usuários do ILF não nativos e nativos, torna-se possível falar sobre o uso do ILF por falantes multilíngues (*ELF-using multilinguals*) e monolíngues (*ELF-using monolinguals*) ou ainda usuários multilíngues do ILF (*Multilingual ELF users*) e usuários monolíngues do ILF (*Monolingual ELF users*).

É possível perceber que a intenção de Jenkins (2015) é, como fez em sua publicação seminal (Jenkins, 2000) mencionada na primeira seção deste capítulo, fugir à dicotomia falante nativo e não nativo. Entretanto, ao fazer isso, é possível observar que ao se referir a usuários do ILF, termo utilizado em grande parte da literatura do ILF, ainda que essa não seja a intenção, acaba por reificar o ILF.

É importante aqui, pontuar que, ao apresentar as três definições (Jenkins, 2009; Seidlhofer, 2011; Mortensen, 2013) que, segundo ela, representam o modo como ILF é compreendido na fase denominada de ILF 2 (Jenkins, 2015) e que ela entende ter se tornado uma abordagem convencional do ILF (Jenkins, 2017b), a autora menciona críticas persistentes feitas ao campo de investigação do ILF por parte daqueles que compreendiam que os falantes nativos eram excluídos das investigações conduzidas, dentro do campo, quando o que ocorria, em verdade, era que alguns pesquisadores do ILF restringiam o percentual de falantes nativos na geração de seus dados por receio desses falantes exercerem influência sobre os falantes não nativos.

Nenhuma menção é feita por Jenkins (2015), entretanto, em relação ao fato da definição proposta por Mortensen (2013) ser resultante de sua apreciação crítica da definição inicial dada por Barbara Seidlhofer, no *website* do VOICE. Essa definição é, na verdade, a mesma apresentada pela autora em seu texto de 2001, segundo a qual ILF é concebido como “[...] um

¹⁴⁰No original: Multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen (Jenkins, 2015, p. 73).

¹⁴¹No original: [...] multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always *potentially ‘in the mix’*, regardless of whether or not, and how much, it is actually used (Jenkins, 2015, p. 74).

sistema linguístico adicionalmente adquirido que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes primeiras línguas [...]”¹⁴² (Seidlhofer, 2001, p. 146).

A reflexão de Mortensen (2013, p. 29) gira em torno do conflito entre considerar o ILF um sistema linguístico e, ao mesmo tempo, compreender que o ILF não corresponde a uma variedade ou variedades da LI, visto que “[e]m termos tradicionais, uma ‘variedade’ é tipicamente vista como um hipônimo de termos mais gerais como ‘um sistema linguístico’ [...] ou uma língua natural.”¹⁴³ Para Mortensen (2013), portanto, pareceria haver uma inconsistência ao se definir ILF como um sistema linguístico e ao mesmo tempo questionar seu *status* de variedade.

Contudo, ele faz a ressalva de que, para Seidlhofer (2009b), o entendimento do ILF como um sistema linguístico não corresponde a um sistema linguístico em seu sentido tradicional, mas sim, num sentido mais alargado, equivalente a um modo particular de usos da LI que denota um conjunto de estratégias comunicativas. Se essa for a compreensão, então, segundo Mortensen (2013, p. 29-30), “[...] a contradição entre ‘ILF como um sistema linguístico’, mas ‘não uma variedade distinta’ está resolvida”.¹⁴⁴

Por outro lado, seguindo uma linha de pensamento próxima à de Seidlhofer (2009a), Mortensen (2013, p. 30) observa que essa situação permite perceber que a inconsistência na definição do que seja ILF dentro do paradigma de estudos do ILF é, mais do que outra coisa, um indicativo de que trabalhar “[...] com uma noção como ‘inglês como língua franca’ desafia algumas noções básicas na Linguística como ‘língua’, ‘sistema linguístico’ e ‘variedade’”.¹⁴⁵ Apesar de ser difícil lidar com esses conceitos teóricos, para o autor, isso não significa que não se deva tentar fazer isso de maneira consistente.

Para Mortensen (2013, p. 30), o principal problema de se relacionar ILF com o conceito de sistema linguístico, não importando qual seja a interpretação dada a esse conceito, diz respeito ao fato dessa conexão possibilitar uma “[...] uma leitura onde o ILF é *reificado*, isto é, transformado em objeto que pode ser delimitado e caracterizado em termos de propriedades

¹⁴² No original: [...] an additionally acquired system that serves as a means of communication between speakers of different first languages [...] (Seidlhofer, 2001, p. 146).

¹⁴³ No original: In traditional terms, “a variety” is typically seen as a hyponym of more general terms like “a language system” [...] or a natural language (Mortensen, 2013, p. 29).

¹⁴⁴ No original: [...] the contradiction between “ELF as a language system” but “not a distinct variety” is resolved (Mortensen, 2013, p. 29-30).

¹⁴⁵ No original: [...] with a notion like “English as a Lingua Franca” challenges some of the basic notions in linguistics like “language”, “language system”, and “variety” (Mortensen, 2013, p. 30).

específicas [...]”¹⁴⁶, sejam essas de uma natureza linguística formal, isto é, no sentido tradicional de um sistema linguístico, ou de uma natureza pragmática e interacional, ou seja, um sentido mais alargado de sistema linguístico, como parece ser a compreensão de Seidlhofer (2009b).

Obviamente, diante das re teorizações e desenvolvimentos que ocorreram e continuam a ocorrer dentro do campo do ILF, a definição que é apreciada criticamente por Mortensen (2013) não é mais a que se encontra, nos dias de hoje, no website do VOICE. Entretanto, as observações feitas por ele ainda são relevantes, na medida em que como ele sinaliza, apesar da rejeição explícita do ILF como uma variedade distinta do inglês, o ILF é, com frequência, ainda que de maneira implícita, concebido como “[...] um objeto limitado, ‘um sistema linguístico’ particular [...]”¹⁴⁷ (Mortensen, 2013, p. 35) com suas próprias características léxico-gramaticais e pragmáticas.

Para Mortensen (2013), seja de forma intencional ou não, a busca por essas características conduz à impressão de que elas se encontram presentes em todas as interações que o inglês é usado como uma língua franca e, mais ainda, que tais características são observadas apenas nessas interações. Tal situação, por seu turno, acaba possibilitando “[...] uma reificação do ILF que ameaça obscurecer o fato de que o ILF é um fenômeno inerentemente complexo e diverso”¹⁴⁸ (Mortensen, 2013, p. 35).

Para contrapor essa tendência, o autor entende ser necessário um distanciamento por completo da compreensão do ILF em termos de um possível sistema linguístico e das armadilhas que acompanham essa compreensão. Para tanto, ele sugere que ILF seja definido, conforme mencionado anteriormente, como o uso do inglês em um cenário linguístico de língua franca e esclarece que cenário linguístico deve ser “[...] compreendido como os recursos linguísticos disponíveis num dado encontro comunicativo entre dois ou mais falantes em razão dos repertórios linguísticos individuais deles”¹⁴⁹ (Mortensen, 2013, p. 36).

Além disso, cenário precisa ser visto, de acordo com o autor, como uma extensão metafórica do modo como o termo é empregado na tradição da comédia *dell'arte*, gênero teatral caracterizado pela espontaneidade e improvisação. Numa comédia *dell'arte*, como observa o

¹⁴⁶ No original: [...] a reading where ELF is *reified*, i.e., turned into a bounded object that can be delimited and characterized in terms of specific properties (Mortensen, 2013, p. 301).

¹⁴⁷ No original: [...] a bounded object, a particular “language system” [...] (Mortensen, 2013, p. 35).

¹⁴⁸ No original: [...] a reification of ELF which threatens to obscure the fact that ELF is in fact an inherently complex and diverse phenomenon (Mortensen, 2013, p. 35).

¹⁴⁹ [...] understood as the linguistic resources available in a given communicative encounter between two or more speakers by virtue of their individual language repertoires (Mortensen, 2013, p. 36).

autor, o cenário é muito mais específico do que em um cenário linguístico, visto que, no gênero teatral, o cenário traz, por exemplo, informações sobre o roteiro a ser seguido e as personagens envolvidas. Eventos de fala, por outro lado, apesar de se desdobrarem em conformidade com determinados esquemas, são geralmente menos previsíveis, porém, como pondera Mortensen (2013, p. 36),

[...] do mesmo modo que o cenário na comédia dell'arte oferece aos atores um conjunto específico de recursos que podem ser utilizados ao atuarem em uma peça, cenários linguísticos oferecem aos interagentes um conjunto específico de recursos que podem ser utilizados no decorrer da interação. É o que você tem disponível quando o espetáculo começa, por assim dizer.¹⁵⁰

A definição de Mortensen (2013), embora não seja inovadora, como ele mesmo reconhece, e se aproxime de um número de definições bem estabelecidas da noção geral de língua franca bem como da própria definição de Seidlhofer (2011), demanda, por meio da consideração do que ele identifica como cenários linguísticos, o reconhecimento do ILF como um fenômeno empírico altamente heterogêneo, dado que a interação em ILF costuma ocorrer no que Mortensen (2013) prefere chamar de comunidades multilíngues transitórias.

É possível observar, dessa forma, que não apenas a definição de Mortensen (2013), mas também muitas de suas ponderações se aproximam das reflexões feitas por Barbara Seidlhofer e Jennifer Jenkins em muitas de suas publicações. O que considero ser importante, no entanto, ressaltar é que Mortensen (2013), em sua apreciação crítica do ILF como um sistema linguístico, já traz muitos dos pontos abordados por Jenkins (2015) em sua argumentação da necessidade de reconceptualização do ILF em razão da crescente natureza multilíngue do ILF, visto que, para Mortensen (2013), adotar uma percepção do ILF como o uso do inglês em cenários linguísticos de língua franca implica o reconhecimento de que

[...] encontros de ILF sempre tem uma base *multilíngue* na qual, pelo menos, um dos falantes será multilíngue e o cenário linguístico incluirá, pelo menos, duas e, com frequência, mais línguas; encontros de ILF também têm uma base *multicultural*, uma vez que os falantes, frequentemente, advêm de contextos culturais mais ou menos diferentes (de vários tipos); e, finalmente, encontros de ILF são *multinormativos* porque os falantes tendem a se valer de diferentes “tipos” de inglês na interação¹⁵¹ (Mortensen, 2013, p. 37-38).

¹⁵⁰ [...] the same way as a scenario in *commedia dell'arte* provides actors with a specific set of resources that can be utilized in the act of performing a play, language scenarios provide interactants with a specific set of resources which can be utilized in the course of interaction. It is what you have available when the show begins, as it were (Mortensen, 2013, p. 36).

¹⁵¹ No original: [...] ELF encounters always have a *multilingual* base in that at least one of the speakers will be multilingual and the language scenario will include at least two and often more languages; ELF encounters also have a *multicultural* base since the speakers will often have more or less different cultural backgrounds (of various

O que Jenkins (2015) propõe como IMF, isto é, comunicação multilíngue na qual o inglês se encontra disponível como uma língua de contato, mas não é necessariamente escolhido para tal, se aproxima bastante da percepção de Mortensen (2013). Entretanto, conforme mencionado anteriormente, é possível observar traços de uma concepção reificada do ILF, no texto de Jenkins (2015), através do uso dos termos “usuários multilíngues de ILF” (*multilingual ELF users*) e usuários monolíngues de ILF (*monolingual ELF users*), pois o uso de tais termos parecem carregar ainda a ideia inicial do ILF como um sistema linguístico independente, algo, na verdade, possível de ser interpretado pela presença constante dos termos usuários de ILF (*ELF users*) ou falantes de ILF (*ELF speakers*) nas produções acadêmicas do ILF.

Entendo que aqueles que, como eu, são afeitos aos estudos do ILF precisam ter cuidado, mesmo que a intenção ao usar esses termos seja sinalizar que estamos nos referindo, como observa a própria Jennifer Jenkins em outro texto, ao “[...] inglês usado em comunicação intercultural, principalmente, se não exclusivamente, entre seus falantes não-nativos de diferentes primeiras línguas e, com frequência de modos que diferem substancialmente do inglês nativo”¹⁵² (Jenkins, 2017b, p. 1)

Não há como negar, entretanto, a importância do chamado de Jenkins (2015) para a necessidade de reconceituação dentro do campo, visto que, ao propor que o ILF seja enquadrado dentro do multilinguismo, a autora aponta para a realidade de que “[...] para usuários de ILF, inglês é apenas uma língua entre outras presentes ou latentes em qualquer interação”¹⁵³ (Jenkins, 2015, p. 61), sendo evidente, desse modo, dentro dos estudos do ILF, a necessidade de maior ênfase ao fato do inglês, no acrônimo ILF, ser concebido como uma entre muitas outras línguas presentes nas interações entre falantes de diferentes contextos linguísticos e culturais.

Para Jenkins (2015, p. 78), a reterorização do ILF como ILF 3, portanto, embora não represente uma ruptura com o que havia sido teorizado, até então, dentro campo, traz implicações importantes na medida em que, nas palavras dela, com essa reconceptualização, é “[...] o uso monolíngue do ILF que é ‘marcado’ e o uso multilíngue do ILF que é ‘não

kinds); and finally, ELF encounters are often *multinormative* because speakers tend to draw on different “kinds” of English in the interaction (Mortensen, 2013, p. 37-38).

¹⁵² No original: [...] English used in intercultural communication chiefly, if not exclusively, among its non-native speakers from different first languages, and often in ways that differ substantially from native English (Jenkins, 2017b, p. 1).

¹⁵³ No original: [...] for ELF users, English is only one language among others present or latent in any interaction (Jenkins, 2015, p. 61).

marcado”¹⁵⁴. Esse reconhecimento, de acordo com a autora, implica um distanciamento das pesquisas do ILF da tendência monolíngue da maioria das vertentes não críticas de pesquisas em ASL, ELI e da própria LA.

Em termos teóricos, portanto, isso implica mover o foco do inglês para o multilinguismo. Entretanto, sendo ILF um campo de estudos que se volta para o uso do inglês como uma língua de contato, mesmo havendo essa mudança de foco para o multilinguismo, o inglês sempre é considerado como potencialmente parte desse multilinguismo (Jenkins, 2015, 2017b). Jenkins (2017b), por sua vez, deixa claro ser perfeitamente possível haver multilinguismo sem inglês ao passo em que, por definição, não é possível haver ILF sem multilinguismo.

É importante destacar que Jenkins (2015, 2017b) compreende sua proposta de reconceituação do ILF como um trabalho em andamento, sendo crucial que pesquisadores de uma maneira geral, em especial pesquisadores do campo do ILF, tenham oportunidade de responder a esse avanço teórico dentro do campo. Para além disso, torna-se evidente, como observa Duboc (2018a), a necessidade de diálogo com teorias mais amplas e diferentes campos de investigação ao nos envolvermos em debates relacionados ao ILF.

Ainda, em conformidade com essa pesquisadora brasileira, ao abordar os possíveis direcionamentos futuros das pesquisas do ILF através de uma autocrítica madura,

[...] Jenkins (2015) recupera a natureza dinâmica do campo do ILF, na qual teorias são constantemente revisadas à luz de problemas locais do mundo real. Um campo de investigação supostamente estático e homogêneo, como algumas interpretações críticas podem insistir em relação ao ILF, não daria espaço para tal abertura e situacionalidade dos usos contemporâneos do inglês¹⁵⁵ (Duboc, 2018a, p. 163).

De fato, recentemente, novas percepções acerca da proposição inicial feita por Jenkins (2015) parece estar em andamento. Algo perceptível, por exemplo, na observação feita por Jenkins e Lopriore (2021) ao sinalizarem que, em conformidade com o reconhecimento do papel relevante do multilinguismo em contextos de uso do ILF, a noção de Multilinguismo (com inglês) como língua franca apresenta inúmeras vantagens, sendo a mais importante

¹⁵⁴ No original: [...] ELF-using monolingual use that is ‘marked’ and ELF-using multilingual use that is ‘unmarked’ (Jenkins, 2015, p. 78).

¹⁵⁵ No original: [...] Jenkins (2015) recuperates the ever-changing nature of the field of ELF, in which theories are constantly revised in light of local, real-world problems. A supposedly static, homogenous field of inquiry, as some critics’ interpretations might insist regarding ELF, would definitely not give room for such openness and situatedness in relation to the emerging uses of contemporary English (Duboc, 2018a, p. 163).

relacionada à questão de colocar o multilinguismo primeiro e a LI entre parênteses, priorizando, assim, o multilinguismo das pessoas e “[...] destacando o fato de que a primeira língua delas (e possivelmente outras línguas no repertório delas) é mais importante para elas do que o inglês”¹⁵⁶(Jenkins; Lopriore, 2021, p. xvi).

Além disso, as autoras pontuam que essa noção enfatizaria que o multilinguismo é a norma mundial e, ao mesmo tempo, reconheceria que uma minoria substancial dos falantes multilíngues, em todo o mundo, tem inglês como parte do repertório deles. Um outro ponto a ser considerado, de acordo com as autoras, diz respeito a essa noção também reduzir simbolicamente os falantes monolíngues de inglês cuja maioria corresponde aos falantes nativos de inglês que, de forma anacrônica, ainda consideram ser o inglês deles “[...] o padrão de ‘ouro’ que todos os outros [falantes] ao redor do mundo deveriam seguir”¹⁵⁷ (Jenkins, Lopriore, 2021, p. xvii). Por último, as autoras consideram ainda que

[...] o termo ‘Multilinguismo (com inglês) como língua franca’ poderia, subsequentemente, até substituir [o termo] ‘Ingleses Globais’, que, apesar de muito mais sucinto, cria a impressão ilusória de que a língua inglesa é ‘global’ quando somente cerca de um terço do globo a utiliza para algum propósito¹⁵⁸ (Jenkins; Lopriore, 2021, p. xvii).

Embora Jenkins e Lopriore (2021) não façam menção à noção de IMF proposta por Jenkins (2015) e, de igual modo, não mencionem nenhuma crítica feita a essa noção. Entendo ser possível ver a reflexão dessas duas pesquisadoras como uma resposta à apreciação feita por Pennycook (2020b, p. 2) ao apontar que, apesar da noção de IMF, introduzida por Jenkins (2015), chamar à atenção, de forma significativa, para o multilinguismo do qual o inglês é apenas uma parte, essa noção mantém a ideia do inglês como uma língua franca ou, nas palavras dele, a ideia de “[...] uma forma de multilinguismo que pode, no entanto, ser denominado de inglês.”¹⁵⁹

Se, de fato, a proposição feita por Jenkins e Lopriore (2021) tem como origem essa observação feita por Pennycook (2020b), não há como ter certeza. Contudo, é muito positivo perceber que o que Jenkins (2015) considerou ser um trabalho em andamento, como acima

¹⁵⁶ No original: [...] highlighting the fact that their first language (and possibly other languages in their repertoire) is more important to them than English (Jenkins; Lopriore, 2021, p. xvi).

¹⁵⁷ No original: [...] the ‘gold’ standard that all others around the world should follow (Jenkins; Lopriore, 2021, p. xvii).

¹⁵⁸ No original: [...] the term ‘Multilingualism (with English) as a lingua franca’ could subsequently even replace ‘Global Englishes’, which, although far more succinct, creates the misleading impression that the English language is ‘global’ when only a third of the globe uses it for any purpose (Jenkins; Lopriore, 2021, p. xvii).

¹⁵⁹ No original: [...] a form of multilingualism that can nonetheless be called English (Pennycook, 2020b, p. 2).

mencionado, continua sendo compreendido pelos pesquisadores de ILF como um trabalho constante de novos aprendizados e percepções sobre o fenômeno do ILF, a exemplo da reflexão dessas duas autoras sobre a pertinência da noção de Multilinguismo (com inglês) como língua franca.

Com relação a considerar que esse termo possa ser um bom substituto para o termo *Inglês Globais*, Jenkins e Lopriore (2021) salientam, na verdade, que não apenas o termo *Inglês Globais*, mas também os termos *World Englishes* e *ILF* colocam muita ênfase no inglês e deixam o multilinguismo da maioria dos usuários da LI em segundo plano. Ademais, considerando que *WE* e *ILF* são vistos como paradigmas complementares, a noção de *Multilinguismo (com inglês) língua franca* apresenta ainda o benefício de chamar atenção para o fato de que a maioria dos usuários de *WE* são também usuários do inglês como uma língua franca, tornando claro, desse modo, ser o multilinguismo mais um aspecto compartilhado pelos *WE* e *ILF*.

Essas duas pesquisadoras de *ILF* destacam ainda que, na medida em que uma nova geração de acadêmicos tem se estabelecido em ambos os campos, cada vez mais é evidente a necessidade de expansão de percepções que já não atendem à realidade contemporânea bem como uma compreensão mais alargada das sinergias entre essas áreas de estudo. No que diz respeito à área de *ELI*, porém, apesar das expansões teóricas e da sinergia entre o campo dos *WE* e do *ILF*, Jenkins e Lopriore (2021) reconhecem que discussões centradas em implicações pedagógicas, em ambos os campos, se constituem ainda como uma exceção, apesar de ser possível contarmos com um número considerável de publicações acadêmicas que se voltam para questões pedagógicas.

A esse respeito, Seidlhofer (2017) pontua que, apesar de, em geral, haver o reconhecimento por parte de profissionais da área de *ELI* de que o uso do inglês como uma língua de contato demanda repensar conceitos convencionais na sociolinguística, muitos ainda não consideram que *ILF* demanda repensar ideias convencionais dentro da pedagogia de LI. Parte dessa resistência, de acordo com a autora, advém do fato de considerarmos que o ensino demanda um modelo estável e sistemático para emular. Logo, sendo o uso do *ILF* fluido e indeterminado, para profissionais do *ELI* com uma visão tradicional de ensino, o *ILF* não pode oferecer um modelo a ser seguido pelos aprendizes e, conseqüentemente, se constitui como um aspecto de pouca relevância pedagógica.

Seidlhofer (2017) salienta, entretanto, que as descrições de interações em ILF disponíveis atualmente mostram o que usuários de ILF de fato fazem com a língua que aprenderam e essas descrições revelam que muitas propriedades formais do inglês nativo não são necessárias para a comunicação. Desse modo, para a autora,

[u]ma vez que a maioria dos falantes de ILF são (ex-)aprendizes de inglês como língua estrangeira, tais descrições [das interações em ILF] indicam o que aprendizes de fato alcançam em termos de uma habilidade comunicativa adaptável, não o que se espera que eles desempenhem ao emularem a competência linguística do falante nativo [...]”¹⁶⁰ (Seidlhofer, 2017, p. 18).

Assim sendo, para ela, os corpora de interações em ILF oferecem características específicas do uso do inglês que podem servir como indicadores importantes em relação a como prioridades podem ser alteradas na definição de objetivos de aprendizagem. Ainda em conformidade com Seidlhofer (2017, p. 19), sendo “[...] ILF o processo comunicativo no qual inglês e outros recursos linguísticos são utilizados efetivamente para negociar sentidos e relações humanas [...]”¹⁶¹, apesar de haver aqueles que consideram esse processo como irrelevante para o contexto pedagógico, é mais sensato que a maneira como a LI é efetivamente usada no mundo “[...] deva ter alguma influência sobre como aprendizes são encorajados a aprendê-la, e deveria conduzir professores a refletirem criticamente sobre até que ponto ideias estabelecidas permanecem viáveis.”¹⁶²

Tais reflexões sobre conceitos tradicionais e novos na pedagogia de ELI podem levar, como lembra a autora, professores a reconhecerem que o objetivo tradicional para aprendizagem como aquisição de competência linguística equiparado à aquisição de inglês nativo/inglês padrão precisa ser revisto e que uma perspectiva de ILF direciona para um objetivo mais realista de aprendizagem, o desenvolvimento de uma capacidade comunicativa (Widdowson, 2016) em que o foco pedagógico muda da correção formal para adequação funcional.

Embora Seidlhofer (2017) não aprofunde o que Widdowson (2016) considere ser essa capacidade comunicativa, é importante para o desenvolvimento das reflexões trazidas neste

¹⁶⁰ No original: Since most ELF speakers are (former) learners of English as a foreign language, such descriptions indicate what learners actually achieve as an adaptive communicative capability, not what they are expected to perform in their emulation of native-speaker linguistic competence [...] (Seidlhofer, 2017, p. 18).

¹⁶¹ No original: [...] the communicative process whereby English and other linguistic resources are effectively used to negotiate meanings and human relationships [...] (Seidlhofer, 2017, p. 19).

¹⁶² No original: [...] it is more reasonable to suppose that how people actually use English in the real world should have some bearing on how learners are encouraged to learn it, and should lead teachers to give some critical thought to how far established ideas remain tenable (Seidlhofer, 2017, p. 19).

estudo e, principalmente ao longo deste capítulo, ter em conta que, para o autor, repensar o modo como tradicionalmente o inglês, como uma disciplina, é concebido pelos professores implica reverter a relação interdependente entre o que é ensinado por nós professores e para quem estamos ensinando, visto que como ele observa, “[o] modo estabelecido de pensar sobre a disciplina tem sido dar primazia ao *o quê* como o fator predominante da relação, com o *quem* em um papel subordinado e dependente”¹⁶³ (Widdowson, 2016, p. 12).

Tal dependência, porém, deveria ser invertida, uma vez que ao se dar maior relevância ao que é ensinado, esse o *quê*, definido em termos do falante nativo, passa a ser concebido como algo a ser unilateralmente transmitido aos estudantes. Por outro lado, a inversão da dependência entre o que é ensinado e para quem se ensina possibilita “[...] em vez de pensar primeiro na língua a ser ensinada e fazer os estudantes se adaptarem a ela, pensar nos estudantes primeiro e fazer a língua se adaptar a eles”¹⁶⁴ (Widdowson, 2016, p. 13).

Assim sendo, para o linguista acima citado, a inversão de prioridade que ele argumenta ser necessária no processo de ensino e aprendizagem implica que o inglês a ser ensinado para falantes de outras línguas não seja uma língua estabelecida e aprovada pelo simples fato de estar associada a determinadas comunidades de falantes nativos e que é imposta de maneira unilateral, mas sim uma língua com a qual os estudantes “[...] podem naturalmente se engajar como um recurso comunicativo e que eles podem relacionar com as ‘outras’ línguas deles e, assim, relacionar com a realidade e com as demandas deles”¹⁶⁵ (Widdowson, 2016, p. 13-14). O exercício de exploração das possíveis implicações advindas dessa inversão de foco, segundo o autor, conduz a repensar a concepção que se tem do inglês como uma disciplina a ser ensinada e aprendida.

Widdowson (2016) reforça ainda que, apesar do conhecimento tradicional, dentro da área de ensino de ILE, direcionar para o ensino de inglês como língua nativa (ILN), o inglês que é ensinado como uma língua estrangeira não o que, em verdade, é aprendido como uma língua estrangeira, visto que a despeito de todos os tipos de recomendações em relação a como fazer que aprendizes conformem e alcancem a competência na chamada língua alvo, a maioria dos aprendizes não o faz. Quando aprendizes não atingem esse objetivo, isso é então

¹⁶³ No original: The established way of thinking about the subject has been to give primacy to the *what* as the dominant factor in the relationship, with the *who* in a subordinate dependent role (Widdowson, 2016, p. 12).

¹⁶⁴ No original: [...] instead of thinking first of the language to be taught and making students adapt to it, you think of the students first and make the language adapt to them (Widdowson, 2016, p. 13).

¹⁶⁵ No original: [...] can naturally engage with as a communicative resource and that they can associate with their “other” languages, and so relates to their reality and to their requirements (Widdowson, 2016, p. 13-14).

considerado como fracasso, incapacidade. Pouco crédito é dado, portanto, ao inglês aprendido como língua estrangeira em razão de grande parte das avaliações se voltarem para o que é ensinado e não para o que é aprendido.

Não estar em conformidade com o ILN, todavia, não é um empecilho para que aprendizes coloquem em uso o inglês que aprenderam de modo efetivo quando se tornam usuários de ILF. É nesse sentido que o autor argumenta que a incompetência dos aprendizes não os torna incapazes como comunicadores, uma vez que “[e]les notadamente aprenderam uma capacidade estratégica para usar os recursos linguísticos do inglês, adaptando-os em conformidade com os diferentes contextos e os diferentes propósitos da comunicação global”¹⁶⁶ (Widdowson, 2016, p. 14).

Dessa forma, a percepção geral de Widdowson (2016) é de que o inglês aprendido como língua estrangeira sempre estará em discordância com o inglês ensinado como língua estrangeira e o resultado disso sempre será, em diferentes graus, a percepção de uma pedagogia do insucesso. Para esse pesquisador britânico, entretanto, a solução para essa situação é repensar a concepção do inglês como uma disciplina e, para tanto, ele sugere que o contexto de ensino leve em consideração a realidade do uso do ILF, isto é, o inglês conforme usado em todos os diferentes “[...] contextos em nosso mundo globalizado, e que revela muito claramente como usuários da língua são capazes de comunicação efetiva apesar de não estarem em conformidade com as normas do ILN”¹⁶⁷ (Widdowson, 2016, p. 15).

Essa capacidade, segundo o autor, tem sua origem na aprendizagem do ILE, tornando, assim, possível argumentar que ILF e o inglês aprendido como LE estão intimamente relacionados. Para Widdowson (2016), pensar nessas duas realidades, isto é, na do ILE e na do ILF, contribui para que o inglês se torne uma língua menos estrangeira e mais familiar na medida em que se torna mais próxima da realidade dos aprendizes.

Isto posto, Widdowson (2016) lembra que muita ênfase tem sido dada à importância da autonomia do aprendiz, acerca da importância de professores permitirem que os aprendizes tomem a iniciativa no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, pensar no inglês como disciplina dando primazia a quem se está ensinando em vez do que se ensina seria uma boa

¹⁶⁶ No original: They have clearly learned a strategic capability for using the linguistic resources of English adapting them as appropriate to the various contexts and for the various purposes of global communication (Widdowson, 2016, p. 14).

¹⁶⁷ No original: [...] contexts in our globalized world, and which reveals quite clearly how users of the language are capable of effective communication without conforming to the norms of ENL (Widdowson, 2016, p. 15).

oportunidade de colocar tais ideias em prática. Dessa forma, Widdowson (2016, p. 15) considera que

[...] um modo de repensarmos nossa disciplina é orientar nossa posição não a partir do ILN, mas do ILF, e abandonar o objetivo da competência do FN [falante nativo] em favor do encorajamento e apoio do desenvolvimento natural em aprendizes da capacidade comunicativa. [Desse modo o ensino de ILE] [...] seria, então, não uma questão de ensinar aprendizes a como acumular corretamente porções da língua, mas essencialmente, como se engajar no processo do que tem sido denominado de linguajar [...] – o uso estratégico dos recursos do inglês para se expressarem e se comunicarem com os outros [...].¹⁶⁸

A despeito do fato de que Widdowson (2016) faz menção ao termo linguajar conforme Swain (2006), compreendo que essa colocação dele pode ser enriquecida com as observações de Veronelli (2015) acerca do termo linguajar, em inglês *linguaging* ou *to language*, conforme compreendido pelo biólogo chileno Humberto Maturana¹⁶⁹.

De acordo com Veronelli (2015), o termo linguajar se refere a um modo de pensar no qual a língua não é percebida como um produto finalizado/pronto, mas sim como uma atividade contínua e situada. Por essa razão, embora Humberto Maturana faça uso das formas *to language* e *linguaging* sem estabelecer uma mudança de sentido, Veronelli (2015) entende ser importante enfatizar a forma no gerúndio (*linguaging*) a fim de expressar a natureza contínua da língua. Para ressaltar essa natureza contínua, a autora faz um movimento entre a percepção da língua como substantivo e como verbo.

Como substantivo, como observa Veronelli (2015), a língua é concebida como algo que precede à interação e pressupõe convergência, ou seja, uniformidade. Algo que, conforme pontuado no capítulo anterior, se volta para nossa herança colonial do modo como pensamos

¹⁶⁸ [...] one way of rethinking our subject is to take our bearings not from ENL but from ELF, and to abandon the objective of NS competence in favour of encouraging and supporting the natural development in learners of communicative capability. TEFL [Teaching of English as Foreign Language] would then not be a matter of teaching learners how to correctly accumulate quantities of language but essentially how to engage in the process of what has been called linguaging [...] – the strategic use of the resources of English to express themselves and communicate with others [...] (Widdowson, 2016, p. 15).

¹⁶⁹ De acordo com García e Li Wei (2014), um dos primeiros estudiosos a fazerem uso do termo *linguaging* foram os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, em 1973, ao postularem a teoria da *autopoiesis*. A *autopoiesis*, como esclarecem García e Li Wei (2014), argumenta não ser possível separarmos nossa história biológica e social das ações do modo como percebemos o mundo. Ainda em conformidade com eles, para os dois biólogos chilenos, nossa experiência está entrelaçada com nossa estrutura de maneira vinculativa, e os processos envolvidos em nossa composição, em nossas ações como seres humanos, constituem nosso conhecimento. Logo, como também explicam García e Li Wei (2014), para Maturana e Varela (1998), a língua não é apenas um sistema de estruturas independente das ações humanas com os outros. O termo *linguaging*, desse modo, é necessário para fazer referência ao processo simultâneo de vir a ser contínuo de nós mesmos e de nossas práticas linguísticas, na medida em que interagimos e produzimos sentido no mundo.

sobre língua. Como sinaliza a autora, limitar nossa percepção de língua ao entendimento da língua

[...] como institucionalizada, como tendo uma gramática, como sendo a língua de um império ou nação encerra a interação que tenta complicar a multiplicidade, a heterogeneidade de usuários e interações de usuários. Linguajar, o verbo, por sua vez, tem mudança, continuidade no seu centro¹⁷⁰ (Veronelli, 2016, p. 121).

Esse movimento de mudança de percepção da língua como substantivo para língua como verbo traz consigo complexidades e, como ressalta a autora, inclusive complexidades atadas a questões de poder presentes nas interações. Algo que entendo faltar na reflexão de Widdowson (2016), pois embora aponte a questão de realidades em conflito dentro do contexto de ELI, o autor não aborda de forma direta questões de poder envolvidas nas relações entre os diferentes usuários de LI, como faz Kumaravadivelu (2016), por exemplo, ao apontar para forças hegemônicas ainda atuantes dentro da área de ELI, cujo interesse é manter o pensamento tradicional dentro da educação em LI atado ao ILN que, como Widdowson (2016) muito bem elabora, pode ser descrito de três formas:

- 1) o inglês codificado como língua padrão e descrito em trabalhos de referência tais como *The Oxford Advanced Learners Dictionary* e *The Longman Grammar of Spoken and Written English*;
- 2) como funções comunicativas, com um foco em como as formas da língua padrão são postas em uso;
- 3) como uso autêntico, na medida em que a disponibilização de corpora linguísticos tem possibilitado o acesso a padrões de uso idiomático de formas linguísticas produzidas pelos falantes nativos.

Apesar de não tratar diretamente de questões de poder envolvidas nas interações entre usuários da LI de diferentes partes do mundo, o posicionamento de Widdowson (2016) em relação a repensarmos o inglês, como disciplina, nos orientando para a realidade de uso do ILF, tendo como objetivo o engajamento no processo de linguajar pode ser lido como um convite para que nós, professores de inglês, repensemos a disciplina que lecionamos, bem como nossa percepção de língua de uma maneira mais ampla, de modo a vermos, como muito bem por Veronelli (2015), que a língua não se limita a algo produzido com características decididas a

¹⁷⁰ No original: [...] as institutionalized, as having a grammar, as being the language of a particular empire or nation closes interaction that attempts to complicate the manyness, heterogeneity of users and the users' interactions. Linguaging, the verb, instead has change, ongoingness at its center (Veronelli, 2015, p. 121).

partir daqueles que detêm o poder para tal e que, conseqüentemente, entrelaçaram poder e conhecimento. Desse modo, como enfatiza ainda Veronelli (2015, p. 121-122), a partir da noção de linguajar, isto é, da língua como verbo, passamos a ver o processo de

[...] expressividade e da própria comunicação. [...] Não há linguajar no abstrato. Como práxis, é sempre realizado por alguém num local e espaço particulares. Melhor dizendo, linguajar é sempre compreendido como estando atrelado à materialidade da vida cotidiana, que nos oferece um modo de compreender as práticas e experiências dos interlocutores.¹⁷¹

Como constata Widdowson (2016), apesar de apenas mencionar o termo linguajar sem maiores aprofundamentos, essas reflexões, certamente, representam desafios a serem encarados dentro da área de educação linguística em LI. Ao mesmo tempo, porém, elas também oferecem oportunidades para tornar o ensino de ILE mais efetivo e realista, na medida em que se entende que possa se tornar, segundo o autor, “[...] mais real para os aprendizes e mais articulado com as mudanças do papel do inglês [...]”¹⁷² (Widdowson, 2016, p. 15).

Em relação a esse repensar, reconhecendo que mudanças radicais não ocorrem do dia para a noite, Seidlhofer (2017) considera, com base nas pesquisas do ILF, que profissionais do ELI poderiam refletir e explorar as seguintes possibilidades:

- ênfase na adequação comunicativa no comportamento dos aprendizes em vez da conformidade com a correção como questão de princípio;
- ênfase diferencial às características formais do inglês por referência ao seu valor comunicativo;
- uso da experiência linguística dos aprendizes para atividades de tradução e *code mixing*, uma vez que os aprendizes já são comunicativamente capazes em sua(s) próprias(s) língua(s) e podem, desse modo, expandir essa capacidade tirando partido do inglês como mais um recurso a fazer parte do repertório comunicativo deles;
- priorização de aspectos reconhecidos como importantes para a inteligibilidade internacional;
- alocação de mais tempo para estratégias comunicativas, escuta proativa e habilidades de acomodação;

¹⁷¹ No original: [...] expressivity and communication itself. [...] There is no languaging in the abstract. As praxis it is always done by someone in a particular time and space. That is, languaging is always understood to be attached to the materiality of everyday life, which provides us with a way of understanding the practices and experiences of the interlocutors (Veronelli, 2015, p. 121-122).

¹⁷² No original: [...] more real for learners, and more attuned to the changed role of English [...] (Widdowson, 2015, p. 15).

- percepção dos aprendizes de língua como usuários da língua;
- percepção do ensino como reativo à aprendizagem e não o contrário.

As possibilidades apresentadas por Seidlhofer (2017) são sem dúvida importantes para que professores de inglês repensem suas práticas de ensino, entretanto, é possível observar que todas as recomendações apresentadas pela autora se orientam para o desenvolvimento da capacidade linguística (Widdowson, 2016) do aprendiz. Acredito que isso se deva ao fato de Widdowson (2016), assim como a própria autora (Seidlhofer, 2009a), entenderem a noção de *linguaging* conforme proposta por Swain (2006). De acordo com essa autora, o termo *linguaging* “[...] diz respeito ao processo de produzir sentido e dar forma ao conhecimento e experiência através da língua. É parte do que constitui a aprendizagem. Linguajar sobre a língua é um dos modos de aprendermos a língua”¹⁷³ (Swain, 2006, p. 98).

É possível perceber, desse modo, que ao trazerem o termo linguajar para suas reflexões com base em Swain (2006), Widdowson (2016) e Seidlhofer (2009a) parecem compreender a noção como algo próximo da noção de metalinguagem, ou seja, o uso da língua para falar sobre a própria língua. Nesse sentido, compreendo que a noção de *linguaging*, conforme discutida por Veronelli (2015), com base em Humberto Maturana, possibilita um aprofundamento maior ao repensarmos inglês como a língua que ensinamos e para quem ensinamos, na medida em que se volta para nossa percepção da língua, de uma maneira geral, como um processo contínuo e complexo do qual não podemos deixar escapar as relações de poder envolvidas nas interações, sejam elas dentro ou fora do contexto educacional.

Lidar com tais questões dentro do contexto educacional é, certamente, desafiador, visto que, como salienta Seidlhofer (2017), premissas enraizadas, com frequência, sustentadas pela tradição e interesses constituídos da indústria de ELI não podem ser facilmente ignoradas. Assim sendo, para a autora, os estudos do ILF são vistos como controversos justamente por desestabilizarem o sentido de segurança transmitido por ideias e práticas estabelecidas apesar de não estarem mais de acordo com a realidade contemporânea do mundo globalizado. Consequentemente, para ela, o que faz com que o campo do ILF seja visto como controverso “[...] é, precisamente, o que o justifica como uma área significativa de investigação”¹⁷⁴ (Seidlhofer, 2017, p. 2).

¹⁷³ No original: [...] refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. It is part of what constitutes learning. Linguaging about language is one of the ways we learn language (Swain, 2006, p. 98).

¹⁷⁴ No original: [...] is precisely what justifies it as a significant area of enquiry (Seidlhofer, 2017, p. 2).

Ao longo desta seção, alguns sentidos do ILF, advindos do norte global, foram traçados e problematizados. Conforme observado, no início da seção, expansões teóricas continuam a ocorrer, como, em verdade, é esperado em qualquer campo de investigação. Essas expansões têm ocorrido não apenas em relação a como compreender o ILF como fenômeno e campo de pesquisas, mas também em relação a como trazer princípios apontados pelas pesquisas do ILF para a sala de aula de maneira prática, visto que, como Dewey e Pineda (2020) constata, se faz necessário que as pesquisas do ILF voltadas para questões educacionais se movam para além da discussão sobre implicações e passem a considerar como essas implicações podem, de fato, ser aplicadas, “[...] explorando quais possibilidades professores podem ter para desenvolver uma pedagogia *informada* pelo ILF”¹⁷⁵ (Dewey; Pineda, 2020, p. 1).

É válido sinalizar mais uma vez, como procurei fazer ao trazer a apreciação de Mortensen (2013), para as armadilhas que a descrição do uso do inglês, em cenários de língua franca, traz para uma possível leitura reificada do ILF. Algo que considero ainda estar presente na produção acadêmica do campo e que pode ser observado na referência feita aos interagentes como falantes ou usuários de ILF, ainda que, como também pontuei, tal referência possa ter como propósito chamar atenção para particularidades de uso do inglês nesses cenários de interação.

Ademais, como notabiliza Murata (2019), apesar da categorização das pesquisas de ILF em fases (ILF 1, ILF 2, ILF 3) ser útil para a compreensão do estado atual e das expansões ocorridas dentro da área de investigação do ILF, essa categorização não é necessariamente compartilhada ou apreciada, igualmente, mesmo entre acadêmicos estabelecidos do campo, visto que a demarcação clara entre as diferentes fases não é necessariamente possível. Além disso, dependendo do interesse especial dos pesquisadores do ILF, o foco de pesquisa pode variar e nada impede que alguém se valha de uma dessas fases para fundamentar seus interesses de pesquisa.

Seguindo uma linha pensamento bem próxima à de Murata (2019), Duboc (2019) pondera parecer haver ainda uma grande influência de aspectos considerados como parte das primeiras fases desses estudos (ILF 1 e ILF 2) na produção acadêmica sobre o ILF. Algo perceptível, segundo essa autora brasileira, em estudos que buscam apenas constatar e documentar usos alternativos do inglês. Para ela, apesar de ser necessário reconhecer o valor de

¹⁷⁵ No original: “[...] exploring what possibilities teachers might have to develop an ELF *informed* pedagogy (Dewey; Pineda, 2020, p. 1).

um trabalho investigativo dessa magnitude, é possível também identificar nesses trabalhos, nas palavras dela, “[...] rastros e ranços dos estudos iniciais em estudos mais recentes [...]” corroborando assim, conforme mencionado na seção anterior, para a manutenção do fardo do passado em torno do conceito de ILF (Duboc, 2019, p. 13).

No que diz respeito à produção acadêmica mais recente dentro do campo, é relevante ter em conta, como sinalizam Rosa e Duboc (2022), que reconsiderações epistemológicas e ontológicas demonstram uma mudança na geopolítica do ILF, na qual vozes do sul global começam a se consolidar como produtoras de conhecimento em um campo marcado estritamente pela hegemonia europeia, uma vez que, como ressaltam Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021, p. 41), apesar dos estudos do ILF ter se expandido por diferentes partes do mundo, esses estudos “[...] foram (e ainda são) um produto de uma episteme eurocêntrica.”¹⁷⁶

Nesse sentido, conforme constatado por Rosa e Duboc (2022, 841), a rede de sentidos em torno do conceito e campo do ILF ainda é marcada por traços de colonialidade “[...] em que visões hegemônicas europeias se situam como *húbris* do ponto zero, apesar da multiplicidade de visões e práticas de ILF no mundo.”¹⁷⁷ À vista disso, as autoras defendem ser necessária uma leitura atenta e crítica do ILF, em especial, no que diz respeito ao local onde o conhecimento sobre ILF é gerado e quem gera tal conhecimento com vistas a desvincular-se de epistemologias autodeterminadas.

Na seção a seguir, passo, desse modo, a observar alguns sentidos do ILF tecidos no contexto brasileiro, que têm demonstrado claramente a busca por olhar para o conceito do ILF, conforme proposto pela episteme eurocêntrica, como um convite ao diálogo e não como uma imposição (Maldonado-Torres, 2007).

¹⁷⁶ No original: [...] were (and still are) a product of a Eurocentric episteme (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 41).

¹⁷⁷ No original: [...] in which hegemonic European views place themselves as *hybris del punto cero* despite the multiplicity of ELF views and practices all over the globe (Rosa; Duboc, 2022, p. 841).

4.2 *ELF* FEITO NO BRASIL: SULEANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ESTUDOS DO ILF

De acordo com Duboc e Siqueira (2020), apesar da fase inicial da difusão dos estudos do ILF, no Brasil, ter seguido o mesmo caminho percorrido por pesquisadores em outras partes do mundo, repercutindo descobertas, desenvolvimentos e pesquisas advindos do norte global, mais recentemente, tem sido possível identificar mudanças em direção a uma orientação mais crítica e política na produção brasileira de conhecimento voltada para o ILF.

Esse olhar mais crítico e político para os estudos do ILF por parte de alguns pesquisadores brasileiros, conforme mencionado anteriormente, tem sido denominado de *ELF* feito no Brasil. Esse termo foi empregado pela primeira vez por Duboc (2019) e, posteriormente, reflexões mais aprofundadas em torno do termo foram realizadas por Duboc e Siqueira (2020), Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), Rosa e Duboc (2022) e, mais recentemente, por Jordão (2023).

Nesta seção, trago alguns dos sentidos tecidos em torno do ILF possíveis de identificar nessa produção brasileira mais recente que, como sinalizam Duboc e Siqueira (2020), não apenas se distanciam de discussões mais tradicionais do ILF, mas, principalmente, buscam resistir às pesquisas tradicionais do ILF originárias da Europa. Como também indicam esses autores, essa vertente mais crítica do ILF, em nosso contexto, se deve ao diálogo constante estabelecido com áreas como a Linguística Aplicada Crítica, Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e, atualmente, com os estudos da Decolonialidade.

Essa ressignificação do ILF pautada por bases ontológicas e epistemológicas distintas das que se encontram presentes em grande parte dos estudos do ILF no norte global, desse modo, se aproxima bastante do que Jordão (2019b) compreende como epistemofagia. Segundo essa autora,

Numa analogia com o processo digestivo de nossos corpos, o conceito [de epistemofagia] é derivado de um manifesto modernista na literatura brasileira, chamado de Manifesto Antropofágico [...]. Esse manifesto foi escrito numa combinação de línguas nativas locais, português, francês e inglês. Ele [o manifesto] apresentou *antropofagia* como uma característica nacional dos brasileiros, uma vez que, como dizem, pegamos facilmente o que vem de fora e tornamos nosso, através da assimilação

de seus elementos *nutritivos*, e eliminamos o resto, desse modo, transformando a ingestão e aqueles que ingerem ao longo do processo¹⁷⁸ (Jordão, 2019b, p. 116).

O conceito de epistemofagia, portanto, se refere ao processo de ingestão de conhecimento e extração de seus elementos nutritivos e exclusão de suas partes prejudiciais. Para Jordão (2019b, p. 117), esse conceito se aproxima da ideia de decolonização epistêmica, na qual se busca inserir, no pensamento hegemônico, “[...] os conhecimentos e as pessoas que têm sido silenciados, transformando assim o pensamento hegemônico de dentro.”¹⁷⁹ Nesse sentido, para Jordão (2019b), uma atitude epistemofágica sugere que os conhecimentos com os quais temos contatos precisam ser apropriados por nós de tal maneira que possamos digerir o que internalizamos e produzir resultados criativos.

ELF feito no Brasil, portanto, parece estar seguindo essa sugestão, na medida em que numa atitude epistemofágica, alguns acadêmicos brasileiros, no encontro deles com os estudos do ILF, têm buscado interrogar premissas e implicações advindas de estudos e teorizações do norte global e, por conseguinte, trazer para essas teorizações outros modos de pensar. Jordão e Marques (2018), por exemplo, sinalizam, como considero ter sido possível atestar na seção anterior, que grande parte das pesquisas produzidas, na área do ILF, tem se voltado para abordagens descritivas e analíticas do ILF que evidenciam a pluralidade de modos que usuários da LI desenvolvem para se adaptarem linguística e pragmaticamente às diferentes situações de uso do inglês.

Para eles, entretanto, outros investimentos de pesquisa são cruciais dentro do campo do ILF. Conforme mencionado no capítulo anterior, para esses dois pesquisadores, o conceito de ILF suscita novos posicionamentos para discussões envolvendo língua, discurso, norma e trabalho pedagógico. Contudo, eles enfatizam a necessidade de (re)examinar como alguns aspectos relevantes levantados por pesquisas e debates em torno do ILF podem dialogar com práticas de ensino e aprendizagem de língua no contexto brasileiro.

Na percepção deles, como também foi pontuado no capítulo anterior, ILF é concebido como um contexto específico de uso e, como tal, o acrônimo ILF precisa ser visto como “[...]”

¹⁷⁸ No original: In an analogy with the digestive process in our bodies, the concept is derived from a modernist manifesto in Brazilian literature, called the *Antropophagy Manifesto* [...]. This manifesto was written in a combination of local native languages, Portuguese, French and English. It presented *anthropophagy* as a national characteristic of Brazilians, since we are said to easily take what comes from abroad and make it ours by assimilating its *nutritious* elements and eliminating the rest, thus constantly transforming the intake and those who take it in the process (Jordão, 2019b, p. 116).

¹⁷⁹ No original: [...] the knowledges and the people who have been silenced, thus transforming hegemonic thinking from within (Jordão, 2019b, p. 117).

inglês *usado como uma língua franca* entre falantes multilíngues em práticas contextualizadas”¹⁸⁰ (Jordão; Marques, 2018, p. 55). Embora tenha destacado no capítulo anterior deste trabalho, considero importante lembrar que Jordão e Marques (2018) compreendem contexto como um determinante muito mais amplo do que a compreensão tradicional desse conceito que aponta apenas para espaço físico e graus de formalidade. Para eles, é necessário ter em conta que a noção de contexto abraça dimensões afetivas, históricas, espaciais, cognitivas, materiais e representacionais de como interlocutores compreendem suas práticas interacionais.

Partindo dessas observações, Jordão e Marques (2018) ponderam que tentativas de descrição da língua estão intimamente relacionadas com uma visão reificada das línguas como objetos e que tal visão facilmente conduz à normatividade e ao estabelecimento de

[...] padrões binários de certo e errado, correto e incorreto, possível e impossível. [Por sua vez,] [t]ais padrões produzem formas hierarquizadas da língua em suas determinações de modos melhores (ou *não tão bons*) de usar a língua e, conseqüentemente, rotula usuários como melhores e piores em relação ao conhecimento deles de um sistema linguístico abstrato/abstraído¹⁸¹ (Jordão; Marques, 2018, p. 56).

Consoante as discussões desenvolvidas no capítulo anterior deste trabalho, Jordão e Marques (2018) pontuam que o estabelecimento dessas formas hierarquizadas se aproxima bastante do discurso colonial fundado em binários como pertencer e não pertencer, ter e não ter, ser e não ser. Eles destacam ainda que a colonialidade é pervasiva e constante na LA e nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas, as quais em sua maioria reproduzem perspectivas etnocêntricas de usuários monolíngues, idealizados como aprendizes eficientes de língua.

Na percepção de Jordão e Marques (2018) parece sensato, desse modo, buscar outros discursos sobre o ILF que possam nos informar e nos ajudem a estabelecer o que consideramos ser fundamental para nossas decisões teórico-práticas como usuários e professores de inglês. Nesse sentido, alinhados a compreensões mais recentes do ILF, esses dois pesquisadores consideram que mais atenção precisa ser dada ao elemento língua franca do acrônimo ILF, com vistas a aproximar mais o inglês do multilinguismo.

¹⁸⁰ No original: [...] English *used as a lingua franca*, among multilingual speakers in contextualized practices (Jordão; Marques, 2018, p. 55, itálico no original).

¹⁸¹ No original: [...] binary patterns of right and wrong, correct and incorrect, possible and impossible. Such patterns produce hierarchized language forms in their determination of better (or *not so good*) ways to use language and, consequently, label users as better and worse in their knowledge of a language abstract(ed) system (Jordão; Marques, 2018, p. 56).

Fundamentando-se em teorizações recentes do ILF, Jordão e Marques (2018) argumentam ainda que independente da origem geopolítica dos falantes, em contextos de ILF todos falam uma língua não nativa, dado que mesmo os ditos usuários nativos da LI precisam se adaptar e acomodar à situação comunicativa, na medida em que “[...] a responsabilidade pela inteligibilidade cabe a todos os participantes, falantes e ouvintes, escritores e leitores de igual modo”¹⁸² (Jordão; Marques, 2018, p. 58). Dessa forma, para eles, qualquer tentativa de fundamentar práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem do inglês em abordagens descritivas e normativas se revelarão insuficientes.

Para eles, portanto, um ELI orientado pela perspectiva do ILF implica mudar o foco de regras de gramática institucionalizada para o encorajamento da negociação a partir de gramáticas diversas e coleções linguísticas e culturais que emergem em cada encontro comunicativo em inglês. Contextos de ELI e de formação de professores de inglês, portanto, precisam ser preenchidos com as diversas possibilidades de encontros e situações de produção de sentido em LI, posto que ao se desestabilizar quem e o que contam para uma boa comunicação em inglês, particularmente, ao deslocar a posse da língua nas interações em ILF, abre-se espaço para a revitalização de costumes e instituições sociais, por conseguinte, abre-se também espaço para revelar relações de poder presentes na comunicação em qualquer língua.

À vista disso, Jordão e Marques (2018) acreditam que a produção de sentido em ILF pode, desse modo, colocar em evidência tais relações de poder, tornando, assim, impossível dar conta das interações em ILF como neutras ou imunes a implicações político-ideológicas. É possível observar, dessa forma, que embora a percepção deles de ILF parta, como seria de se esperar, do entendimento trazido por enunciações sobre o ILF advindas do norte global (Dewey, 2012; Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 2012), eles buscam se engajar com as teorizações do ILF lançando lentes críticas para o campo, no intuito de refletir, conforme mencionado anteriormente, sobre as possíveis relações a serem estabelecidas entre essas teorizações e nossas realidades de uso da LI e, por conseguinte, nossas práticas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Assim sendo, Jordão e Marques (2018), fundamentando-se em Latour (2005), destacam que se faz necessário aceitar a existência de fontes de incerteza para que aspectos mais profundos do ser em sociedade possam ser compreendidos. Para esses dois pesquisadores

¹⁸² No original: [...] the responsibility for intelligibility lies on all participants, speakers and listeners, writers and readers alike (Jordão; Marques, 2018, p. 58).

brasileiros, as principais lições que Latour (2005) pode ensinar àqueles envolvidos com a área de estudos da linguagem são as seguintes:

[...] (1) a ideia de que nossa realidade é composta de categorias convencionais que nós mesmos criamos; (2) tais categorias são produtivas contanto que nunca esqueçamos que elas não são constitutivas dos objetos que colocamos abaixo delas; em vez disso, são transitórias, fluídas, impermanentes, e (3) precisamos correr riscos ao viver, pensar, sentir e pesquisar na incerteza, dado que é a incerteza que promove inovação, aprendizagem, cooperação¹⁸³ (Jordão; Marques, 2018, p. 59-60).

Com efeito, essas lições, como ainda apontam Jordão e Marques (2018), têm potencial para lançar uma luz diferente sobre algumas associações tomadas por dadas nas teorias sobre língua e discurso, que acabam por tornar invisível a arbitrariedade de tais associações. Para eles, um dos exemplos mais expressivos dessas relações artificiais é a estabelecida entre a noção de inteligibilidade e uso correto/normativo do uso da língua para comunicação efetiva; um outro exemplo, também importante, diz respeito à relação entre inteligibilidade e o sujeito falante ou escritor, sem que seja estabelecida uma relação entre inteligibilidade e o sujeito ouvinte ou leitor.

A esse respeito, Jordão (2019b) constata que teorias da LA e, conseqüentemente, da área de ASL conduzem à construção de encontros entre falantes nativos e não nativos de línguas como espaços em que usuários de línguas trazem consigo um excesso de expectativas, na medida em que

[...] os professados “nativos”, *proprietários* de suas línguas, esperam ser compreendidos e, assim, responsabilizam seus interlocutores por incompreensões eventuais (naturais), ao passo em que, os “não nativos”, usuários *ilegítimos* da língua do outro, esperam NÃO ser compreendidos, responsabilizando o conhecimento linguístico falho deles por quaisquer problemas de comunicação que possam vir a ocorrer¹⁸⁴ (Jordão, 2019b, p. 118, *itálico no original*).

Por outro lado, Jordão (2019b) sinaliza que, se nos abrirmos para esses encontros como momentos de incertezas e começarmos a pensar de outro modo (*think otherwise*), abre-se espaço para a construção de usuários de línguas como pessoas autorizadas a usarem quaisquer

¹⁸³ No original: [...] (1) the idea that our reality is made up of conventional categories we ourselves have created; (2) such categories are productive as long as we never forget they are not constitutive of the objects we place under them; instead, they are provisional, fluid, impermanent, and (3) we need to take risks by living, thinking, feeling and researching in uncertainty, since it is uncertainty that brings about novelty, learning, cooperation (Jordão; Marques, 2018, p. 59-60).

¹⁸⁴ No original: [...] the professed “natives”, *owners* of *their* language, expect to be understood, and thus blame eventual (natural) misunderstandings on their interlocutors, whereas the “non-natives”, *illegitimate* users of someone else’s language, expect NOT to be understood, blaming their *faulty* language knowledge for any communication problems that might happen (Jordão 2019b, p. 118, *itálico no original*).

repertórios disponíveis no encontro com o outro, seja esse outro compreendido como pessoas, conhecimentos, visões de mundo ou textos. Seguindo uma linha de pensamento alinhada com o que foi pontuado, na seção anterior, em relação à noção de *linguaging* conforme discutido por Veronelli (2015), Jordão (2019b, p. 118) assinala que

[...] ao reduzirmos nossas pressuposições e olharmos criticamente para nós mesmos e os outros, como sujeitos *em construção*, podemos desenvolver atitudes e práticas mais produtivas ou, dito de outra forma, podemos *aprender*.¹⁸⁵

Embora Jordão (2019b) não faça menção direta ao ILF em suas reflexões, ela conduz suas problematizações tendo em mente visões contemporâneas do inglês, o que, certamente, nos permite pensar nos usos de inglês como língua de contato. Jordão e Marques (2018), por sua vez, se voltam para essa mesma discussão com relação, especificamente, aos contextos de ILF e ressaltam que, assim como a ideia de habilidades linguísticas rotuladas como produtivas (*speaking* e *writing*) e como passivas (*listening* e *writing*) têm sido contestadas extensivamente dentro da LA, as teorizações do campo do ILF têm demonstrado que, em contextos multinacionais de uso da língua, tanto ouvintes quanto falantes são igualmente responsáveis pela produção de linguagem inteligível.

É nessa lógica que Jordão e Marques (2018) consideram que o ELI numa perspectiva de ILF dialoga diretamente com o Letramento Crítico (LC), uma vez que, como eles observam, em síntese, o LC percebe sentido como discurso na prática social. Tal percepção implica que sentidos são atribuídos aos textos e não extraídos deles, o que confere ao leitor/ouvinte uma responsabilidade ativa e compartilhada com o escritor/falante em relação à produção de sentido. Tal processo, como eles salientam, é marcado por relações de poder e negociações, não sendo, portanto, neutro ou independente da subjetividade.

Logo, para eles, o diálogo entre ILF e LC, dentro da área de ELI, pode impulsionar a emergência de estratégias de construção de sentido que focam no processo de negociação em vez de investir tempo e esforço apenas na internalização de estruturas ou situações comunicativas pré-concebidas. Trazer o diálogo dessas duas perspectivas para sala de aula de inglês em nosso contexto, na visão deles, permite romper com a ideia da construção de sentido como algo anterior aos encontros comunicativos, evidenciando assim que, na sala de aula, “[...] o sentido é construído na medida em que estudantes e professores interagem através do inglês

¹⁸⁵ No original: [...] by lowering our assumptions and critically looking at ourselves and others as subjects *in the making*, we can develop more productive attitudes and practices or, in other words, we can *learn* (Jordão, 2019b, p. 118, *itálico no original*).

em suas oportunidades comunicativas, tanto dentro quanto fora da escola”¹⁸⁶ (Jordão; Marques, 2018, p. 63).

Desse modo, para os autores, assumir o LC como uma pedagogia pós-humana para o ILF implica reconhecer que todos e tudo participando do processo de ensino e aprendizagem de inglês trazem diferentes percepções do que seja a LI e de como a comunicação pode ser efetiva. Por sua vez, através da negociação dessas diferentes percepções, sentidos situados e contextualizados poderão se fazer presentes, revelando relações de poder que rodeiam essas interações.

Nesse cenário, Jordão e Marques (2018) lembram que, em conformidade com a sociologia pós-humanista de Latour (2005), cada ser – seja ele humano ou não humano – é provido de agência e, desse modo, ao entrar em contato com algo, modifica-o, transforma-o, sendo necessário, ser visto como um mediador, isto é, como aquele que “[...] transforma, traduz, distorce e modifica o sentido ou os elementos que eles supostamente carregam”¹⁸⁷ (Latour, 2005, p. 39 *apud* Jordão; Marques, 2018, p. 64). Logo, sendo o professor de inglês um mediador, como um ser agentivo, nós, professores de inglês, estamos ensinando “[...] *ingleses transformados, traduzidos, distorcidos, modificados* [...]”¹⁸⁸ (Jordão e Marques, 2018, p. 65).

Isso significa, para esses dois pesquisadores brasileiros, que o ensino de ILE acontece num processo de tradução em que professores, estudantes, a própria LI, livros didáticos e tantos outros elementos envolvidos são induzidos a coexistirem e, como resultado, transformam um ao outro ao longo do processo. Para Jordão e Marques (2018), desse modo, num processo pedagógico que combina ILF e LC, o papel do professor deve ser visto como o de um tradutor/mediador do conhecimento com agência e não como um intermediário, ou seja, um simples condutor do conhecimento.

Na percepção deles, isso não se distancia muito do que é postulado por muitos pesquisadores do ILF quando argumentam que “[...] o inglês impacta seus usuários, tanto quanto seus usuários impactam o inglês”¹⁸⁹ (Jordão; Marques, 2018, p. 65). Dessa forma, em consonância com a reivindicação de Dewey (2012) em relação à necessidade de uma atitude pós-normativa para o ELI diante do que é destacado nas interações em ILF, Jordão e Marques

¹⁸⁶ No original: [...] meaning is constructed as students and teachers interact with English in their communicative opportunities, both inside and outside school (Jordão; Marques, 2018, p. 63).

¹⁸⁷ No original: [...] transforms, translates, distorts and modifies the meaning or the elements they are supposed to carry (Latour, 2005, p. 39 *apud* Jordão; Marques, 2018, p. 64).

¹⁸⁸ No original: [...] *transformed, translated, distorted, modified Englishes* (Jordão, Marques, 2018, p. 65).

¹⁸⁹ No original: [...] English impacts its users, as much as its users impact English (Jordão; Marques, 2018, p. 65).

(2018) consideram que o processo de ensino e aprendizagem de língua precisa se distanciar da normatividade como normas localizadas, como modelos de língua e comunicação, na medida em que estratégias informadas são de extrema relevância dentro desse processo.

Nesse sentido, os autores argumentam que o LC pós-humano parece caminhar lado a lado com a compreensão deles de ILF e suas implicações para a educação linguística, uma vez que possibilita ressaltar que a língua não é apenas uma estrutura, que usuários de língua são mais do que apenas executores dessa língua por assim dizer, que estudantes e professores são mais do que apenas receptores de estruturas pré-concebidas.

À vista disso, Jordão e Marques (2018) pontuam que, no contexto da formação de professores de inglês, em particular no cenário brasileiro, se faz necessário a desestabilização de alguns velhos hábitos que acabam por impedir que a beleza e complexidade das interações linguísticas sejam ressaltadas em razão de se priorizar a busca por noções estruturadas e precisas do que seja se comunicar em inglês.

Duboc (2018a), por seu turno, assim como Jordão e Marques (2018), apesar de reconhecer aspectos positivos em relação aos estudos do ILF, sinaliza três aspectos que carecem de maior atenção e aprofundamento nos debates em torno do ILF. Esses três aspectos são os seguintes: a noção de comunicação em si, presente nas reflexões e debates em torno do conceito de ILF e, também, em outros campos de estudo; o risco de generalizações em relação à noção de falante nativo e; a visão relativamente romântica ainda existente na relação entre falante nativo e não nativo. Tais aspectos são, sem dúvida, relevantes para que possamos ter um discernimento maior em relação a como compreendemos às interações em contexto de ILF e, por conseguinte, ter maior clareza em relação ao que compreendemos como um ELI numa perspectiva de ILF.

As reflexões de Duboc (2018a) acerca desses três aspectos ressoam, com certeza, dilemas enfrentados por acadêmicos envolvidos com os estudos do ILF e demais campos voltados para a situação da LI na contemporaneidade e, de igual modo, por professores de LI e formadores de professores ao se envolverem com esses estudos no intuito de trazer para sala de aula um ELI mais próximo da realidade de uso e de usuários desse idioma.

Em relação ao uso predominante do termo comunicação dentro da área de estudos da linguagem e, mais especificamente, dentro da área de ELI, Duboc (2018a) chama atenção para o risco do entendimento do que seja comunicação ainda se encontrar atrelado à lógica do inglês

como uma língua instrumental, como uma ferramenta, conduzindo desse modo a um entendimento de competência linguística como estando restrito ao

[...] conhecimento semântico-gramatical, sendo o dito “emissor” aquele que comunicaria uma ideia ao “receptor” num processo de comunicação independente do contexto, negligenciando complexidades em situações discursivas¹⁹⁰ (Duboc, 2018a, p. 167).

Apesar de, na atualidade, como observam Szundy e Fabrício (2017, p. 64), esse entendimento de língua/linguagem vir sendo problematizado e flexibilizado, possibilitando a convivência de conceitos estabilizados com conceitos ainda em transformação, a compreensão da língua como sendo apenas uma estrutura, um sistema, parece ainda projetar “[...] uma espécie de neblina que [com frequência] bloqueia percepções alternativas.”

Para Duboc (2018a), a própria noção de comunicação vem passando por transformações, visto que, nos dias de hoje, torna-se cada vez mais evidente não ser possível conceber comunicação como expressão da realidade, conforme incutido pelo paradigma Moderno, nem apenas como um produto social. Para ela, na era digital e global, comunicação precisa ser percebida como altamente impregnada pela noção de agência. Dito de outro modo, como pontua Duboc (2018, p. 167), isso equivale a dizer que

[...] a noção convencional de língua como um meio para comunicar informação, ideias, percepções seria expandido em direção à noção de língua como um meio para agência crítica, ou seja, um meio para comunicação e, principalmente, para mobilização de acordo com o interesse do interlocutor.¹⁹¹

Desse modo, Duboc (2018a) argumenta que diante ressignificações do próprio conceito de língua, se faz necessário uma ressignificação do conceito de comunicação nas sociedades contemporâneas. De maneira ampla, os estudos do ILF, segundo essa pesquisadora, têm abordado e discutido alguns aspectos pontuados por ela, entretanto, se faz necessário maior ênfase para a noção de comunicação dentro dos estudos do campo. Inspirada por Jordão (2014), Duboc (2018a) sinaliza a importância dos estudos do ILF se voltarem mais para o questionamento das razões pelas quais as pessoas se comunicam, junto com as definições frequentes do ILF como uma língua de contato entre falantes de diferentes línguas.

¹⁹⁰ No original: [...] semantico-grammatical knowledge, being the so-called “sender” the one who would communicate an idea to a “receiver” in a context-free communication process, neglecting complexities in discursive situations (Duboc, 2018a, p. 167).

¹⁹¹ No original: [...] the conventional notion of language as a means for communicating information, ideas, perceptions would be expanded towards the notion of language as a means for critical agency, that is to say, a means for communicating and, most importantly, mobilizing in accordance to one’s interest (Duboc, 2018a, p. 167).

No que diz respeito à noção de falante nativo, sempre presente nas discussões em torno do ILF, essa pesquisadora brasileira entende haver ainda o risco de cairmos na armadilha das generalizações quando a questão do falante nativo é colocada em destaque. Embora tenha tocado um pouco nessa discussão no capítulo anterior, trazendo a percepção de Kumaravadivelu (2016) acerca dessa questão, considero importante trazer o posicionamento de Duboc (2018a) em razão de não serem frequentes críticas em relação a presença constante do termo falante nativo em discussões nas quais se busca justamente mostrar que o ensino de uma língua como o inglês, que se encontra presente em diferentes partes do globo, não tem mais como objetivo apenas se comunicar com os ditos proprietários da LI.

Na percepção de Duboc (2018a), o fato dos estudos do ILF abraçarem uma abordagem plurilíngue e transcultural, colocando grande ênfase nos usos criativos e locais do inglês entre falantes das mais diversas partes do mundo, qualquer ressonância do discurso do falante nativo corre o risco de tornar-se uma armadilha, na medida em que pode trazer um discurso ainda orientado por visões hegemônicas. Diante disso, Duboc (2018, p. 169) nos convida a refletir sobre essa situação através dos seguintes questionamentos:

[...] se os estudos do ILF estão de fato preocupados com os usos criativos, locais e híbridos do inglês em práticas comunicativas atuais entre pessoas de diferentes partes do mundo, ainda seria relevante mencionar os falantes nativos nos estudos do ILF? Se a agenda linguística é para ser estabelecida nas próprias práticas comunicativas entre falantes do ILF numa base democrática e inclusiva, o falante nativo não poderia ser também um participante ativo da agenda dependendo de quem eles sejam e de qual atitude eles tragam nos encontros deles com o outro?¹⁹²

De fato, apesar do número considerável de problematizações acerca desses dois conceitos dentro da LA (Kumaravadivelu, 2016; Llorca, 2016; Pennycook, 2016; Rajagopalan, 2018, para citar apenas alguns), a verdade é que ainda não conseguimos de modo efetivo ou, pelo menos, ainda não tentamos fazer tais discussões sem trazer esses dois termos e, conseqüentemente, todos os sentidos que eles trazem consigo, apontando assim para a realidade de que o discurso de desigualdade entre falantes nativos e não nativos de inglês não alterou ainda, de forma significativa, a condição de marginalização desses últimos (Kumaravadivelu, 2016). E, aqui, fico a me perguntar se o fato de ter usado esses dois termos, ao longo dessa

¹⁹² No original: [...] if ELF studies are truly concerned with the creative, local and hybrid uses of English in current communicative practices among people from all over the world, would it still matter to mention the native speaker in ELF studies? If the linguistic agenda is to be set in the very communicative practices among ELF speakers on a democratic, inclusive basis, couldn't the native speaker be also an agenda setter depending on who they are and what attitude they bring in their encounters with the other? (Duboc, 2018a, p. 169).

investigação, não reforça e mantém a ideia do falante nativo como árbitro de aceitabilidade da LI (Llurda, 2016).

Em relação à segunda pergunta levantada por Duboc (2018a), como ela mesma reconhece, pode parecer ir de encontro ao que é proposto pelos estudos ILF e, também, ao próprio posicionamento dela em relação a ser necessário construir um discurso de descentralização da figura do nativo como aquele que dita as normas linguísticas e culturais, no entanto, para a autora, ao mesmo tempo, parece ser “[...] problemático insistir em um certo modo universal de lidar com a questão da natividade como se todos os falantes nativos respondessem de forma semelhante nos encontros deles com o outro”¹⁹³ (Duboc, 2018a, p. 169).

Para Duboc (2018a), se os estudos do ILF advogam em favor do reconhecimento de que ajustes e negociação mútua entre usuários de ILF não importando de qual dos três círculos de Kachru (1998) eles sejam provenientes, então, se faz necessário o reconhecimento de que falantes nativos também participam do processo de estabelecimento da agenda linguística. Nas palavras dela, esse reconhecimento evita que interpretações reificadas sejam assumidas em um processo que acaba por contradizer o próprio princípio pós-moderno de descentralização ao centralizar o falante não nativo e marginalizar o nativo, seguindo assim uma via de mão única que conduz a um outro modo universal de pensar sobre a questão.

Nesse terreno fértil que se constitui as reflexões entre as dicotomias estabelecidas pelos termos nativo e não nativo, Duboc (2018a) traz para a discussão a questão de pensarmos todos os usuários do inglês como responsáveis e participantes ativos no estabelecimento da agenda linguística. Para tanto, se faz necessário, da mesma forma, maior atenção para as reflexões voltadas para relações de poder nas interações em contextos de ILF. Tais reflexões, segundo a autora, possibilita o distanciamento de visões dicotômicas entre nativos e não nativos e, por conseguinte, abre caminho para que se possa colocar as seguintes questões para os usuários envolvidos em tais situações discursivas:

Em que medida participantes do ILF estão cientes de suas próprias agendas de ILF? Em que medida eles estariam dispostos a conceber o ILF como uma língua legítima e um fenômeno cultural (Rajagopalan, 2011) como um modo para verdadeiramente ultrapassar a automarginalização? O veredicto de quem contaria em relação a interpretar certa escolha linguística (seja ela de natureza fonológica, léxica, gramatical ou

¹⁹³ No original: [...] problematic to insist on a somehow universal way of dealing with the issue on nativeness as if all native speakers would respond similarly in their encounter with the other (Duboc, 2018a, p. 169).

pragmática) como um erro ou uma variação? Quem se ajusta a quem? Quem se acomoda a quem?¹⁹⁴ (Duboc, 2018a, p. 172).

Respostas a essas perguntas, segundo Duboc (2018a), dependem da atitude de cada usuário de inglês nas interações que tomam parte, independente do *status* de nativo ou não nativo. Desse modo, pensar numa interação em ILF mais ética e inclusiva depende, como ela esclarece, do reconhecimento da contingência e da subjetividade, estando o primeiro diretamente relacionado a tensões iminentes e contradições presentes em qualquer prática social, e o segundo, à formação de identidade de cada indivíduo que toma parte nas interações em ILF, independente de ser rotulado como falante nativo ou não nativo do inglês.

Com essas reflexões, Duboc (2018a) busca destacar ser o momento de enfraquecermos visões dicotômicas que têm nos conduzido às armadilhas das generalizações do que se constituiria como falantes nativos e não nativos. Da mesma forma, ela argumenta ser o momento de interrompermos a lógica convencional no que diz respeito à LI e metodologias de ELI. Sendo assim, para ela as noções de fraqueza (Vattimo, 1987, 2004), imperfeição (Todd, 2009) e interrupção (Biesta, 2006) podem contribuir para a discussão de um currículo de LI numa perspectiva de ILF.

De acordo com Duboc (2018a), Vattimo (1998) advoga em favor do que ele denomina de pensamento fraco, que corresponde a um modo de pensar que reconhece a verdade como uma perspectiva em detrimento da universalidade. Isso implica que, embora a noção de verdade propriamente dita não seja negada, essa noção é enfraquecida em razão da realidade ser concebida como uma interpretação. Dito de outro modo, isso implica levar em consideração história e genealogia em nossos processos interpretativos, nos permitindo, desse modo, identificar narrativas privilegiadas e, principalmente, compreender as razões de tal privilégio ou marginalização.

Ainda em conformidade com Duboc (2018a), Todd (2009) também defende uma abordagem relativista para a realidade e reivindica que a humanidade e a educação sejam pensadas sob a perspectiva da imperfeição. A esse respeito, Duboc (2018a) esclarece que, para Todd (2009), a escola permanece atrelada a princípios que não correspondem às complexidades das sociedades contemporâneas em razão da escola insistir em abordá-las sob a lógica da

¹⁹⁴ No original: To what extent are ELF participants aware of their own ELF agendas? To what extent would they be willing to conceive of ELF as a legitimate language and cultural phenomenon (Rajagopalan, 2011) as a way to truly go beyond (self) marginalization? Whose verdict would count towards interpreting a certain linguistic choice (be it of phonological, lexical, grammatical or pragmatic nature) as an error or a variation? Who adjusts to whom? Who accommodates to whom? (Duboc, 2018a, p. 172).

universalidade, da pureza e do consenso. A sugestão de Todd (2009) é, desse modo, que as escolas sejam repensadas como um espaço de e para a pluralidade e a diferença, por conseguinte, nos levando a reconhecer a escola como um espaço imperfeito. Isso significa que, para Todd (2009), como explica Duboc (2018, p. 173),

[...] em vez de carregar o fardo de resolver conflitos, uma escola imperfeita ambiciona problematizar [...] princípios puros e homogêneos rumo à própria noção de um humanismo imperfeito no qual antagonismos, contradições, animosidades, violência são suscetíveis de existir e, sobretudo, de não serem resolvidos.¹⁹⁵

No que diz respeito à noção de interrupção de Biesta (2006, 2010), Duboc (2018a) observa que, assim como Todd (2009), Biesta (2006, 2010) critica o humanismo universal e o projeto educacional moderno por sua orientação prescritiva e normativa. Para Biesta (2010), como informa Duboc (2018a), a educação deveria desenvolver a subjetividade dos estudantes sob a premissa de mudança constante e imprevisibilidade. Essa percepção, desse modo, conduziria a um modelo educacional sem receio de perturbar a norma. Como destaca ainda a autora,

Fundada em teorias críticas, a pedagogia da interrupção de Biesta busca desestabilizar brevemente a mente dos estudantes através do contraste entre o conhecido e o novo, o familiar e o desconhecido para que os estudantes tenham acesso a maneiras diferentes de pensar e ver. Tal movimento pedagógico dentro da sala de aula compreende aprendizagem como resposta, em detrimento da noção moderna de aprendizagem como aquisição [...] ¹⁹⁶ (Duboc, 2018a, p. 174).

Partindo desses esclarecimentos, Duboc (2018a) explora como o planejamento de um currículo pós-moderno de ILF pode vir a se beneficiar das percepções trazidas por esses três acadêmicos. Entretanto, sendo a própria noção de currículo fundada em princípios do paradigma Moderno, tais como linearidade, estabilidade e universalidade, a tarefa de repensar o currículo se configura como um dilema, que demanda como resposta uma atitude curricular (Duboc, 2015).

A noção de atitude curricular, desenvolvida pela autora a partir de sua pesquisa de doutorado, diz respeito à

¹⁹⁵ No original: [...] instead of carrying the burden of resolving conflicts, an imperfect school aims at problematizing [...] pure, homogenous principles towards the very notion of an imperfect humanism in which antagonism, contradictions, animosities, violence are susceptible to exist and, most importantly, to be unresolved (Duboc, 2018a, p. 173).

¹⁹⁶ No original: Founded on critical theories, Biesta's pedagogy of interruption seeks to briefly disrupt student's minds by contrasting the known and the new, the familiar and the unfamiliar so that students have access to different ways of thinking and seeing. Such pedagogical movement within the classroom takes learning as response, to the detriment of modern notion of learning as acquisition as [...] (Duboc, 2018a, p. 174).

[...] agência do professor *entre as brechas* do currículo de modo que quaisquer práticas discursivas em livros didáticos, planos de curso, planos de aula, procedimentos da escola, modos de ser, ver e agir possam servir como pontos de partida para uma intervenção crítica voltada para transformação¹⁹⁷ (Duboc, 2018a, p. 175).

Para a autora, o termo *entre as brechas* deve ser compreendido como momentos nos quais nós, como professores, identificamos espaços que possibilitam expansões de perspectivas¹⁹⁸ (Monte Mór, 2019, 2022). No contexto educacional, essa expansão pode ocorrer, por exemplo, como sinaliza Duboc (2018a), através da comparação e contraste de pontos de vista, discussões de aspectos sobre temas específicos, relacionando-os a contextos globais e locais, num convite aberto para que os estudantes se posicionem criticamente em relação ao que pensam e o que os outros pensam sobre determinadas questões.

Nesse sentido, uma atitude curricular é fundamentada nas premissas pós-modernas de que a realidade não pode ser definida de maneira universal, o conhecimento não pode ser visto como neutro ou natural e a língua não pode ser percebida apenas como um sistema a ser (de)codificado, visto que todos eles são construídos socialmente e imbuídos de ideologia e relações de poder (Duboc, 2018a). Em relação a questões metodológicas, a autora ressalta que

[...] uma atitude curricular buscaria desconstruir discursos dominantes ao enfraquecer “verdades fortes e universais”, trazidas para sala de aula, através de uma epistemologia perspectivista; encarando a imperfeição ao abordar práticas não resolvidas; oferecendo aos estudantes uma oportunidade para interromper seus próprios modos de ser, ver e agir. Qualquer conteúdo ensinado, qualquer estratégia desenvolvida, qualquer comentário feito poderia servir como o espaço ou a brecha necessária para criticamente desconstruir ou descentralizar (Derrida, 1988, 2002) discursos e práticas hegemônicas assim como emancipar conhecimentos velados [...]¹⁹⁹ (Duboc, 2018a, p. 175-176).

Relacionando essas premissas pós-modernas ao ELI informado pela perspectiva do ILF, Duboc (2018a) pontua que a noção de enfraquecimento de verdades (Vattimo, 1998) parece ser útil para nos manter alertas em relação a pensamentos universalizantes. Dentro da área de estudos do ILF, muitos construtos hegemônicos têm sido enfraquecidos criando, assim, espaço para novos termos dentro dos debates do ILF. Desse modo, Duboc (2018, p. 176) considera que

¹⁹⁷ No original: [...] teacher’s agency *between the cracks* of the curriculum so that any discursive practices in textbooks, course plans, lesson plans, school procedures, students’ and teachers’ ways of being, seeing, and acting might serve as starting points for a critical intervention towards transformation (Duboc, 2018a, p. 175).

¹⁹⁸ De acordo com Monte Mór (2022), a expansão de perspectivas refere-se a um processo que pretende, por meio de atividades específicas, propiciar a expansão interpretativa ou de visões.

¹⁹⁹ No original: [...] a curricular attitude would seek to deconstruct discourses from the mainstream by weakening “strong, universal truths” brought within the classroom through a perspectivist epistemology; by facing imperfection whenever addressing unresolved practices; by providing students with an opportunity to interrupting their own ways of seeing, being, and acting. Any content taught, any strategy developed, any comment made could serve as the gap or the crack one needs to critically deconstruct or decenter (Derrida, 1988, 2002) hegemonic discourses and practices as well as veiled knowledges [...] (Duboc, 2018a, p. 175-176).

o movimento em direção a termos mais locais e relativistas, a exemplo de variação, acomodação e diferença em vez de erro, imitação e deficiência, “[...] resultam de um exercício de enfraquecimento como precondição para começar a alterar terminologias hegemônicas em teorias de ASL.”²⁰⁰

Com relação à noção de educação imperfeita (Todd, 2009), a autora sinaliza que um currículo de ILF poderia se beneficiar de tal noção em razão da mesma nos convidar a trazer, para sala de aula, situações comunicativas que não se limitam a abordar conflito e diferença como restritos a sistemas culturais diferentes, isto é, visto como plurais quando comparados um com outro, negligenciando, desse modo, a pluralidade dentro do mesmo sistema cultural. A noção de educação imperfeita, portanto, pode contribuir para que conflito e diferença sejam percebidos como inerentes a qualquer relação humana.

Diante disso, Duboc (2018a) considera que o desafio de repensar o currículo de inglês segundo os estudos do ILF demanda intervenções críticas e localizadas que nos conduzam a reformular nossas atitudes, na medida em que buscamos brechas dentro do currículo, isto é, momentos oportunos nos quais nos são apresentadas chances para enfraquecermos nossas “[...] (pré-)concepções, valores, e perspectivas relacionadas a questões tais como língua, cultura, conhecimento, natividade, dentre outras [...]”²⁰¹ (Duboc, 2018a, p. 178). Para a autora, esse enfraquecimento se constitui como um exercício de (auto) interrupção, na medida em que buscamos responder ao novo, ao não familiar.

Com a presença do conceito de ILF na BNCC (Brasil, 2018), certamente, professores que se atentaram para a fundamentação teórica do componente LI têm se sentido desafiados ao buscarem trazer, para suas salas de aula de ILE, princípios do ILF. Nesse sentido, as reflexões de Duboc (2018a) sobre os estudos do ILF à luz de premissas pós-modernas nos instiga a pensar num ELI numa perspectiva de ILF que tenda, conforme mencionado anteriormente, para intervenções localizadas e críticas, visto que, apesar das ricas contribuições trazidas pelos estudos do ILF, como destaca a autora, se faz necessária uma constante autocrítica a fim de priorizarmos nossas próprias concepções sobre as noções de comunicação e de falante nativo, evitando, assim, generalizações ou romantizações em torno desses conceitos.

²⁰⁰ No original: [...] result from an exercise of weakening as precondition to start altering hegemonic terminologies in SLA theories (Duboc, 2018a, p. 176).

²⁰¹ No original: [...] (pre)conceptions, values, and perspectives regarding issues such as language, culture, knowledge, nativeness, among others [...] (Duboc, 2018a, p. 178).

Para tanto, ela recomenda que profissionais do ELI assumam uma atitude mais relativista baseada nas noções de enfraquecimento, imperfeição e interrupção como elementos constitutivos de um suposto currículo pós-moderno, levando-os, desse modo, a pensar numa pedagogia de ILF que se apoia no enfraquecimento de categorias tais como erro, nativo e deficiência, ao mesmo tempo, em que reconhecem imperfeição nas interações em ILF, marcadas por conflitos e dilemas.

Tomando como referência o contexto de formação inicial de professores no qual atua, ao pensar nos desafios de mover-se em direção a um currículo fundado em princípios de ILF, Duboc (2018a) tende a preferir ações localizadas e de pequena escala, ações que reflitam atitudes críticas entre as brechas do currículo, interrompendo, desse modo, ideias fixas e homogêneas ainda bem presentes no ensino de ILE.

Seguindo uma linha de pensamento próxima à de Duboc (2018a), Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) defendem, conforme mencionado no capítulo anterior, a necessidade de se fomentar um espaço pedagógico para o ILF dentro da sala de aula de ILE. O uso da palavra espaço indica que diante de uma tradição consolidada de ELI, marcada por uma relação intrínseca de dependência ao modelo do falante nativo, a pretensão não é a de substituir ILE por ILF, mas sim, como tem sido argumentado por acadêmicos do ILF (Bayyurt; Sifakis, 2017; Dewey; Pineda, 2020; Sifakis; Tsantila, 2019), estabelecer um diálogo entre ILF e ILE.

Esse diálogo precisa ocorrer tendo em mente, como destacam Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), a possibilidade de diferentes modos de se construir práticas de ensino localizadas dentro de uma perspectiva de ILF. Contudo, para eles, a construção dessas práticas necessita levar em consideração a importância da participação dos estudantes em exercícios reflexivos nos quais eles possam discorrer, por exemplo, sobre quais normas deveriam contar na sala de aula LI; qual o papel e o lugar de outras línguas, em particular da língua materna dos estudantes, na sala de aula de LI; como diferentes tarefas poderiam ser avaliadas; quais as expectativas deles em termos de *feedback* a ser dado pelos professores e colegas de classe, assim como, as próprias expectativas deles em termos de aprendizagem da língua.

As reflexões e problematizações tecidas por Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), Duboc (2018a), Jordão e Marques (2018) bem como Jordão (2019b), desse modo, permitem atestar que as teorizações em torno do conceito de ILF, no Brasil, conforme pontuado no início desta seção, são fundadas em outras bases ontológicas e epistemológicas e têm buscado abordar questões diretamente ligadas à relação intrínseca entre língua, política e poder, assim como

temas envolvendo sujeito, identidade, colonialismo e letramentos críticos, entre outros. Para Jordão (2023), é justamente a ênfase na criticidade e no aspecto político que conecta os acadêmicos que se encontram produzindo o que tem sido denominado de *ELF* feito no Brasil.

Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) observam, entretanto, ser possível identificar alguns pontos de contato entre algumas características atribuídas ao *ELF* feito no Brasil e a fase denominada por Jenkins (2015) de ILF 3. Dentre esses pontos de contato, encontra-se, por exemplo, o reconhecimento da natureza multilíngue da comunicação em ILF, da criatividade do usuário multilíngue de ILF e, com certeza, a exploração do potencial das práticas translíngues, principalmente, quando se trata de contribuir para a adoção de pedagogias de ELI mais flexíveis.

Contudo, considerando o que foi teorizado sobre *ELF* feito, no Brasil, até o momento, esses dois autores entendem que um dos aspectos mais importantes relacionados a essa ressignificação do ILF diz respeito ao fato de assumir “[...] ter suas raízes na decolonialidade que, em termos amplos, busca problematizar as epistemes, construtos e imaginários arraigados que ainda persistem na forma de diferentes tipos de colonialidades”²⁰² (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 41). Isso, segundo os autores, permite concluir ser ontologicamente, epistemologicamente e ideologicamente incompatível conceber o *ELF* feito no Brasil como uma sequência linear do processo de desenvolvimento da pesquisa de ILF proposta por Jenkins (2015).

Ademais, a decolonialidade ao buscar revelar o lado escuro da modernidade/colonialidade, simultaneamente, torna visível a produção de conhecimento até então invisível, conduzindo assim a uma possível legitimação do conhecimento que existe e está sendo produzido do outro lado da linha abissal, nos termos de Sousa Santos (2007). (Duboc; Siqueira, 2020; Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021). O termo *ELF* feito no Brasil, portanto, intenta marcar o lócus de enunciação de pesquisadores teorizando sobre o ILF em nosso contexto.

Nesse percurso, em vez de apenas tentar resolver o que o ILF é e o que o ILF não é, Rosa e Duboc (2022, p. 844), com base em Mignolo (2009), entendem ser importante considerar não apenas o que tem sido enunciado sobre o ILF, “[...] mas também, e principalmente, quem

²⁰² No original: [...] to have its roots in decoloniality which, in broader terms, seeks to problematize the ingrained epistemes, constructs and imaginaries that still persist in the form of different types of coloniality (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 41).

enuncia e de onde tal enunciação parte.”²⁰³ Isso implica, de acordo com essas duas pesquisadoras, que nossa leitura do ILF precisa ir além da teoria e do discurso se pretendemos identificar como a geo-corpo-política do conhecimento (Mignolo, 2007) opera na legitimação e consequente invisibilização de vozes.

Para entendermos a noção decolonial de geo-corpo-política do conhecimento, é válido lembrar, conforme discutido no capítulo anterior deste trabalho, que a filosofia cartesiana inaugurou a ego-política do conhecimento, isto é, um “eu” não identificado, produzindo conhecimento a partir de um lugar também não identificado (Grosfoguel, 2013). A noção de geo-corpo-política do conhecimento, por sua vez, como esclarecem Rosa e Duboc (2022), ambiciona desuniversalizar a produção de conhecimento através do questionamento dos modos ocidentais de saber e ser.

Como também foi discutido no capítulo anterior, o pensamento decolonial nos alerta para o fato do conhecimento ser sempre localizado e corporificado. Esse reconhecimento demanda, desse modo, trazer o corpo de volta, isto é, localizar o sujeito enunciador em termos de espaço e tempo, reconhecendo que esse enunciador tem memória, tem experiências (Menezes de Souza, 2019) e, conseqüentemente, sua enunciação não pode ser vista como neutra ou universal.

O estudo de Rosa (2021), nesse sentido, traz informações relevantes acerca do campo de estudos do ILF, na medida em que inspirada pelo exercício decolonial de interrogar quem produz conhecimento e onde ele produzido, ao lançar um olhar atento para os países que sediaram a Conferência Internacional do ILF (*International Conference of English as a Lingua Franca*), identificou que até o ano de 2020, apenas um país da América Latina havia sediado esse evento de grande importância para aqueles envolvidos com esse campo de estudos.

Lançando um olhar ainda mais atento para esse evento, a pesquisadora observa que um traço ainda maior de colonialidade persiste dentro do campo, na medida em que a maioria dos palestrantes principais são originários de países europeus. Fazendo uso desses dados, Rosa e Duboc (2022) apontam que, ao lado da colonialidade do poder e conhecimento, por detrás da geopolítica de conhecimento do ILF, encontra-se a colonialidade do ser, na medida em que se considera os agentes de tal campo de estudos.

²⁰³ No original: [...] but also, and mainly, who enunciates and from where such enunciation departs (Rosa; Duboc, 2022, p. 844).

Rosa e Duboc (2022) lembram que a colonialidade do ser está intrinsecamente relacionada à discussão de Quijano (2005) acerca de como o capitalismo eurocêntrico engendrado pela Modernidade foi apoiado pela colonialidade do poder e acabou por justificar uma classificação social arbitrária na qual o conceito de raça serviu aos propósitos de exploração e dominação.

Ainda como destacam as autoras, Quijano (2007) expande essa ideia ao argumentar que a colonialidade/modernidade é uma concepção de humanidade e, em conformidade com essa concepção, a população mundial é diferenciada em inferior e superior, irracional e racional, tradicional e moderna. Essa percepção de Quijano (2007), de acordo com Rosa e Duboc (2022) caminha junto com a noção de diferença colonial (Mignolo, 2009).

Embora tenha mencionado essa noção no capítulo anterior, é válido aqui lembrar que para esse teórico decolonial, a diferença colonial opera convertendo diferença em valores, estabelecendo, assim, uma hierarquia de seres humanos em termos ontológicos e epistêmicos. Como esclarece o autor, “[o]ntologicamente, é assumido que há seres humanos inferiores. Epistemicamente, é assumido que seres humanos inferiores são deficientes tanto racional quanto esteticamente”²⁰⁴ (Mignolo, 2009, p. 46).

Para Rosa e Duboc (2022, p. 849, *itálico no original*), a noção de diferença colonial ajuda a abordar a escolha dos palestrantes principais nas conferências internacionais do ILF, visto que, como ponderam as autoras,

Uma inferioridade atribuída, há muito tempo, aos povos indígenas e negros, que têm sido historicamente colocados num *locus* de deficiência, de alguma forma reverbera dentro do campo de ELI, incluindo o ILF. Aqui, o alvo passa a ser o falante não nativo, em especial, aqueles localizados no *outro* lado da linha abissal.²⁰⁵

Diante disso, as autoras argumentam que, provavelmente, aqueles que enunciam sobre o ILF sob o rótulo de falantes não nativos, em particular, aqueles que se encontram do outro lado da linha abissal, são vistos apenas como comunicadores por supostamente não possuírem habilidade para produzir conhecimento considerado relevante sobre questões de língua.

²⁰⁴ No original: Ontologically, [it] is assumed that there are inferior human beings. Epistemically, it is assumed that inferior human beings are rational and aesthetically deficient (Mignolo, 2009, p. 46).

²⁰⁵ No original: An inferiority attributed long ago to the indigenous and black people, who have been historically placed at a *locus* of deficiency, somehow reverberates within the ELT field, including ELF. Here the target turns to be the non-native speaker, mainly those located at the *other* side of the abyssal line (Rosa.; Duboc, 2022, p. 849).

Entretanto, como foi possível observar ao longo desta seção, a produção acadêmica brasileira voltada para os estudos do ILF que tem se consolidado não apenas em nosso próprio país, mas também se feito presente em publicações internacionais (Diniz de Figueiredo; Porfírio; Siqueira, 2023; Duboc; Siqueira, 2020; Rosa; Duboc, 2022; Jordão, 2023; Siqueira; Gimenez, 2021) da área de ELI, é uma produção que pode ser tomada, como sinalizam Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021, p. 42), “[...] como um exemplo notável de uma opção decolonial local dentro das áreas já consolidadas dos estudos do ILF e da educação em ELI.”²⁰⁶

Como espero ter ficado evidente através das vozes que trouxe nesta seção, nas vozes brasileiras que têm enunciado mais recentemente sobre o ILF, como enfatizam Rosa e Duboc (2022), é possível identificar que em nossa apropriação local do ILF reside ressignificação, visto que as teorizações identificadas como *ELF* feito no Brasil fazem conexões do conceito do ILF com aspectos que inicialmente não foram considerados nos estudos do norte global, em particular, aqueles associados à criticidade, a questões políticas e agência junto com as relações de poder que permeiam o uso da língua.

O termo *ELF* feito no Brasil, todavia, como muito bem colocam essas autoras, não deve ser compreendido como um desejo de tomar o Brasil como um país homogêneo, no qual a perspectiva do ILF é, por conseguinte, compreendida de uma única forma. Muito pelo contrário, a percepção por detrás desse termo é, simplesmente demarcar “[...] uma perspectiva, um ponto de vista, um ponto específico de observação, e um lócus específico de enunciação”²⁰⁷ (Rosa; Duboc, 2022, p. 853).

A proposta deste capítulo, como informei na primeira seção, foi trazer alguns sentidos do ILF tecidos ao longo de sua trajetória como campo de estudos e sua relação com a área de ELI. Nesse sentido, busquei trazer alguns sentidos tecidos no norte global, principalmente, através das vozes pioneiras de Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer e, também, alguns sentidos mais recentes do ILF circulantes no contexto brasileiro.

A produção promissora do ILF advinda do que Rosa e Duboc (2022) denominam de outras Europas, em referência a países como Grécia, Itália, Turquia, Espanha e Portugal, por ocuparem uma posição marginalizada em relação a outros países europeus, por exemplo, não foi abordada neste capítulo. No entanto, ao longo da tese, é possível identificar uma parcela

²⁰⁶ No original: [...] as a prime example of a local decolonial option within the somewhat consolidated areas of ELF studies and ELT education (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021, p. 42).

²⁰⁷ No original: [...] a perspective, a point of view, a specific point of observation, and a specific locus of enunciation (Rosa.; Duboc, 2022, p. 853).

dessa produção através do diálogo com autores como Nico Sifakis, Yasemim Bayyurt, Lucilla Lopriori e Lili Cavalheiro, para citar alguns, evidenciando assim outras vozes do sul global.

Em relação à abordagem de um ensino de LI numa perspectiva de ILF no contexto brasileiro, o que pode ser percebido a partir dessa produção acadêmica mais recente é que para esses pesquisadores de ILF, em geral, também professores formadores, ILF é compreendido como um conceito que captura possibilidades de caminhar em direção a uma perspectiva crítica e decolonial para o ELI.

Por outro lado, como sinalizam Gimenez, El Kadri e Calvo (2018b), traduzir essa perspectiva para atividades práticas no contexto da formação de professores ainda se configura como uma tarefa complexa, limitando, assim, o envolvimento com ILF, na trajetória acadêmica de futuros professores, à leitura e discussão do papel do inglês na contemporaneidade. A inserção do ILF na BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, aliada a discussões críticas (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020; Siqueira; Gimenez, 2021) em torno do que a presença desse conceito nesse documento pode vir, de fato, a significar em termos de mudanças a serem trazidas para as práticas de sala de aula, tem impulsionado a busca pela compreensão do que significa ensinar inglês numa perspectiva de ILF na Educação Básica brasileira.

No capítulo a seguir, desse modo, vislumbrando um movimento de ir além das discussões sobre as implicações do ILF, caminhando, assim, para as possibilidades de exploração de uma pedagogia de LI informada pelo ILF na Educação Básica, passo a analisar os sentidos de ILF circulando no contexto de formação inicial de professores de inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no sul da Bahia.

5 ELI & ILF: SENTIDOS TECIDOS NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

É consenso entre pesquisadores do ILF que a produção acadêmica dentro do campo já atingiu um estágio em que deveria informar o ensino de ILE (Dewey; Pineda, 2020; Tsantila; Sifakis, 2019; Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021). Diante disso, certamente, o contexto da formação de professores torna-se um lócus privilegiado para se discutir se e em que medida professores de inglês consideram as implicações apontadas por tais estudos relevantes para o cenário de ELI no qual atuam.

Dewey (2012), a esse respeito, argumenta não ser suficiente dizer que a situação atual da LI no mundo tem implicações para pedagogia e que, conseqüentemente, professores precisam se inteirar a respeito de tais estudos e adotar uma perspectiva de ILF em suas práticas de salas de aula. Para ele, se faz necessário, em primeiro lugar, um exame cuidadoso acerca do que, de fato, os resultados das pesquisas de ILF significam para nossa abordagem conceitual, especialmente, no que diz respeito a premissas que vão de encontro ao que nós, professores de inglês, consideramos contar como práticas apropriadas para o ensino desse idioma.

A percepção de Dewey (2012) se alinha, portanto, à de Jordão e Marques (2018), mencionada no capítulo anterior, quando alertam para a necessidade de avaliarmos de forma crítica como os estudos do ILF podem dialogar com as práticas de ensino e aprendizagem de ILE, no contexto brasileiro. Sifakis (2018), assim como esses dois pesquisadores brasileiros, destaca que o estabelecimento de uma relação entre o ILE e o ELI, em particular, o ILE, demanda considerar, de forma realista, o que ILF significa para os professores e o que o contexto de ensino permite.

A presença do conceito de ILF na BNCC (Brasil, 2018), conforme pontuei em outros momentos deste trabalho, gerou e ainda gera muitas discussões. É necessário ter em conta, no entanto, que a trajetória da relação estabelecida entre o ILF e a área de ELI tem sido marcada por controvérsias (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Seidlhofer, 2017). Desse modo, em nosso contexto, essa situação não tem sido diferente.

Esses debates, como lembram Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), tiveram início ainda durante o processo de revisão crítica da BNCC, isto é, antes da publicação da versão final do referido documento, e persistem até os dias de hoje. É relevante, de igual modo, ter em conta

que o conceito de ILF não se encontrava presente nas duas primeiras versões do referido documento, visto que até então o documento não preconizava a obrigatoriedade de uma língua estrangeira específica, cabendo assim a cada comunidade escolar, orientadas pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas a serem ofertadas para os discentes em conformidade com a realidade local (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023).

Entretanto, na terceira versão da BNCC antes de sua publicação, já é possível identificar movimentos de mudanças, na medida em que o componente curricular aparece identificado como Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa, sugerindo, como observa Duboc (2016), o uso intercambiável entre ambos os termos, provocando o seguinte comentário por parte dessa pesquisadora:

[...] causou-me profundo estranhamento encontrar o termo “Língua Inglesa” em substituição ao termo Línguas Estrangeiras Modernas (doravante LEM). A própria seção voltada para a área de Linguagens faz menção à LEM (e não Língua Inglesa), revelando uma inconsistência que necessita ser corrigida de modo que o componente responda às disposições legais [...], as quais até o presente momento da escrita deste parecer, garantem a liberdade da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar (Duboc, 2016, p. 3).

Esse movimento de mudança, culmina, então com a BNCC estabelecendo a LI como única língua estrangeira obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental na educação brasileira. Esse movimento é, por sua vez, acompanhado da inserção do conceito de ILF na versão final do referido documento, causando assim a impressão, segundo Duboc (2019, p. 16), de que “[...] o conceito de ILF caiu praticamente de paraquedas no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC [...]”, uma vez que, como ponderam Rosa, Duboc e Siqueira (2023), esse conceito não se encontrava presente nas versões anteriores à publicação do documento e em nenhum outro documento regulador da Educação Básica no Brasil

Entretanto, esses autores chamam atenção para o fato de que, embora o sentido da expressão “cair de paraquedas” possa remeter “[...] a algo repentino e inesperado, levado a cabo sem preparação ou planejamento” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 10), também é importante ter em conta que o paraquedas é um dispositivo que possibilita o abrandamento de uma queda. Ao lançar luz sobre a polissemia da expressão “cair de paraquedas”, os autores chamam atenção para o fato de que

[...] a depender do ponto de vista que adotamos, ou, em outras palavras, a depender de quem está usando esse paraquedas ou quem está olhando para ele enquanto avança em busca de solo, podemos interpretá-la de formas diferentes. [Com isso, os autores nos convidam] [...] a pensar que do ponto de vista da produção científica brasileira sobre ILF e de seus efeitos em determinados agentes do campo educacional operando,

temporariamente, como *policy makers*, estamos diante daqueles que vestem o paraquedas, cuja queda é prevista, calculada, planejada. Já do ponto de vista dos muitos professores de inglês que, da noite para o dia, se depararam com o termo ILF em um documento regulador [...] estamos diante daqueles que assistem a queda (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 10).

Considero o modo como os autores exploraram a expressão “cair de paraquedas” em relação à inserção do conceito de ILF na BNCC muito apropriada, visto que a mesma tanto permite fazer alusão ao fato das discussões sobre ILF na formação docente inicial e continuada, no Brasil, ainda se configurarem como bastante incipientes; e, de igual modo, aludir ao processo de elaboração do documento, no qual a inserção do conceito de ILF, também se deu de forma intencional e planejada para de algum modo refratar e transformar o caráter normatizador da política em que o conceito se insere (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023).

A esse respeito, é válido lembrar, como muito bem pontua Canagarajah (2017), que agências neoliberais podem fazer uso de aspectos teorizados por orientações críticas – e, aqui, incluo a parcela das teorizações que têm sido feitas sobre o ILF no Brasil – para servirem a seus próprios propósitos. Nesse sentido, é importante termos em mente, como sinalizam as reflexões de Rosa, Duboc e Siqueira (2023) sobre a inserção do ILF na BNCC, que a presença desse conceito nesse documento oficial que visa orientar o ELI em nosso país, é resultante de um processo de embates sobre visões de finalidades educacionais e representam a perspectiva do grupo político que se encontra no poder no momento de sua aprovação.

Para Rosa, Duboc e Siqueira (2023, p. 21), desse modo, é importante ter em conta o fato de que

[...] a presença do ILF, em seu sentido fluido, híbrido e contextual e em sua função social, crítica e política pode ter sido incluída na BNCC no intuito de justamente servir ao propósito de abrandar o caráter padronizador, linear e universalizante do documento, refratando sua intencionalidade instrumental e mercadológica, possibilitando então outros caminhos interpretativos.

Em relação a isso, Duboc (2019) e Duboc e Siqueira (2020) argumentam que, apesar do texto introdutório do componente de LI trazer um discurso atualizado que busca repensar o *status* do inglês na contemporaneidade, a presença de quadros didáticos dispondo conteúdos fixos e estáveis a serem ensinados a cada ano do Ensino Fundamental, demonstra, por sua vez, que o que se encontra por detrás desse componente ainda é uma perspectiva linear e normativa de se ensinar a LI.

A despeito disso, os autores defendem uma atitude de boas-vindas em relação aos conflitos epistemológicos presentes na BNCC, visto que, para eles, a partir desses conflitos, emerge a capacidade agentiva dos professores em relação a repensarem orientações convencionais para o ELI. Desse modo, Duboc e Siqueira (2020) acreditam que se professores de inglês se atentarem para a fundamentação teórica do componente de LI na BNCC e, aliado a isso, tiverem a chance de aprender sobre as teorizações recentes do campo do ILF, em particular, as teorizações do ILF feito no Brasil, é possível que esses professores coloquem em prática novos modos de ensinar a LI que favoreçam uma perspectiva decolonial na sala de aula de inglês.

Contudo, Duboc e Siqueira (2020), seguindo uma visão bakhtiniana de linguagem, ponderam que o que determinará se o caminho a ser percorrido pelo professor será o de transformação ou preservação de suas práticas de ensino no encontro deles com o conceito de ILF, é o sentido atribuído por esses professores ao ILF, visto que, como lembram os autores, “[...] para Bakhtin (1981 [1975]), os sentidos nunca estão postos, residindo silenciosamente nas palavras, mas sim, emergem do encontro entre o sujeito e o signo, ou seja, o sujeito-professor de inglês e o signo ILF [...]”²⁰⁸ (Duboc; Siqueira, 2020, p. 320).

Duboc e Siqueira (2020) esclarecem ainda que, ao privilegiar a enunciação em detrimento de uma percepção da palavra como reificada, na visão bakhtiniana, é postulado o conceito de signo dialógico, o que implica que sentidos nunca são fixos ou neutros, uma vez que os sentidos dependem do sujeito e do modo como se relacionam com a realidade. Assim sendo, isso implica que em vez de refletirem uma dada realidade, os sentidos tendem a refratar-se de maneiras múltiplas e dinâmicas.

Diante disso, neste capítulo, trago, através das vozes dos professores formadores e alunos-docentes, participantes deste estudo, os sentidos tecidos a partir do encontro desses sujeitos com o signo ILF no contexto de formação inicial de professores de inglês da UESC. Embora o perfil dos participantes da pesquisa tenha sido apresentado anteriormente no capítulo dois deste trabalho, nas subseções 2.3.1 e 2.3.2, acredito ser importante lembrar que esta investigação contou com a contribuição de cinco professores formadores e doze alunos-docentes. Vale ressaltar que dentre os cinco professores formadores, dois deles foram acompanhados mais de perto ao longo da investigação em razão de serem responsáveis por

²⁰⁸ No original: “[...] for Bakhtin (1981 [1975]), meanings are never out there, residing silently in words, but rather, rise out of the encounter between subject and sign, that is, the English teacher subject and the ELF sign [...]” (Duboc; Siqueira, 2020, p. 320).

componentes curriculares que possibilitavam o acesso a debates e reflexões de questões importantes relacionadas aos objetivos deste estudo.

Como também informei no capítulo dois, na seção 2.4, a geração dos dados da pesquisa se deu através da aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas de três componentes curriculares: (1) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e (2) Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II, cujas observações ocorreram no segundo semestre de 2019; e (3) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, cujas observações ocorreram de forma remota, devido à pandemia de COVID-19, no primeiro semestre de 2021.

É pertinente ressaltar que as inferências, interpretações e reflexões realizadas, a partir das respostas dos participantes e das observações de aulas que tive a oportunidade de realizar, correspondem a uma das inúmeras leituras que poderiam ser realizadas a partir desses mesmos dados. À vista disso, passo então à análise dos dados gerados ao longo da pesquisa que considero possibilitar o acesso ao entendimento em torno do ILF no contexto de formação inicial da UESC. Nesse percurso, na busca por meios para atender aos objetivos propostos para esta investigação, as categorias de análise – Ensino de Língua Inglesa na Atualidade, ILF e Formação Docente, Implicações do ILF para Práticas de Sala de Aula – foram divididas em subcategorias apresentadas ao longo da análise.

5.1 PERCEPÇÃO DE LÍNGUA E LI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INGLÊS DA UESC

Rastrear os sentidos atribuídos ao ILF no contexto de formação inicial de professores de inglês da UESC, certamente, envolve observar, em primeiro lugar, quais as percepções de língua e LI circulando nesse contexto. Dewey (2015) destaca que responder às pesquisas e debates do ILF, de maneira prática, demanda a adoção de uma perspectiva de língua completamente diferente da que a maioria dos professores provavelmente estão acostumados. Como espero ter sido possível ressaltar nas reflexões realizadas ao longo deste trabalho, é necessário termos em conta que o conceito de língua que temos é fundamental para o modo como aprendemos e ensinamos uma língua e, certamente, para o modo como nos enxergamos como usuários de uma ou mais línguas.

Nesta seção, portanto, são analisadas, inicialmente, as percepções de língua e LI dos professores formadores e dos alunos-docentes, antes de passar para a análise propriamente dita dos sentidos tecidos pelos participantes no encontro deles com o conceito de ILF tanto através da BNCC quanto do contato mais aprofundado através da produção acadêmica voltada para esse tema. Para análise dos dados, conforme esclarecido no capítulo dois, na subseção 2.4.1, foram utilizadas contribuições da AC (Bardin, 2011) e, dentre as diferentes técnicas da AC, a análise categorial foi escolhida para a condução da análise e interpretação dos dados.

Desse modo, para análise dos dados apresentados nesta seção, foram selecionados, durante a fase de pré-análise, tópicos diretamente relacionados com a categoria de pesquisa Ensino de Língua Inglesa na Atualidade, buscando observar, após a realização de diversas leituras dos dados advindos dos diferentes instrumentos utilizados na condução da investigação, os temas cujas presenças ou frequência de aparição se constituíam como elementos significativos para os objetivos da análise. Isto posto passo, então, à apresentação da análise dos dados na subseção a seguir.

5.1.1 Percepção de Língua e LI na visão dos Professores Formadores da UESC

Como busquei destacar, no capítulo três, nossa percepção de língua/linguagem é de extrema relevância para o modo como compreendemos o que seja ensinar e aprender uma língua, bem como para o modo como nos enxergamos como falantes de determinada(s) língua(s). A esse respeito, Tílio (2013) enfatiza que a visão de língua/linguagem é o ponto de partida para qualquer discussão envolvendo a formação de professores, uma vez que se entende que as ações dos professores, no processo pedagógico, devem ser responsivas à visão deles de língua/linguagem.

Diferentes concepções de língua/linguagem convivem dentro da área de ELI. Essas concepções, como sinaliza Beato-Canato (2021), encontram-se relacionadas a concepções também distintas do que seja educação. Desse modo, paralelo à ideia de que a língua é simplesmente um código, isto é, uma ferramenta para se comunicar e de que a educação é um processo neutro de transmissão de informação, há a compreensão da língua como uma prática social e de educação como uma atividade política, uma vez que o currículo é feito de escolhas.

Com relação a isso, Jordão (2021, p. 13-14) destaca que,

[p]ara muitos de nós, no Brasil, que nos identificamos com uma linguística aplicada crítica, trans/in/disciplinar (Moita Lopes, 2013), língua tem um sentido compartilhado: é uma prática social e como tal é política, ideológica, agentiva. Ela [a língua] se refere a ação, desempenho, enunciação. Nós FAZEMOS língua, em vez de possuí-la como um objeto. Nós APRENDEMOS como fazer língua FAZENDO, em interações com a família, com os amigos e adversários – em casa e na sociedade. Na escola, nós aprendemos, principalmente, SOBRE línguas, sobre a normatividade delas, a alegada sistematicidade delas, a suposta regularidade e previsibilidade delas.²⁰⁹

Entretanto, apesar da persistência de práticas que buscam reificar a língua, Jordão (2021) lembra que algo sempre escapa, na medida em que nossa singularidade se estende para nossas práticas, para nossas línguas, para nossas vidas e identidades performáticas. Seguindo o pensamento bakhtiniano, a autora salienta que

[...] a língua que falamos (e escrevemos e escutamos e lemos) nos colocam em posições específicas dentro da vida social, posições que estabelecem certas relações de poder entre pessoas/conhecimentos/ modos de saber, posições que são ideologicamente interpretadas por nós mesmos e por outras pessoas e são imbuídas, ou desprovidas de autoridade, de legitimidade, assim como os sujeitos colocados em tais posições²¹⁰ (Jordão, 2021, p. 14).

Como também destaca a autora, essa percepção de língua, é a que a LA feita no Brasil, isto é, a LA de natureza inter/transdisciplinar (Moita Lopes, 2013b), toma como ponto de partida. Ao fazer isso, a LA feita no Brasil busca refletir e problematizar sobre os impactos que as práticas linguísticas têm sobre as pessoas. Essa percepção, conforme mencionado no capítulo três deste trabalho, está diretamente relacionada com a interface estabelecida com outras disciplinas.

Embora tenha abordado essas questões no capítulo três, considero importante retomá-las nesta subseção, pela relevância das ponderações feitas por Jordão (2021) em relação ao papel relevante que a LA brasileira tem tido para a formação de professores de língua. No intuito de tornar tal relevância explícita, a autora lança um olhar minucioso para as três palavras que compõem o termo “formação de professor de língua”. Entretanto, como o texto da autora está

²⁰⁹ No original: For many of us in Brazil who identify with critical, trans/in/disciplinary applied linguistics (Moita Lopes, 2013), language has a shared meaning: It is a social practice and as such it is political, ideological, agentive. It refers to action, performance, enunciation. We DO language, instead of possessing it as if it were an object. We LEARN how to do language BY DOING it, in interactions with family, friends and foes – at home and in society. At school we mostly learn ABOUT languages, about their normativity, their alleged systematicity, their purported regularity and previsibility (Jordão, 2021, p. 13-14).

²¹⁰ No original: [...] the language we speak (and write and listen and read) places us in specific positions within social life, positions that establish certain relations of power among people/knowledges/ways of knowing, positions that are ideologically interpreted by ourselves and other people and are imbued, or deprived of authority, of legitimacy, as are the subjects placed in such positions (Jordão, 2021, p. 14).

em inglês, no lugar da palavra formação, ela se volta para a palavra educação, uma vez que em inglês o termo equivalente é “*language teacher education*”.

Com relação à palavra educação, Jordão (2021) pontua que a LA feita no Brasil traz, para primeiro plano, uma visão de educação que concebe a formação de professores de línguas como uma prática que não deve estar centrada no professor apenas como um indivíduo, mas como um membro da sociedade e, como tal, como alguém que tem a obrigação de refletir sobre o social para vislumbrar um mundo para todos, isto é, uma educação que tem o papel importante de construir uma sociedade inclusiva que possa funcionar colaborativamente, na medida em que diferenças não sejam apagadas nem silenciadas.

Embora essa ponderação possa soar utópica, é importante pensar, como pontua Jordão (2021, p. 18), que a formação de professores de línguas se volta para a criação de uma sociedade onde não haja linhas abissais (Sousa Santos, 2007) “[...] criadas para eliminar diferenças e aqueles que são considerados diferentes, lançando-os à invisibilidade e restringindo sua existência.”²¹¹

Quanto à palavra professores, Jordão (2021) observa que, dentro da LA feita no Brasil, esses são posicionados como seres humanos que estão constantemente produzindo conhecimento e refletindo de maneira problematizadora sobre o que eles fazem, ainda que aparentemente se possa ter a impressão de que eles estão apenas aplicando metodologias produzidas em outros lugares ou cegamente fazendo uso do livro didático.

Para ela, se faz necessário lembrarmos que o que professores fazem, em suas salas de aula, é muito mais do que meramente aplicar metodologias vindas de outros lugares, pois mesmo quando se propõem, de fato, a aplicar rigorosamente um método específico, eles acabam reinterpretando, adaptando, criando outros métodos na medida em que dão continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Com base nessa premissa dos professores como seres humanos inteligentes e dotados de agência, Jordão (2021) argumenta que a LA feita no Brasil contribui para que possamos olhar para os processos de formação de professores com foco na agência dos professores, entendendo que eles são capazes de encontrar suas próprias respostas colaborativamente, ainda

²¹¹ No original: [...] created to eliminate difference and those who are said to be different by casting them to invisibility and curbing their existence (Jordão, 2021, p. 18).

que provisórias e situadas como qualquer conhecimento de fato é. Isso também implica que o processo de formação de professores nunca é visto como treinamento.

No que diz respeito à última palavra do termo formação de professor de língua, esta, conforme pontuado desde o início, é vista, dentro da LA feita no Brasil, como uma prática social. Nas falas dos professores formadores da UESC, participantes da investigação aqui sendo apresentada, é possível identificar que uma percepção de língua que dialoga diretamente com a percepção de língua como prática social.

Embora não tenha perguntado diretamente acerca da concepção de língua deles, no questionário (APÊNDICE) que solicitei que fosse respondido antes de entrevistá-los, havia uma questão que possibilitava o acesso a tal concepção, visto que indagava o que significava, para eles, aprender uma língua estrangeira. Dos cinco participantes, dois responderam o seguinte:

*Se tornar capaz de fazer coisas com essa língua. Um fenômeno que envolve a integração de operações que expandem o repertório de construção de sentidos daquele que aprende. Um processo que **envolve a pessoa como um todo**, em seus aspectos **emocionais, identitários, políticos e cognitivos** (Bob Marley).*

*Aprender uma língua estrangeira é apropriar-se dessa língua para **interagir com o 'outro' socialmente e culturalmente** (Vitória).*

A fala de Bob Marley possibilita inferir que ele se distancia de uma percepção estruturalista de língua, na medida em que, para ele, a língua não é apenas um código a ser aprendido. Algo bastante evidente logo de início da fala dele, ao pontuar que aprender uma língua é se tornar capaz de fazer coisas com ela. Na verdade, a fala desse participante, a meu ver, é atravessada por ponderações como as que são tecidas por Pennycook (2007) ao argumentar que numa reinvenção do que seja a língua, talvez, seja melhor concebermos a atividade de aprender uma língua, olhando para o que seja essa língua em termos de um verbo, ou seja, em termos “[...] de fazer coisas com a língua [...]”²¹².

Citando Joseph (2002), Pennycook (2007) sinaliza que conceber a língua em termos de um verbo envolve um engajamento completamente distinto, visto que, neste caso, junto com a compreensão de que há a instituição da língua como uma coisa (um substantivo) que não pode ser ignorada, há também a compreensão de que há resistência em alguns aspectos relacionados a essa instituição, na medida em que as pessoas que estão se engajando na atividade de aprender essa língua, constroem suas próprias identidades linguísticas.

²¹² No original: [...] of doing things with language [...] (Pennycook, 2007, p. 111).

Outro aspecto relevante na fala desse participante diz respeito à menção feita por ele de que o aprendizado de uma língua envolve a expansão do repertório de construção de sentidos por parte daqueles que aprendem, permitindo, assim, observar que, na percepção dele, se faz necessário ter em conta que aprendizes de uma LE, ao entrarem numa sala de aula, estão trazendo consigo diferentes bagagens, não apenas em termos de aspectos linguísticos, mas também culturais, tendo em vista que ele menciona que tal aprendizado envolve a pessoa como um todo, em seus aspectos emocionais, identitários, políticos e cognitivos, permitindo, desse modo, inferir que o repertório linguístico dos aprendizes e, de igual modo, a expansão desse repertório precisam ser vistos em relação a como esses aprendizes fazem e/ou podem vir a fazer uso dele em seus ambientes sociais (Busch, 2015).

De acordo com Busch (2015), apenas quando a língua não é reduzida a sua dimensão cognitiva e instrumental, havendo o reconhecimento de sua natureza essencialmente intersubjetiva e social bem como de sua dimensão corporal e emocional é que questões sobre atitudes pessoais em relação à língua podem ser adequadamente elaboradas. Tendo em conta que Bob Marley menciona a dimensão emocional, com frequência, ainda negligenciada quando se aborda o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, é válido lembrar que, em conformidade com Busch (2015), nossas experiências com a língua podem desencadear uma gama de emoções, tais como alegria, orgulho, vergonha, raiva e medo.

Busch (2015) esclarece que o elemento central por detrás do sentimento de vergonha é a violação de uma norma. Nas palavras dela,

[t]emos vergonha de transgredir ou desconsiderar uma norma, um padrão, um ideal; sentimos vergonha diante dos outros, ou, tendo assimilado as normas, sentimos vergonha diante de nós mesmos. O termo ‘norma’ deixa claro que a definição das coisas que causam vergonha não é universal, mas sim um produto da história e da sociedade²¹³ (Busch, 2015, p. 14).

Assim sendo, como observa a autora, fundamentando-se em Sartre (2003), embora a vergonha, em primeira instância, esteja relacionada à vergonha diante de alguém, ao mesmo tempo a vergonha gera um ato de reconhecimento, isto é, a pessoa sente vergonha de si mesma pelo modo como ela se apresenta para o outro e acaba por reconhecer que é como o outro a enxerga. Pesquisas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem têm demonstrado, desse

²¹³ No original: We are ashamed about transgressing or disregarding a norm, standard, or ideal; we feel shame before others, or, having assimilated the norms, we feel shame before ourselves. The term ‘norm’ makes it clear that the definition of things that cause shame is not universal, but it is a product of history and society (Busch, 2015, p. 14).

modo, que a aprendizagem de línguas não é um processo meramente cognitivo e que uma experiência emocional positiva que oportuniza “[...] a chance de alguém se projetar como um falante de uma nova língua é de extrema importância para a apropriação de uma nova língua [...]”²¹⁴ (Busch, 2015, p. 15).

A outra participante da pesquisa, Vitória, de fato, menciona que aprender uma língua é apropriar-se dessa língua e, durante a entrevista, deu o seguinte esclarecimento quando perguntei o que considerava por apropriar-se de uma língua:

Quando eu uso a palavra apropriar-se é no sentido de ter essa língua como sua também, sabe? Ela deixa de ser estrangeira. Ela deixa de ser estrangeira porque não tem mais esse contexto do estrangeiro, uma vez que a língua, observe, a língua é uso, porque à medida que você usa, que você está interagindo com o outro e que você se faz entendido e o outro te entende, certo? Aí, você já abraça essa língua para você. Então, apropriar-se é esse abraçar que te diz que não importa se você tem o sotaque francês, se você tem o sotaque espanhol, o sotaque brasileiro, o sotaque português, o que importa é que você está interagindo naquela língua e que essa língua faz parte também de você a partir do momento que você consegue se comunicar através dela. Então, esse é o apropriar-se. É porque, na realidade, no figurado, seria abraçar, trazer para você. É você saber que ela também te pertence, que não é mais aquele conceito que nós tínhamos de ES-TRAN-GEI-RA, estrangeiro, algo que está lá e você está aqui e que você não vai poder nunca chegar porque é estrangeiro. Não, agora, não, a gente se apropria, a gente pode se apropriar, à medida em que ela entra na sua vida para você interagir, para você se comunicar com o mundo. Então, você está no mundo, você faz parte do mundo. Esse apropriar-se é você trazer para você (Vitória).

No entendimento de Vitória, apropriar-se da LI é reconhecer que essa língua, de alguma forma, parte de sua vida, na medida em que o aprendiz se torna capaz de se comunicar através dela. Na fala dela, em certa medida, é possível inferir que, seguindo uma linha de pensamento próxima a de Busch (2015), apropriar-se da língua implica se ver como um falante dessa língua. Entretanto, Vitória também ressalta que apropriar-se da língua implica um distanciamento do conceito que tínhamos de estrangeiro. Algo que, na verdade, vem sendo discutido por acadêmicos já há algum tempo. Jordão (2014, p. 34), por exemplo, pontua que o

[...] “estrangeiro” visto como “distante” tem sido uma categoria questionável diante das tecnologias de informação e comunicação que estão revolucionando nossos procedimentos interpretativos, nossos conhecimentos e processos de *meaning-making* [...], a partir da facilitação do contato/interação com usuários da língua inglesa que originalmente têm várias outras línguas como suas línguas “nativas”.

²¹⁴ No original: [...] the chance to project oneself as a speaker of the new language, is of vital importance for the appropriation of a new language [...] (Busch, 2015, p. 15).

Sifakis (2019, p. 139), por sua vez, assinala haver uma crescente conscientização por parte de aprendizes da LI de que, cada vez mais, eles estão se envolvendo com o uso do inglês em diferentes esferas das vidas deles, extrapolando, dessa forma, o contexto da sala de aula de inglês, conseqüentemente, percebendo que, talvez, “[...] o inglês seja uma língua muito menos estrangeira do que costumava ser [...]”²¹⁵. Embora concorde com o autor, entendo ser necessário ter cautela em relação ao dizermos que o inglês, hoje, é uma língua menos estrangeira, visto que no contexto da escola pública brasileira, por exemplo, para a maioria dos estudantes, o inglês continua sendo uma língua ainda distante e estrangeira.

Retomando a fala da professora formadora, é possível observar que ela, assim como Bob Marley, não percebe a língua como um objeto que seja propriedade de países e povos específicos ao considerar que, quando uma língua entra na vida de alguém e passa a fazer parte de suas interações, essa língua também pertence a essa pessoa.

Na verdade, essa participante revelou que, ao longo de sua trajetória acadêmica tanto como estudante quanto como professora formadora, teve a oportunidade de vivenciar diferentes percepções de língua. Essa informação também foi dada pela participante ao longo de nossa entrevista, quando perguntei acerca das mudanças que considerava ter tido em seu entendimento de língua de uma maneira geral, durante o percurso de sua carreira como professora formadora. A esse questionamento, Vitória respondeu o seguinte:

Wow, bastante! Você não tem ideia! Foi um crescimento visível a olho nu. É muito visível, para mim, meu crescimento e eu devo muito aos estudos e ter a consciência de que eu não posso parar nunca. Então, eu saio de uma graduação, tenho a oportunidade de morar fora, depois, eu retorno e, quando eu retorno, eu tenho a oportunidade de fazer minha primeira pós- latu senso que foi no PREPIS e aí, eu começo a vislumbrar mais teorias e você começa a vivenciar momentos históricos porque eu vivenciei a época dos métodos e depois eu passo para o pós-método, entende? Eu faço essa caminhada na história das metodologias das línguas estrangeiras, em específico da língua inglesa, porque eu venho do tradicional, com estudo de vocabulário, de tradução; depois, eu passo para o áudio-lingual, não só na universidade, apesar de que, na universidade, eu vivenciei muito mais o estruturalismo, mas o audiovisual, eu vivenciei no CCAA, que eu tive a oportunidade de ser aluna de um curso particular de língua, que utilizava o audiovisual. Eu estou falando para você minha trajetória para chegar no que eu quero. Eu passo por tudo isso, aí depois vem o communicative approach, depois o intercultural communicative approach que eu tive a oportunidade de já em sala de aula, já como professora, já tipo assim, vivenciando os dois lados, estudando o mestrado que me traz a questão intercultural, eu já leciono numa outra metodologia onde a construção de língua, o que se apreende, vamos assim dizer, você sai de uma língua estática, de uma língua que era vista como caixinhas, dentro de caixinhas, para um outro universo e eu consigo caminhar,

²¹⁵ No original: [...] English is much less the foreign language it used to be [...] (Sifakis, 2019, p. 139).

vislumbrando este crescimento. Então, meu crescimento em relação ao que entendo, hoje, por língua se deu na história. É com o passar de anos, vivenciando desde a minha experiência como estudante lá nos primórdios, lá na minha infância, na minha vivência; aí vem para a graduação com o estruturalismo, depois vem com os meus estudos tanto com a especialização como o mestrado e, depois, com o doutorado. E ainda hoje, eu digo para você que eu preciso estudar e, cada vez mais, está muito claro, na minha forma de ver e pensar, que eu não posso nunca parar de estudar e essa minha visão de língua, ela é constituída no meu vivenciar, no meu viver a língua. Então, hoje, quando digo a você que para mim, língua é uso e que não pode estar fora desse contexto social e cultural, ele é muito intenso, é muito eu, porque é o que eu vivo (Vitória).

A resposta de Vitória, em verdade, é bem mais extensa, mas considero que nesse excerto retirado da entrevista (ANEXO D), fica claro que o entendimento de língua como uso é algo muito forte para ela e muito ligado a sua experiência de vida e, com certeza, a suas experiências como estudante que aprendeu uma LE através de uma percepção estrutural de língua e como professora formadora que também ensinou uma LE ainda com um olhar que enxergava a língua como algo reificado e foi transformando esse olhar através de seus estudos.

Com relação às outras três professoras formadoras, duas delas não responderam à pergunta sobre o que significava aprender uma língua estrangeira para elas, Maria Silva porque considerou que já havia respondido à pergunta em outro momento, e Julia porque compreendeu a pergunta como sendo em relação a estabelecer uma diferença entre a definição de LE e segunda língua. A resposta de Alice Mota, por sua vez, denota uma visão mais voltada para a língua como estrutura, tendo vista que deu a seguinte resposta em relação ao que significa aprender uma LE:

*Significa ser capaz de **interagir** por intermédio da língua estrangeira, compreendendo essa língua em sua forma escrita ou falada e sendo capaz de se expressar (por escrito ou oralmente) nessa língua de forma eficiente, isto é, atingindo propósitos comunicativos (Alice Mota).*

Apesar dessa participante, assim como Vitória, considerar que aprender uma língua implica ser capaz de interagir nessa língua, a resposta dela se volta de maneira acentuada para as competências linguísticas a serem desenvolvidas, tendo em vista que destaca o que, na área de ELI, costuma ser identificado como habilidades receptivas e produtivas. Com isso não estou querendo dizer que o desenvolvimento de tais competências não sejam importantes, principalmente, se considerarmos que, ao responder, essa professora formadora tinha em mente ser responsável pelo ensino de uma LE para aprendizes se preparando para estarem aptos também a ensinar essa LE.

Embora entenda que a resposta dessa participante não seja suficiente para afirmar que ela tenha uma percepção estruturalista de língua, é possível inferir que, para ela, os aspectos estruturais estão em primeiro plano, uma vez que, apesar de mencionar que aprender uma LE é ser capaz de interagir nessa língua, ela não faz menção a estratégias de negociação, aspectos culturais e sociais, por exemplo, que estarão envolvidos na interação.

Com relação à percepção da LI por parte dos participantes, esta ficou mais evidente em razão de haver perguntas, no questionário, diretamente voltadas para isso. A questão sete desse questionário, por exemplo, solicitava que os professores descrevessem o inglês falado por eles. A pergunta apresentava como é possível ver, no Apêndice C, quatro opções de escolha e, caso os participantes considerassem que nenhuma delas descreviam de maneira apropriada o inglês deles, poderiam descrever o inglês falado por eles com suas próprias palavras. Apenas dois professores formadores optaram por fazer eles mesmos essa descrição, como é possível ver na grelha de análise a seguir.

Quadro 4 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 07 do Questionário

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade	
Subcategoria: Percepção da Língua Inglesa	
Como você descreveria seu inglês?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Identidade	(Bob Marley) – “O meu inglês brasileiro. Uma mistura das várias influências que tive na minha formação bem como da minha própria identidade de falante de português brasileiro que cresceu em Minas, morou em outros países, e agora já vive há vários anos na Bahia”.
	(Julia) – “Um inglês único, com marcas do inglês americano devido à sua influência/referência durante a minha aprendizagem, no entanto, com marca de minha identidade como brasileira”.

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os formadores (ANEXO F).

Embora dentre as quatro alternativas apresentadas como opções de respostas houvesse duas que fizessem menção a um inglês com marcas da língua portuguesa, esses dois formadores consideraram que isso não era o suficiente para descrever o inglês falado por eles, inglês que Bob Marley chama de “brasileiro” e Julia, de “único”. No desenvolvimento da descrição ambos mencionam as influências oriundas do processo de aprendizagem. No caso de Julia, é possível inferir que esteja se referindo ao período em que era aprendiz da LI e que, durante esse processo, foi exposta a uma das variedades mais utilizadas, em diferentes partes do mundo, como referência para o ensino desse idioma: o inglês estadunidense. No entanto, o inglês aprendido

por ela também foi afetado pelas marcas de sua identidade brasileira, tornando-o, dessa forma, um inglês singular.

Durante a entrevista (ANEXO D) realizada com Julia, tive a oportunidade de esclarecer alguns pontos acerca do modo como ela compreende a LI. Conforme consta no capítulo dois, na subseção 2.3.2, referente ao perfil dos professores formadores, dentre as razões para se tornar professora de inglês, Julia menciona sua paixão pela LI. Quando perguntei sobre qual LI era essa pela qual se apaixonou, ela deu a seguinte resposta:

Que língua era essa? Na época, eu não tinha noção que havia ingleses no mundo. O que foi apresentado, para mim, na época, foi o inglês americano e o inglês britânico através do curso de idioma que eu fazia, através das séries que eu assistia, dos filmes que assistia na língua para poder praticar, ter contato ao máximo com esse inglês. Então, na época, essa paixão foi despertada nesse sentido, através dessa exposição que eu tinha no curso de inglês que eu comecei com sete anos. [...] E o inglês era esse. Eram esses dois ingleses que a gente conhecia na época (Julia).

Apesar de seu contato inicial com a LI, como seria de se esperar, ter sido através dessas duas variedades de prestígio, Julia também informou que nunca se sentiu pressionada a falar como um nativo ou, pelo menos, não tinha consciência disso. Contudo, ela fez a seguinte ressalva:

[...] parando para pensar, retomar como acontecia aquele ensino, eu vi que, eu nunca tive opção de escolha, por exemplo, de manter a minha forma de falar. Era sempre estimulado que a gente falasse como aquelas pessoas ali, como as personagens que a gente via na TV. E era isso que normalmente acontecia (Julia).

A percepção atual da LI por parte de Julia, portanto, foi sendo construída ao longo de sua trajetória como estudante, professora e formadora de professores de inglês, tendo em vista a seguinte resposta dada por ela quando questionada acerca das mudanças que considerava ter tido no modo como concebia a LI:

*Hoje, eu entendo que existem vários ingleses no mundo e que a gente pode escolher um desses ingleses para a gente seguir, a gente pode escolher o inglês americano, pode escolher o inglês britânico, pode escolher o inglês indiano, pode escolher o inglês brasileiro que existe já essa variedade e respeitar, realmente, o nosso processo. Não, simplesmente, apagar a nossa **identidade** como acontecia no passado. E se a gente quiser apagar, eu sempre falo isso para os meus alunos, se você quiser falar como americano não tem problema, a questão não é jogar o inglês americano para escanteio, mas que seja feito de forma consciente, né, que antes isso não acontecia. Existia a imposição da língua e a gente não tinha escolha, hoje, eu percebo que pode, percebo que os aprendizes têm essa escolha de manter a sua **forma de falar**, o seu **sotaque**,*

sem precisar ficar imitando feito um papagaio aquelas pessoas, repetindo, repetindo, buscando esse ideal de pronúncia, de falar. Então, isso, para mim, foi a maior mudança assim da época que eu ensinava, que eu comecei a ensinar, na época que eu estudava, para agora (Julia).

Mais uma vez, Julia estabelece uma relação direta entre o modo como faz uso da LI e sua identidade, destacando, inclusive, que problematiza essas questões em sala de aula com seus estudantes. Nessa fala em particular, ela aponta diretamente para a relação entre identidade e sotaque ou, como coloca poeticamente Hoepfner (2018, p. 139), para “[...] a aparição da identidade encenada pelo sotaque [...]”. Essa tradutora e pesquisadora brasileira radicada em Berlin, desde 2010, faz ainda a seguinte observação muito pertinente para a reflexão aqui sendo realizada a partir da fala de Julia:

O sotaque, o levamos conosco; é quase impossível perdê-lo, extirpá-lo, pois enquanto *locus* na locução, se guarda numa região muito mais ao fundo de nosso modo de ser e, por isso mesmo, não importa quão bem dominemos a estrutura gramatical e a dicção de uma língua estrangeira, ele sobressai-se, sublinha e entrelinha o nosso dizer. O sotaque nos apresenta, nos entrega. Qualquer tentativa de eliminá-lo, além de muito provavelmente em vão, é no mínimo ignorante – ignora justamente esse confim que, de dentro do nosso corpo, evoca nossa identidade. Me fazer ouvir em minha pertença, por exemplo, no meu ‘falar cantado nordestino’, não importa quantas línguas eu fale, é o resguardo involuntário da minha identidade, incorporado, materializado na minha voz (Hoepfner, 2018, p. 140).

Embora Julia não utilize a palavra pertencimento, sua fala claramente indica que considera que o seu modo de falar inglês, o seu sotaque particular, revela, como procurei destacar a partir da reflexão de Hoepfner (2018), o *lócus* dela, isto é, a partir de onde ela fala. Claramente, Julia reforça querer dar visibilidade a sua identidade como falante brasileira da LI e, também destaca haver diferentes ingleses que poderiam ser tomados como modelo para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive, uma variedade de inglês brasileiro.

É relevante lembrar, como foi mencionado em diferentes momentos deste trabalho, que embora o ILF tenha sido concebido, na fase inicial dos estudos, como um número de variedades, cada uma com suas características próprias compartilhadas por seus usuários, a compilação de corpora com usuários de inglês em cenário de língua franca, demonstrou ser o uso do inglês nessas situações muito diverso e fluido para ser capturado dentro de um paradigma de variedades (Jenkins, 2018). Na verdade, Seidlhofer (2017) assinala que, para Quirk (1988), qualquer manifestação do inglês que não seja institucionalmente estabelecida, ainda que seja socioculturalmente significativa para aqueles dela fazem uso, pode apenas ser considerada

como uma variedade de performance. Essa questão, entretanto, é discutida mais à frente ao trazer a percepção dos professores formadores com relação ao ILF.

Retomando a relação estabelecida entre língua e identidade, entendo ser importante trazer mais uma vez a fala de Julia com relação ao que a fez tomar consciência de que não precisava invisibilizar sua identidade para que pudesse ser vista como alguém fluente em inglês. O excerto, a seguir, corresponde à resposta dada por essa participante quando perguntei se ela sempre tinha visto o inglês dela como “único” e o que a fez passar a enxergá-lo dessa forma:

[...] eu tive uma professora [...] que ela me falou uma vez que na minha língua, quando eu falava português, eu comia algumas finalizações e quando eu falava inglês isso acontecia também. Na época, eu não tinha entendido o que ela queria dizer, porque eu achei que era uma crítica, que ela achava que eu deveria praticar mais, ter mais atividades de pronúncia para que eu pudesse não comer esses finais de palavras e para que eu pudesse soar, falar mais corretamente. Pode ter sido uma crítica na época, mas, hoje, eu entendo que isso, na verdade, essa observação, há poucos anos, acho que três, quatro anos atrás, isso me veio à mente novamente (Julia).

Diante dessa resposta, fiquei curiosa em saber se isso havia ocorrido durante o período em que estava no processo de formação para vir a se tornar professora e Julia, então, deu a seguinte informação:

*Não, foi na época que eu já era professora. A gente trabalhava juntas e ela foi minha professora num curso de proficiência para fazer uma certificação e ela me falou isso. Só que já na faculdade, na verdade, no início do mestrado, há quatro anos, que essa frase me veio à cabeça, não lembro por que, se eu estava lendo alguma coisa e essa frase me veio à mente. E essa frase me fez perceber o que eu queria, que eu fiquei feliz, na verdade, em saber que **minhas identidades, elas estão intercaladas. Não existe um bloquinho de identidade, uma fala, uma areazinha para eu falar como inglês americano, uma areazinha para eu falar minha língua portuguesa. As línguas, elas estão aqui dentro, todas misturadas. Então, é impossível a gente não trazer resquícios de nosso próprio falar para a outra língua. Então, eu percebi que apesar de eu ser bombardeada no meu processo de aprendizagem, quando eu era mais nova, com o inglês americano e tudo mais, eu continuei resistindo, mesmo sem consciência disso, em relação a alguns aspectos da língua que eu não conseguia fazer porque minha língua é presa. Na língua portuguesa, eu já tenho dificuldade de falar algumas palavras e eu nunca me penalizei por isso. Afinal, sempre fui compreendida, eu só tentava falar, muitas vezes, de maneira mais pausada para que as pessoas pudessem me compreender melhor, mas, na língua inglesa, eu tentava, em alguns momentos, algumas vezes, eu tentei mudar um pouco essa minha forma de falar, tentando falar esses pedacinhos finais que eu comia, mas depois eu vi que essa frase aí da professora me fez ver que eu não mudei quem eu sou, entre aspas, que eu sou a mesma pessoa que fala as duas línguas (Julia).***

Ao mencionar resquícios de seu falar, Julia não está apenas se referindo a traços de seu sotaque de brasileira como uma marca de seu inglês, mas também e, principalmente, do modo particular com o qual ela irá falar qualquer língua em razão de ter a “língua presa”. É interessante observar a leitura feita por ela no que concerne à condição particular de seu modo de falar como uma resistência inconsciente em relação a atingir uma pronúncia idealizada de um falante nativo de inglês. Considerei essa vivência compartilhada por Julia extremamente relevante e me fez pensar que nunca levei para minha sala de aula de inglês, uma atividade de compreensão oral envolvendo interlocutores que tivessem algum distúrbio de fala. Isso, com certeza, é um reflexo de nosso entendimento do que deve ser apresentado como um modelo ideal para nossos estudantes.

Outro aspecto importante no relato de Julia, diz respeito à conscientização dela de que suas identidades, assim como as línguas que fazem parte de seu repertório, estão intercaladas, permeadas. Diante da menção constante à unidade de registro, isto é, o tema identidade, é importante observar, como acredito estar sendo possível através das falas dos participantes, como a sala de aula de línguas não é apenas sobre o aprendizado de aspectos linguísticos de uma língua específica sendo estudada e como o estudo dessa língua está permeado, intercalado, como observa Julia, por todas as outras línguas que fazem parte de nossa vida.

Nesta reflexão, é importante ter em conta, como assinala Hall (2004), ao teorizar sobre a identidade cultural na pós-modernidade, que a identidade é um processo, tendo vista que “[...] é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]” (Hall, 2004, p. 13). Ainda em conformidade com esse teórico pós-colonial,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...] (Hall, 2004, p. 13).

Certamente, devemos essa confortadora “narrativa do eu”, que tenta nos fazer pensar em aspectos essenciais, fixos, únicos e coerentes de um indivíduo, à filosofia ocidental humanista. Perspectivas pós-estruturalistas, por seu turno, olham para o indivíduo, isto é, o

sujeito como “[...] diverso, contraditório, dinâmico e em constante transformação ao longo do tempo histórico e espaço social”²¹⁶ (Norton; Toohey, 2011, p. 417).

É também importante ter em conta, como observam Norton e Toohey (2011) com base em Christine Weedon (1987, 1997), que é na língua que o indivíduo constrói sua subjetividade, compreendida, por essa teórica feminista de tradição pós-estruturalista, como pensamentos conscientes e inconscientes bem como as emoções do indivíduo, a percepção de si mesmo e o modo como entende sua relação com o mundo. Para Norton e Toohey (2011, p. 417), o uso do termo subjetividade, é significativo por

[...] nos lembrar que um indivíduo pode ser, simultaneamente, o sujeito de um conjunto DE relações (por exemplo, numa posição de poder) ou sujeito A um conjunto de relações (por exemplo, em uma posição de poder inferior).²¹⁷

O uso dos termos sujeito e subjetividade por Weedon (1997), portanto, ainda em conformidade com Norton e Toohey (2011), sinaliza uma quebra com a visão humanista ocidental dominante do indivíduo, tendo em vista que, assim como Foucault (1980), Weedon (1997), argumenta que a subjetividade é discursivamente construída e, de igual modo, socialmente e historicamente alicerçada. Obviamente, como salientam Norton e Toohey (2011), dentro da área de educação linguística, considerações feitas sobre subjetividade, por teóricos pós-estruturalistas, têm sido vistas como de grande utilidade para teorizar a respeito de como a educação pode conduzir a uma transformação individual e social, dado que, como elas notabilizam,

[u]ma concepção da subjetividade como múltipla, não-unitária e dinâmica abre espaço para a visão de que os indivíduos não precisam ficar fechados para sempre em posições particulares. Pelo contrário, nesta perspectiva, embora alguns contextos e práticas possam limitar ou restringir oportunidades para aprendizes escutarem, falarem, lerem ou escreverem, outros contextos e práticas podem oferecer uma série de possibilidades ampliadas para interação social e agência humana²¹⁸ (Norton; Toohey, 2011, p. 417).

²¹⁶ No original: [...] diverse, contradictory, dynamic and changing over historical time and social space (Norton; Toohey, 2011, p. 417).

²¹⁷ No original: [...] reminds us that an individual can be simultaneously the subject OF a set of relationships (e.g. in a position of power) or subject TO a set of relationships (e.g. in a position of reduced power) (Norton; Toohey, 2011, p. 417).

²¹⁸ No original: A conceptualization of subjectivity as multiple, non-unitary, and dynamic leaves room for the view that individuals need not be locked forever in particular positions. Rather, from this perspective, although some contexts and practices may limit or constrain opportunities for learners to listen, speak, read, or write, other contexts and practices may offer enhanced sets of possibilities for social interaction and human agency (Norton; Toohey, 2011, p. 417).

Trazendo essas ponderações para o que é exposto por Julia em relação a ter resistido de forma inconsciente à imposição de um inglês que lhe apresentado como ideal a ser alcançado, posto que, na época, embora não tenha identificado que, de fato, estava imprimindo à LI características próprias em razão de sua língua presa, percebia que seu jeito de falar era diferente e visto, nesse caso por sua professora do curso de proficiência como diferente. Isso, de alguma maneira, a afetou visto que menciona ter entendido o comentário da professora como uma crítica, como uma sinalização de que se fazia necessário que praticasse mais. Entretanto, a conscientização de que suas identidades estão intercaladas fez com que percebesse não ser necessário se colocar numa posição inferior como falante de português ou de inglês, possibilitando assim que ela caracterize, de forma positiva, o inglês dela como único.

Bob Marley, por sua vez, informa que seu “inglês brasileiro” é o resultado de várias influências que teve durante sua formação, sendo possível deduzir que, talvez, não esteja remetendo apenas para o período de aprendizagem da LI, mas, de forma geral, para a sua formação acadêmica e experiências vividas. Além disso, ao mencionar várias influências, permite inferir que tenha sido exposto a variedades da LI ao longo dessa formação, não apenas à norte-americana. Assim como Julia, ele também pontua que o inglês aprendido por ele recebeu influências da sua “[...] identidade de falante de português brasileiro [...]”, detalhando que essa identidade é marcada por diferentes afiliações: sua origem mineira; os diferentes países nos quais teve oportunidade de morar, os quais não sabemos se eram anglófonos ou não, mas países nos quais a língua que utilizou para se comunicar foi a LI; e, por fim, a influência do contexto onde tem vivido há vários anos, isto é, o estado da Bahia.

Na fala de Bob Marley fica evidente, desse modo, que apesar de ele chamar atenção para sua identidade de falante de português brasileiro, ele não se enxerga, obviamente, como alguém com uma identidade fixa e permanente, ao contrário, mesmo de maneira concisa ele faz um percurso por outras identidades que o constitui. A relação estabelecida entre o inglês e a identidade brasileira, por parte de Bob Marley e Julia, aponta para um outro aspecto complexo quando se trata de identidade, visto que, como lembra Kumaravadivelu (2012), etimologicamente, a palavra identidade significa semelhança e isso implica, portanto, afiliação a uma ou mais categorias, a exemplo, de nação, etnia, raça, profissão, classe ou gênero.

Contudo, apesar de semelhança ser uma característica marcante da identidade, é a diferença que, com frequência, se sobressai como marca da identidade de alguém, sendo, portanto, compreensível que Bob Marley e Julia marquem sua identidade brasileira como uma característica específica do inglês deles. Por outro lado, identidade também nos define como

únicos (Joseph, 2004), algo que Julia também observa quando enfatiza considerar seu inglês como único devido a particularidades vivenciadas por ela que a torna diferente de todos os outros que compartilham com ela a mesma nacionalidade e, por conseguinte, a mesma língua materna.

Baker (2015, p. 112) pondera ser relevante, nesse sentido, a distinção estabelecida entre identidade e subjetividade, dado que essa distinção torna evidente que “[n]ossa percepção e construção do eu é como um indivíduo único que é distinto da homogeneidade imaginada dos grupos com os quais nos identificamos.”²¹⁹ Fundamentando-se em Kramsch (2009), Baker (2015) pontua que a construção da subjetividade, ou seja, do eu, envolve tanto a percepção interna do eu como a projeção externa desse eu para os outros. As noções de identidade e subjetividade, como observa Baker (2015), portanto, são intimamente relacionadas e, em decorrência disso, as duas noções são fundidas em considerações sobre identidade por parte de alguns acadêmicos e outros até mesmo rejeitam essa distinção.

Prosseguindo com a análise das respostas dos professores formadores em relação a como descreveriam o inglês deles, dentre as outras três docentes, duas delas, Alice Mota e Maria Silva escolheram, entre as opções apresentadas para responder a questão sete do questionário, a alternativa que descrevia o inglês delas como uma mistura de inglês americano e/ou britânico e marcas da língua portuguesa, enquanto Vitória escolheu a opção que descrevia o inglês dela como uma mistura de inglês americano e britânico.

A escolha dessa descrição por parte de Vitória me surpreendeu, pois, durante o período de observação de suas aulas, foi possível perceber que não compactuava da “[...] ideia de que usos do inglês que não estavam em conformidade com normas aprovadas do inglês padrão deveriam ser necessariamente inadequados [...]”²²⁰ (Widdowson, 2015, p. 361), possibilitando perceber, dessa forma, que não vislumbrava o inglês dela como uma simples emulação do inglês britânico e americano, algo que, na verdade, foi possível constatar através das respostas dadas às perguntas posteriores à questão sete, como é possível constatar na grelha de análise referente à questão nove do questionário, na qual essa participante faz menção ao fato de não ser necessário “abandonarmos nossa identidade e tudo mais que nos constitui” quando nos expressamos na LI.

²¹⁹ No original: Our sense of, and construction of, self is as a unique individual who is distinct from the imagined homogeneity of the groups we identify with (Baker, 2015, p. 112).

²²⁰ No original: [...] uses of English which do not conform to approved Standard English norms must necessarily be defective [...] (Widdowson, 2015, p. 361).

A questão nove buscou saber se os participantes consideravam importante para a atuação deles, como formadores de professores, que o inglês deles fosse o mais próximo possível do inglês falado por pessoas que têm esse idioma como primeira língua (L1). Mais uma vez houve a presença do tema identidade nas respostas dos participantes junto com a presença dos temas inteligibilidade, comunicação, língua internacional e língua franca.

Esses temas, presentes nas vozes dos professores formadores, sugerem a conscientização por parte deles da necessidade de se reconhecer que, na atualidade, ser fluente na LI não deve mais ser equalizado à noção de um falante nativo idealizado, como é possível ver na grelha de análise apresentada a seguir.

Quadro 5 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 09 do Questionário

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade	
Subcategoria: Percepção da LI	
Como professor(a) formador(a) e professor(a) de língua inglesa, você considera importante que seu inglês seja o mais próximo possível do inglês falado por pessoas que têm esse idioma como primeira língua?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Identidade/ Comunicação/ Inteligibilidade/ Língua Internacional/ Língua Franca	<p>(Alice Mota) – “Tenho minha identidade e não preciso imitar a pronúncia do nativo. Preciso falar de forma que permita uma comunicação eficiente e buscar produzir o mais corretamente possível fonemas, acentos e entonação, mas não me preocupo em parecer com um nativo porque há anos a língua inglesa é considerada uma língua internacional e possui mais falantes não-nativos do que nativos, que a utilizam com fins comunicativos, comerciais e para ter acesso a conhecimento”.</p> <p>(Bob Marley) – “Busco inteligibilidade e comunicação em inglês como língua franca”.</p> <p>(Julia) – “Como professora formadora de LI considero importante que meu inglês seja claro, compreensível, que siga as regras gramaticais e/ou coloquiais da língua inglesa, mas que carregue as marcas de minha identidade como uma falante brasileira de inglês de LE/FL”.</p> <p>(Maria Silva) – “Acredito que o inglês deva ser uma língua utilizada para a comunicação, sendo desnecessário imitar quaisquer padrões nativos de fala ou de uso. Além disso, precisamos nos preparar para o encontro com diferentes formas de uso dessa língua, pessoas de diferentes países, línguas e culturas, sotaques e modos de se comunicar, que também utilizam o inglês para a comunicação”.</p> <p>(Vitória) – “Atualmente, considero que meu inglês precisa ser inteligível. Acredito que o mais importante é estabelecer a comunicação com o ‘outro’ (que pode ser nativo ou não) na busca da compreensão mútua. Compreender e nos fazer compreendidos, sem abandonar a nossa identidade e tudo mais que nos constitui”.</p>

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os formadores (ANEXO F).

A retomada do tema identidade como é possível observar nas respostas de Alice Mota, Julia e Vitória, sugere o desejo de expressar suas diferentes afiliações através de um inglês que carrega características das diferentes vivências dessas participantes e, conseqüentemente, dos diferentes grupos com os quais se identificam, não sendo, portanto, necessário, como informa Alice Mota, “imitar a pronúncia do nativo.” Ao mesmo tempo, por sua vez, com relação a pronúncia, ela acredita que para se fazer compreender é necessário “[...] buscar produzir o mais corretamente possível fonemas, acentos e entonação [...]”. Esse posicionamento de Alice Mota é importante porque, em muitos casos, parece haver a impressão de que se não é mais necessário soar como um falante nativo, ou melhor dizendo, o que é, em geral, apresentado em livros didáticos como um falante nativo, então, não precisa haver mais espaço na sala de aula de inglês para o trabalho com a pronúncia.

Acredito, assim como parece ser o caso de Alice Mota, que o trabalho com a pronúncia é de extrema relevância dentro de uma sala de aula, contudo, o que compreendo que os estudos sobre a expansão da LI têm buscado demonstrar é que o objetivo para o ensino de pronúncia não é fazer com os estudantes falem de certo modo, isto é, buscando imitar determinada variedade da LI, a não ser que, de fato, esse seja o objetivo do aprendiz. Contudo, retomando a fala de Julia, mencionada anteriormente, quando relata as mudanças que ocorreram em sua percepção da LI, é importante que, caso essa seja a meta do aprendiz, ele ou ela o faça de forma consciente.

Entretanto, um aspecto na fala de Alice Mota, que entendo ser relevante salientar é a menção feita por ela de que, como professora formadora, “[...] busca produzir o mais corretamente possível fonemas, acentos e entonação [...]”, visto que, tradicionalmente, na área de ELI, quando se faz menção a pronunciar corretamente, em geral, o que vem à mente é uma pronúncia que se aproxima o máximo possível do que é apresentado como pronúncia padrão do ILN. Conforme mencionado no capítulo três, é válido lembrar que, com frequência, dentro da área de ELI, ocorre a equalização do inglês ao ILN que, como salienta Widdowson (2016), é descrito como o inglês codificado como língua padrão em dicionários e gramáticas bem como o uso autêntico da LI.

Em conseqüência disso, uma outra equalização acaba sendo realizada, na medida em que se cria uma zona nebulosa entre falar com acuidade, isto é, com precisão na variedade padrão e falar como um nativo. Retomando a resposta de Alice Mota, portanto, apesar de sua menção a buscar produzir fonemas o mais corretamente possível abrir caminho para que se possa interpretar que ela esteja, implicitamente, trazendo a imagem mítica do falante nativo,

ainda que seja, como sinaliza Rajagopalan (2010), de forma sorrateira e pelas portas do fundo; é também possível que ao usar a palavra “corretamente” esteja, simplesmente, se referindo ao fato de que busca falar com acuidade, ou seja, em conformidade com o que se compreende ser o inglês padrão. Durante a entrevista (ANEXO D), como é possível constatar no excerto, a seguir, de igual modo, Alice Mota, mais uma vez reforçou não ser necessário imitar o falante nativo, reforçando, contudo, ser necessário se aproximar o máximo possível da pronúncia correta dos sons, possibilitando inferir que se refere à pronúncia considerada padrão. Esse comentário dela foi feito após ter informado que, nas aulas de fonética, muitos alunos-docentes chegam com a ideia de que o objetivo é aprender a pronúncia do inglês britânico ou estadunidense.

Logo que eles entram, assim, nos primeiros semestres são mais... aí eu fui explicar essa questão de que você não precisa imitar a pronúncia do nativo, que você não é um nativo daquela língua, então, é natural que você tenha um sotaque, não é? A ideia não é apagar completamente seu sotaque, é tentar fazer com que você se aproxime ao máximo da produção correta dos sons, não que esteja errado ou que seja condenável ter algum sotaque porque todos nós temos, não é? É uma marca de identidade até (Alice Mota).

Julia, por sua vez, repete algo que já havia sinalizado na resposta à questão sete, isto é, a importância de seu inglês carregar as marcas da identidade dela de “falante brasileira de inglês”. O posicionamento dessas duas formadoras sugere, claramente, a não necessidade de serem confundidas com alguém que fala inglês como língua materna. Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao fato de Julia não se autodenominar uma falante não nativa de inglês, mas sim uma falante brasileira desse idioma, deixando claro seu pertencimento a uma comunidade específica que também se apropria e deixa, como não poderia deixar de ser, suas marcas nesse idioma global.

Na resposta de Vitória, merece destaque o fato dela reconhecer que a visão expressa por ela é a que possui “Atualmente”, pois antes de apresentar seu posicionamento²²¹ quanto a considerar necessário ou não ter um inglês semelhante ao de alguém que tem esse idioma como L1, essa participante informa o seguinte:

No período da minha graduação (final da década de 80 e início da década de 90) acreditava que tinha de falar como um nativo e que só iria aprender a língua se fosse morar em um país anglófono. Após o término do curso de Letras, eu tive a oportunidade de morar em Oxford, na Inglaterra, por 2 anos e meio,

²²¹ Parte escolhida da resposta de Vitória como unidade de contexto apresentada na grelha de análise do Quadro 5.

e, com isso, realizei o sonho de falar o mais próximo possível daqueles que tem o inglês como primeira língua (Vitória).

Esse relato da participante possibilita inferir que, ao longo de seu percurso como professora formadora, sua visão da LI e, por conseguinte, do que significa ensinar e aprender a LI, mudou completamente, como ela esclarece ao final de sua resposta à pergunta nove, informando o seguinte:

Hoje, entendo fluência na língua como a capacidade de se comunicar com confiança e naturalidade, sem medo de errar e sem perder a oportunidade de nos mostrar como verdadeiramente somos e conhecer o outro (nativo ou não nativo) como ele/ela realmente é (sem preconceito linguístico) (Vitória).

Nessa conclusão à resposta da pergunta, a participante retoma com outras palavras o tema identidade quando pontua compreender fluência como a condição de ser capaz de se comunicar sem perder a oportunidade de mostrar verdadeiramente quem somos e conhecer o outro. Aqui, é relevante, em face mais uma vez da referência feita, por Vitória, à relação entre nós, usuários/aprendizes brasileiros da LI, e o outro, nativo ou não da LI, trazer as ponderações feitas por Jordão e Martinez (2015) acerca da diferença como processo fundador da identidade.

Para essas duas pesquisadoras brasileiras, é necessário não perder de vista a possibilidade da instauração de um “nós” e um “eles” ser percebida de forma antagonista, isto é, como uma divisão essencial que precisa ser mantida com vistas a preservar uma suposta pureza nas identidades que definem o “nós” e o “eles”. Como esclarecem Jordão e Martinez (2015), fundamentando-se em Mouffe (2013), a relação nós-eles quando percebida de forma antagonista carrega o potencial para conceber os “outros”, considerados até então como simplesmente diferentes, como aqueles que colocam em questão nossas identidades.

Embora a diferença precise ser percebida e mantida, com vistas a não possibilitar o apagamento ou silenciamento das diferenças, é necessário, conforme mencionado anteriormente, ter em conta que compreender

[...] as identidades como fixas ou como tendo uma essência fundamental costuma fazer surgir um desejo de preservação de uma suposta pureza; o contato com a diferença, nesta perspectiva [antagonista], pode ser visto como uma contaminação ameaçadora, que tem o potencial de macular o âmago daquilo que nos caracteriza como “nós”, e de destruir nossa identidade, justamente aquilo que nos marca como diferentes deles – o outro não pode, portanto, se aproximar do eu a não ser de modo superficial (Jordão; Martinez, 2015, p. 70).

Ao trazer essas ponderações, não estou querendo dizer que a fala de Vitória possibilite inferir que esteja falando do encontro com o outro em termos antagonista. Muito pelo contrário, embora ela não dê detalhes, ao mencionar o encontro com o outro como uma oportunidade de nos mostrarmos como verdadeiramente somos e “[...] conhecer o outro (nativo ou não nativo) como ele/ela realmente é [...]”, possibilita inferir a divisão entre “nós” e “eles” em termos do que Jordão e Martinez (2015) pontuam ser uma forma agonística de olhar para essa relação. Como elas esclarecem, olhar para a divisão nós-eles de forma agonística implica ver essa divisão como um espaço onde os conflitos entre diferenças sejam produtivos e possam apontar para as limitações que existem em toda e qualquer perspectiva, dado que nenhum conhecimento é acabado, completo e universal. Nas palavras delas,

[q]uando essa relação de alteridade funda-se numa concepção híbrida de identidade, o contato com o “outro” pode se estabelecer como uma oportunidade de reconhecer-se no outro e ver o outro em nós mesmos, sem que se sinta estar “perdendo” a identidade. Nesse caso, as identidades são fundadas em relações de *diferença*, e não de oposição – ou como explica Mouffe (2013, 2000), em termos agonísticos e não antagonísticos (Jordão; Martinez, 2015, p. 70).

Essa reflexão realizada pelas autoras é, de fato, relevante pois nos convida a pensar que, em nossas salas de aula, precisamos mostrar também que a relação com o outro não está isenta de conflitos, muito pelo contrário, o

[...] sistema fundante excludente, fundante de nossas identidades, estará sempre presente em nossas relações, potencialmente gerando conflitos. Nossas maneiras de lidar com esses conflitos é que determinam se nossas relações serão produtivas ou improdutivas, e não a existência ou inexistência deles (Jordão; Martinez, 2015, p. 70-71).

Como observam ainda essas autoras, compreender as identidades como relacionais e constitutivamente ligadas à instauração da diferença, permite o reconhecimento da impossibilidade de eliminar aquilo que nos define como distintos uns dos outros. Pensar o encontro com o outro, dentro dessa perspectiva, possibilita caracterizá-los como encontros nas diferenças, marcados por conflitos, dissenso, multiplicidade, embates e negociações. Dito de outro modo, como salienta Jordão e Martinez (2015, p. 71-72), esses encontros “[...] precisam ser concebidos como pluriversos de identidades nos quais as relações nós-eles estão longe de ser fixas ou tranquilas, mas onde não se busca assimilar ou anular o outro, onde se reconhece a legitimidade de todos”. Desse modo, não surpreende, de fato, que o tema identidade tenha sido constante na fala dos professores formadores ao falarem sobre o inglês deles, visto que, como foi mencionado anteriormente, é na língua que o indivíduo constrói sua identidade.

Outro tema recorrente na fala dos formadores como justificativa para não necessidade de falar um inglês próximo ao de pessoas que o tem como L1 foi o reconhecimento da LI como uma língua franca global. Esse reconhecimento se deu de diferentes maneiras:

*[...] não me preocupo em parecer com um nativo porque há anos a língua inglesa é considerada uma **língua internacional** e possui mais falantes não-nativos do que nativos [...]* (Alice Mota).

*Busco **inteligibilidade e comunicação em inglês como língua franca*** (Bob Marley).

*[...] precisamos nos preparar para o encontro com diferentes formas de uso dessa língua, pessoas de diferentes países, línguas e culturas, sotaques e modos de se **comunicar**, que também utilizam o inglês para a **comunicação*** (Maria Silva).

*[...] Acredito que o mais importante é estabelecer a **comunicação** com o “outro” (que pode ser nativo ou não) na busca da compreensão mútua* (Vitória).

Partindo desse reconhecimento da função exercida pela LI no mundo, seja como nos casos de Alice Mota e Bob Marley, denominando o inglês de língua internacional e língua franca respectivamente; ou como Maria Silva que destaca a necessidade de estarmos preparados para o encontro com diferentes formas de uso desse idioma e Vitória que, por sua vez, ressalta o estabelecimento de contato com o “outro” que pode ser nativo ou não, surge a recorrência do tema inteligibilidade na comunicação.

Apesar de apenas Bob Marley utilizar de forma explícita o termo inteligibilidade e Vitória utilizar o vocábulo inteligível, é possível identificar, na resposta dos demais participantes, a presença desse tema quando Julia, por exemplo, menciona que o que importa é que seu inglês seja claro e compreensivo. Ademais, todos os participantes de alguma forma mencionaram ser relevante estabelecer uma comunicação eficiente, como informa Alice Mota, ou ainda, nas palavras de Vitória, “estabelecer a comunicação com o ‘outro’ (que pode ser nativo ou não) na busca da compreensão mútua.”

A inteligibilidade, como assinala Bowles (2015, p. 195), “[...] não diz respeito apenas à decodificação de sons, mas é afetada pela atitude dos ouvintes aos sotaques e pelo que Seidlhofer (2011) denomina de ‘disposição para compreender’[...]”²²². Bowles (2015) destaca ainda que a inteligibilidade está, também, diretamente associada com o processo de acomodação e ajuste da fala para tornar-se inteligível.

²²² No original: [...] is not only concerned with the decoding of sounds but is affected by listeners’ attitudes to accents and by what Seidlhofer (2011) calls the ‘willingness to understand’ [...] (Bowles, 2015, p. 195).

Bowles (2015), fundamentando-se em Walker (2010), ressalta que um ensino de pronúncia que leva em consideração a função de língua franca do inglês implica a necessidade de professores diferenciarem entre a recepção e a produção do som, visto que

[...] De uma perspectiva de ILF, os sons que os estudantes ouvem não são necessariamente os sons que eles produzirão. Professores precisam, portanto, estarem cientes de que um foco na inteligibilidade implica ser capaz de lidar com diferentes características do som para recepção e produção²²³ (Bowles, 2015, p. 195).

É válido lembrar, como ressalta Rajagopalan (2011, p. 50) que, seja qual for a definição de inteligibilidade que utilizamos, permanece a seguinte pergunta: “inteligibilidade para quem?” Num texto anterior (Rajagopalan, 2010, p. 468), no qual trata dessa questão, ele esclarece que é justamente na tentativa de estabelecer critérios para situações nas quais o julgamento dos usuários de LI está em desacordo, que o conceito de inteligibilidade, “[...] nutrido num contexto em que as assim chamadas variedades nativas não governam mais [...]”, traz de volta a figura do falante nativo, ainda que dessa vez ele apareça de forma pouco perceptiva.

Em relação a isso, é válido pontuar a presença de resquícios da importância do inglês padrão, como destaquei em outro momento, quando Alice Mota informa acerca da necessidade de “[...] produzir o mais corretamente possível fonemas, acentos e entonação [...]”. Apesar da participante informar que não se preocupa em parecer um nativo em razão da LI ser “considerada uma língua internacional”, a referência a produzir fonemas “corretamente” permite inferir que se espera que um professor de inglês tenha uma boa pronúncia e que essa boa pronúncia, ainda que marcada por traços de sua língua materna, para ser considerada inteligível precisa ter como referência uma variedade padrão.

Na verdade, entendo estar essa questão ligada à identidade profissional do professor de inglês, pois, como professores desse idioma, ainda que não desejemos ser confundidos com um nativo, se espera que tenhamos um bom conhecimento da LI, pois como pontua Baker (2015, p. 35), citando Piller (2011, p. 146),

²²³ No original: From an ELF perspective, the sounds that students hear are not necessarily the sounds they will produce. Teachers therefore need to be aware that a focus on intelligibility means being able to manage different sound features for reception and production (Bowles, 2015, p. 195).

[...] quem nós somos numa comunicação intercultural é em grande parte uma função de nossa proficiência linguística: você não pode ‘ser’ um especialista em educação ou um consumidor competente se você não soar como um.²²⁴

Trazendo isso para o contexto da identidade profissional do professor brasileiro de inglês, atuando num contexto no qual a LI ainda é uma LE para a maioria da população e no qual a dependência às normas do Círculo Interno é reforçada dentro do contexto de ensino por uma orientação para a realização de testes de proficiência, não é surpreendente a presença de posicionamentos que demonstram paradoxos e incertezas em relação a objetivos linguísticos e pedagógicos (Blair, 2015). Ainda retomando a colocação de Alice Mota quanto a “buscar produzir o mais corretamente possível fonemas, acentos entonação”, bem como a de Julia, que pontua que seu inglês precisa seguir “as regras gramaticais e/ou coloquiais da língua inglesa”, é possível inferir, claramente, que como professoras de LI e formadoras de professores desse idioma, elas compreendem ser necessário que o inglês delas esteja em conformidade com o inglês padrão.

Dito de outro modo, elas consideram, como, na verdade, se espera de um professor de qualquer outra língua, que precisam falar com acuidade na variedade padrão. Isso não nos impede, como professores, conforme pontuado em outro momento, de reconhecermos que, mesmo diante dessa nossa pretensão de falar com acuidade, algo sempre escapa, diante do fato de que nossa singularidade se estende para nossas práticas (Jordão, 2021). Ademais, como observou a própria Julia, durante nossa entrevista, quando solicitei que falasse um pouco mais sobre a resposta que havia dado no questionário,

Na língua materna, enquanto falante em situações informais, a gente, muitas vezes, comete alguns erros quando a gente pensa em estrutura, mas a gente não pensa na estrutura, a gente comete o erro e a gente se corrige automaticamente quando a gente percebe, ou não, e o erro continua ali e a comunicação acontece sem ruídos. Quando a gente pensa em professor, o aluno tem uma expectativa, muitas vezes, de que o professor não pode errar, de que ele sabe tudo e de que ele não pode cometer erros. E isso, a gente conversou, nesse sábado, falando que o professor que dá aquela aula, ele precisa estar o máximo possível preparado para aquele momento, mas também estar aberto caso um aluno faça alguma pergunta, por exemplo, ele tenha humildade de dizer que não sabe [...]. Eu acho que a gente não precisa ficar alimentando a crença de que o professor sabe tudo e que ele precisa saber tudo. Ele pode sim errar assim como ele erra também na própria língua que ele fala desde pequeno, que ele estudou formalmente essa língua, na escola por tantos anos e mesmo assim continua cometendo erros. E por que quando a gente pensa em outra língua, a gente tem

²²⁴ No original: [w]ho we are in intercultural communication is to a large extent a function of our linguistic proficiency: you cannot ‘be’ an educational expert or a competent shopper if you do not sound like one (Piller, 2011, p. 146 *apud* Baker, 2015, p. 35).

que ser perfeito nessa língua? E a gente discutiu sobre isso, então, é assim que eu penso, hoje, que nós somos seres falhos mesmo, que precisamos nos preparar para tal, mas não precisamos estar alimentando a crença de que a gente tem que saber tudo, por que a gente pode não saber tudo naquela língua, afinal, nem na própria língua a gente sabe (Julia).

Julia está, na verdade, fazendo um relato sobre o que conversou com sua turma da disciplina de Aquisição de Língua Inglesa na época e quando li a resposta que havia dado no questionário, mostrou-se surpresa por ter mencionado que considerava importante que seu inglês seguisse as regras gramaticais da LI. Não considero que ela tenha dado uma resposta condenável no questionário, pois, como mencionei anteriormente, espera-se que o professor seja alguém muito bem-preparado para ensinar o que se propõe a ensinar. Contudo, também considero importante a conversa que ela disse ter com seus alunos-docentes sobre estar bem-preparado para lecionar determinado aspecto da LI não equivaler a saber tudo sobre a LI.

Retomando a análise do tema inteligibilidade, é possível ver no posicionamento dos participantes, portanto, o reconhecimento do uso da LI como uma língua franca, demonstrando, assim, o reconhecimento de que “[n] a medida em que encontros internacionais e a comunicação global continua a crescer num ritmo sem precedentes, as combinações de falantes em contato uns com os outros estão cada vez mais variadas e misturadas”²²⁵ (Kaur, 2018, p. 1).

Entendo que os professores formadores, ao informar o desejo de manter de alguma forma suas identidades no inglês falado por eles e de não considerarem ser necessário imitar o nativo, possibilitam inferir que concebem inteligibilidade na comunicação como “[...] sendo dinâmica, interacional e vinculada ao contexto, não residindo nem no falante nem no ouvinte, mas em vez disso dependente dos usos de estratégias para chegar a uma compreensão mútua [...]”²²⁶ (Kaur, 2018, p. 3), algo que está muito presente nas respostas de Maria Silva quando considera que “[...] precisamos nos preparar para o encontro com diferentes formas de uso dessa língua [a LI], pessoas de diferentes países, línguas e culturas, sotaques [...]”, bem como na de Vitória que informa ser importante “[...] estabelecer a comunicação com o ‘outro’ (que pode ser nativo ou não) na busca da compreensão mútua”.

²²⁵ No original: As international encounters and global communication continue to increase at an unprecedented pace, the combinations of speakers coming into contact with one another are all the more varied and mixed (Kaur, 2018, p. 1).

²²⁶ No original: [...] being dynamic, interactional and context-bound, residing neither in the speaker nor recipient, but instead dependent on the participants’ strategic use of strategies to arrive at mutual understanding [...] (Kaur, 2018, p. 3).

Embora já seja de conhecimento geral o reconhecimento de que a LI está disseminada pelo mundo e que, por essa razão, não pertence apenas aos seus falantes nativos, considere importante, para a pesquisa, ouvir os professores formadores a esse respeito. A seguir, é apresentada a grelha de análise com as respostas deles para a questão dez, na qual foi solicitado que eles indicassem a quem pertenceria a LI, na atualidade, e justificassem suas respostas.

Quadro 6 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 10 do Questionário

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade	
Subcategoria: Percepção da LI	
Para você, a quem “pertence” a língua inglesa hoje?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Pertence a todos = Pertence àquele que a utiliza = Pertence ao mundo	<p>(Alice Mota) – “Para mim, a língua inglesa não pertence a ninguém especificamente e, ao mesmo tempo, pertence a todas as pessoas que, independentemente de sua nacionalidade, utilizam essa língua para se comunicar ou adquirir informação ou conhecimento (de forma oral ou escrita) em situações diversas”.</p> <p>(Bob Marley) – “Pertence a quem usa a língua, pois o ‘proprietário’ de uma língua é quem a usa”.</p> <p>(Julia) – “A língua inglesa hoje em dia é mais falada por pessoas que não a tem como língua materna do que por falantes nativos. Por esta razão, acredito que ela pertence ao mundo, aos diversos falantes que contribuem para sua evolução e manutenção”.</p> <p>(Maria Silva) – “A língua inglesa pertence àquele que a utiliza. Quando adquirimos qualquer tipo de conhecimento, ele passa a integrar e se harmonizar aos nossos conhecimentos prévios, fazendo parte da nossa identidade. Quando tomamos posse da língua inglesa, construímos, a partir das nossas idiossincrasias, uma língua inglesa individualizada, própria, com traços únicos, desenhada para nossos propósitos pessoais”.</p> <p>(Vitória) – “Levando em consideração que o número de falantes não nativos de inglês já ultrapassa o contingente dos nativos dessa língua, penso que a língua inglesa pertence ‘a todos’ que dela se apropria – seja para fins profissionais ou comerciais, seja para fins culturais, seja por questões políticas, seja por questões pessoais, etc”.</p>

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os formadores (ANEXO F).

Ao problematizar a questão da posse da LI diante de sua disseminação por diferentes partes do mundo, Widdowson (1994) pontua que a posse da língua está relacionada ao modo como as pessoas fazem uso dessa língua para produzirem sentido que as possibilitem identificar como sendo delas. Para muitas pessoas, entretanto, a posse de uma língua continua atrelada à percepção das línguas como confinadas territorialmente e, por conseguinte, com falantes que são considerados seus proprietários legítimos (Rajagopalan, 2019) e, como tal, como observam

Diniz de Figueiredo e Siqueria (2021), eles são vistos como aqueles que têm a palavra final em relação ao que seja uma comunicação aceitável na língua deles e, de igual modo, como aqueles que são causadores de mudanças na língua deles.

Entretanto, como salienta Widdowson (1994, p. 385), sendo uma língua que serve como meio de comunicação global, o inglês não pode ser visto em termos de “[...] uma posse que eles [seus falantes nativos] alugam para os outros, ao mesmo tempo em que ainda conserva a propriedade. As outras pessoas, de fato, a possuem”.²²⁷ A esse respeito, Lee e Alvarez (2020) ressaltam que questões relacionadas à posse de uma língua vão além da própria língua, a posse da língua é principalmente sobre corpos, isto é, sobre quem é visto como alguém que pode reivindicar a posse de determinada língua ou não.

Ainda de acordo com Lee e Alvarez (2020), é necessário não perder de vista que a própria ideia de posse de uma língua, não importando quem esteja sendo considerado o proprietário, presume que a língua é um objeto passível de ser adquirido, carregando, dessa forma, a mesma lógica colonial de olhar para a língua. Desse modo, para eles, conceber a ideia de posse de uma língua, que interrompa a lógica colonial de olhar para língua, demanda trabalharmos mais cuidadosamente com vistas a valorizar práticas que nos conscientizem da importância de ler e ouvir as diferentes diferenças.

Embora Lee e Alvarez (2020, p. 9) estejam fazendo essas reflexões tendo em mente o ensino da habilidade da escrita em salas multilíngues dos Estados Unidos, compreendo que as ponderações deles são relevantes para qualquer contexto de ensino de línguas, na medida em que eles sugerem que a posse da língua seja compreendida como “[...] uma gama de experiências e práticas corporificadas [...]” e que a sala de aula seja vista como o local onde os estudantes possam expandir essas experiências e práticas. Por essa perspectiva, apesar da ideia de posse da língua encontrar-se presa na lógica colonial, há uma resignificação da noção de posse na medida em que se torna possível compreendê-la como incorporando narrativas mais situadas e historicizadas da língua por aqueles que dela fazem uso.

Desse modo, ao perguntar aos professores formadores a quem a LI pertencia na atualidade, minha intenção foi de observar se eles se enxergavam como falantes legítimos da LI e, conseqüentemente, quem eles consideravam como falantes legítimos desse idioma. Norton (2018) lembra que um aspecto central dos debates em torno da posse da LI é a identidade. Essa

²²⁷ No original: “[...] a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it (Widdowson, 1994, p. 385).

questão surge, conforme mencionado em outro momento, “[...] do reconhecimento de que a língua é tanto um sistema linguístico quanto uma prática social nas quais identidades são forjadas, imaginadas, negociadas e, às vezes, resistida”²²⁸ (Norton, 2018, p. 1).

A resposta dada pelos participantes possibilita ver que todos eles têm conhecimento dos debates em torno da posse da LI e coadunam com a ideia de que esse idioma pertence a todos que dele fazem uso de alguma forma. Em certa medida, esse posicionamento por parte dos professores formadores já havia sido constatado nas respostas dadas às perguntas analisadas anteriormente, nesta subseção.

Ecoando reflexões como as de Widdowson (1994) e Rajagopalan (2011), por exemplo, Alice Mota deixa claro considerar que a posse da LI não se encontra atrelada à nacionalidade das pessoas que dela fazem uso. Para ela, a posse da LI encontra-se nas mãos de todos que utilizam o inglês não apenas para se comunicar, mas também para adquirir conhecimento, esclarecendo ainda que o acesso a esse conhecimento pode se dar de forma oral ou escrita, possibilitando inferir que, mesmo num país como o Brasil, onde esse idioma não possui um *status* oficial e a maioria da população tem seu uso restrito à leitura, a LI deve ser vista como pertencendo também a essas pessoas.

Julia e Vitória, por sua vez, justificam considerar que a LI pertence a todos através de um argumento sempre presente em discussões sobre a expansão da LI (Baker, 2015; Crystal, 2003; Gradol, 2006; Seargent, 2010, para citar apenas alguns), isto é, o fato de haver mais falantes não nativos desse idioma do que nativos. Merece atenção na resposta dada por Julia a alusão ao fato de que o inglês pertence “[...] aos diversos falantes que contribuem para sua evolução e manutenção.” É perceptível que, para ela, todos aqueles que usam a LI têm contribuído para transformações ocorridas nesse idioma e para sua preservação.

É valoroso, no entanto, ter em conta a reflexão de Lee e Alvarez (2020) no intuito de realmente analisarmos se essa língua tem sido tratada como pertencendo a todos em razão de sua expansão, visto que, como muito bem observam esses autores, expandindo a reflexão de Widdowson (1994) em relação à presença de padrões duplos em relação à legitimidade da criação de novos léxicos na LI, aceitar transformações ocorridas na língua como legítimas é um ato sociopolítico na medida em que implica

²²⁸ No original: [...] from the recognition that language is both a linguistic system as well as a social practice in which identities are forged, imagined, negotiated, and sometimes resisted (Norton, 2018, p. 1).

[...] um trabalho de reconhecimento de qual corpo pertence a determinado campo sociossemiótico como um membro legítimo com a capacidade para expandir convenções que podem preservar ou transformar a estrutura de poder linguístico-social. Essa discussão, em última instância, aponta para o potencial racializante no reconhecimento e avaliação das palavras de quem são [consideradas] ‘legítimas’²²⁹ (Lee; Alvarez, 2020, p.6).

Ao trazer as ponderações desses dois autores, minha intenção é a de problematizar o quanto e como, de fato, a LI pode ser considerada como pertencendo a todos que dela fazem uso. Deixo claro que, assim como os professores formadores, acredito que a LI deve ser considerada como pertencendo a todos que dela fazem uso, mas também entendo ser necessário não perdermos de vista o quão distante essas teorizações ainda se encontram de nossas práticas não apenas de sala de aula, mas também nossas práticas diárias.

O reconhecimento do inglês como pertencendo ao mundo por parte dos professores formadores é, portanto, muito importante pois indica estarem cientes da necessidade de se considerar todos os usuários desse idioma como legítimos e indicativo de que, possivelmente, buscam trazer os diversos usuários da LI para o contexto de formação inicial da UESC. Retomando as falas deles, é válido chamar atenção, mais uma vez, para a resposta de Julia, pois ela diretamente relaciona posse com reconhecimento de que todos os usuários de inglês deixam marcas nesse idioma ao pontuar que seus diversos falantes “[...] contribuem para sua evolução e manutenção”.

Embora Julia não utilize a palavra transformação ou mudança, mas sim o vocábulo evolução, o fato deste se encontrar junto com manutenção possibilita inferir que “evolução” foi utilizado com o sentido de transformação. É importante ter em conta, porém, que o vocábulo evolução carrega a ideia de desenvolvimento, progresso, aperfeiçoamento, tornando possível, dessa maneira, a interpretação de que os usuários do inglês estão aperfeiçoando a língua.

Durante a entrevista com essa participante, fiz mais uma vez uma pergunta relacionada a esse tópico. Dessa vez, entretanto, fiz a pergunta da seguinte maneira: Para você, o que significa ter posse da LI considerando seu contexto de atuação e de uso da língua? Julia, dessa vez, fez a seguinte ponderação:

Ter posse? Ter posse da língua inglesa, eu não sei se a gente tem posse da língua inglesa, a gente usa a língua, mas eu não sei se alguém tem posse dessa

²²⁹ No original: [...] a work of recognizing which body belongs to the given sociosemiotic field as a legitimate member with a capacity to expand conventions that can either preserve or transform a racial-linguistic power structure. This discussion ultimately points to the racializing potential in recognizing and evaluating whose words are ‘legitimate’ (Lee; Alvarez, 2020, p. 6).

*língua. Acho que todo mundo que usa a língua, ela tem acesso, ela tem contato, mas ter posse, eu não sei se seria o termo, eu não sei, eu acho que a língua é do mundo. Todo mundo que tiver contato com ela, independente de ser inglês ou não, mas possuir no sentido de own mesmo, né, minha? Não sei, nunca pensei nisso, mas eu acredito que não. **Acredito que as pessoas não têm posse da língua.** Elas usam a língua um momento ou outro quando precisar e tudo bem (Julia).*

O estranhamento de Julia com relação ao uso do termo posse remete ao que ponderei previamente sobre a questão da palavra posse possibilitar relações com uma reificação da língua, como se a língua fosse um objeto, uma propriedade nossa. Entretanto, entendo ter deixado claro que ao usar o termo pertencimento e, no caso da pergunta feita a Julia durante a entrevista, o termo posse, foi justamente com a intenção de ter acesso à percepção deles de quem consideravam ser falantes legítimos da LI. Julia, ao problematizar a palavra posse, deixa claro que a língua é do mundo, mas não como algo que todos estão tomando posse como um objeto reificado.

Ao olhar para as duas respostas dessa participante, isto é, a do questionário e a da entrevista, embora elas não se contradigam, despertou minha atenção o fato de, no questionário, Julia parecer associar que a língua “pertence” ao mundo com a questão de todos contribuírem para as mudanças que ocorrem na LI. Na entrevista, por seu turno, embora a pergunta tenha sido voltada para o que ela compreendia como possuir a LI em seu contexto de atuação, ela pareceu considerar mais importante problematizar que ninguém possui uma língua. Algo que, na verdade, também é possível observar nas respostas de outros participantes, pois Bob Marley, por exemplo, colocou que “[...] o ‘proprietário’ de uma língua [...]” é quem a utiliza. O uso do vocábulo proprietário entre aspas permite compreender que quis marcar que não se trata de possuir um objeto.

Ainda em relação a isso, Maria Alice também torna claro o que compreende por tomar posse de uma língua quando esclarece que tomar posse da língua implica a construção de um inglês com traços únicos e que é desenhado a partir de nossos propósitos pessoais. Vitória, além da resposta do questionário, assim como Julia, também respondeu a respeito do que compreendia por apropriar-se da LI tendo em mente o contexto de atuação e de uso da LI por parte dela. A resposta dessa participante já foi apresentada antes, nesta subseção, quando tratei das possíveis percepções de língua por parte dos professores formadores, mas acredito ser relevante lembrar que, para ela, apropriar-se da LI significa abraçar esse idioma visto que, nas palavras dela,

[...] apropriar-se é esse abraçar que te diz que não importa se você tem o sotaque francês, se você tem o sotaque espanhol, o sotaque brasileiro, o sotaque português, o que importa é que você está interagindo naquela língua e que essa língua faz parte também de você a partir do momento que você consegue se comunicar através dela. Então, esse é o apropriar-se é porque, na realidade, no figurado, seria abraçar, trazer para você. É você saber que ela também te pertence, que não é mais aquele conceito que nós tínhamos de ES-TRAN-GEIRA, estrangeiro, algo que está lá e você está aqui e que você não vai poder nunca chegar porque é estrangeiro. Não, agora, não, a gente se apropria, a gente pode se apropriar, à medida em que ela entra na sua vida para você interagir, para você se comunicar com o mundo. Então, você está no mundo, você faz parte do mundo. Esse apropriar-se é você trazer para você (Julia).

Considerando o posicionamento dos professores formadores até aqui, portanto, a percepção deles da LI aponta para uma compreensão de que apropriar-se da LI significa tornar-se capaz de adaptá-la ao contexto de uso, às necessidades dos seus usuários. Algo perceptível e constante nas vozes desses participantes é a compreensão da LI para além de sua relação com seus ditos falantes nativos, como representado com o que é exposto por Alice Mota ao posicionar-se em relação às implicações para o ELI advindas de seu uso como uma língua franca. A esse respeito, a participante informou o seguinte:

Posiciono-me a partir de uma visão de língua como algo heterogêneo, vivo e passível de mudanças e não como uma estrutura pronta e acabada, ou seja, entendo que a língua não é um sistema rígido e também não pertence a um grupo ou comunidade única. Sendo assim, busco discutir com meus alunos sempre que possível o fato de que a língua inglesa, ao atingir o status de língua franca, não pode ser rotulada a partir de variantes como “inglês britânico” e “inglês americano” de modo que se compreenda que essas não são as únicas variantes desse idioma e que, ao ser usada com fins comunicativos por um número significativo de falantes não-nativos, a língua inglesa sofre alterações que são legítimas (Alice Mota).

O posicionamento dessa docente sugere de forma clara sua preocupação em conscientizar os alunos-docentes do curso de Letras da UESC de que, embora as variedades britânica e americana continuem a ser as de maior prestígio, e, no Brasil, assim como em outros países do Círculo em Expansão, permaneçam como as variedades escolhidas para o ELI, essas não podem ser tidas como as únicas variedades legítimas desse idioma. Vale ressaltar também que a docente reconhece as alterações na LI por parte dos falantes não nativos como legítimas, válidas. Isso possibilita inferir que há, na formação inicial de professores de inglês da UESC, um caminho sendo percorrido no intuito de reduzir “[...] as lacunas teóricas e pedagógicas entre

os resultados da pesquisa de ILF e a sala de aula de ILE com sua orientação pedagógica direcionada para o inglês padrão”²³⁰ (Khon, 2019Trudgil, p. 34).

Em relação ao nível de conhecimento sobre os estudos do ILF, Alice Mota e Maria Silva informaram ter um conhecimento razoável e os demais consideraram ter conhecimento suficiente. A percepção do que esses docentes entendem por ILF é mostrada, a seguir, com as respostas dadas por eles em relação a como definem ILF.

Quadro 7 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 14 do Questionário

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade	
Subcategoria: Percepção da LI	
Como você define Inglês como Língua Franca?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Inglês usado para comunicação entre diferentes povos/ Língua com características diferenciadas	<p>(Alice Mota) – “Entendo que ILF se trata de uma língua que possibilita a comunicação entre pessoas de culturas distintas, isto é, é a língua inglesa usada de modo a promover a interação entre indivíduos cuja língua materna não é, necessariamente, a língua inglesa. Sendo assim, o ILF carrega características das línguas maternas de seus falantes”.</p> <p>(Bob Marley) – “O inglês que é usado no mundo inteiro por pessoas de vários países para entender textos e se fazer entendido”.</p> <p>(Julia) – “Língua referência utilizada por diversos povos para uma comunicação em comum, que não carrega marcas de pertencimento, mas sim dos diversos povos que a falam”.</p> <p>(Maria Silva) – “ILF é uma língua de comunicação internacional, que não pertence aos países onde ela é falada como língua materna. Ela é utilizada para fins de comunicação entre falantes não-nativos e nativos dessa língua, e que possui características diferenciadas (sotaques, vocábulos, entonações) a depender de quem as utiliza. No entanto, não possui um núcleo fornecedor de suas normas, dependendo, ainda, do <i>inner-circle standard English</i> para a construção de sua estrutura, mesmo que as línguas maternas de seus usuários não-nativos influenciem muito a estrutura do inglês como língua franca”.</p> <p>(Vitória) – “Coadunando com Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 284) o ILF é uma língua fluida, flexível, contingente, híbrida e intensamente intercultural”.</p>

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os formadores (ANEXO F).

Como é possível observar, apenas Vitória optou por trazer uma citação de pesquisadores do campo do ILF para apresentar como define ILF em vez de usar suas próprias palavras. No entanto, se retomamos o que foi colocado por essa formadora, em resposta à questão nove do

²³⁰ No original: [...] the theoretical and pedagogical gap between ELF research findings and the EFL classroom with its pedagogical orientation towards SE [Standard English] (Kohn, 2019, p. 34).

questionário (Quadro 5), quando informou sobre a mudança de sua percepção da LI em relação a como via esse idioma no período de sua formação, fica claro que a definição de Jenkins, Cogo e Dewey (2011) captura a maneira como essa docente entende a LI hoje, isto é, como uma língua que não é representada apenas por seus falantes nativos.

Em conversa informal, quando perguntei por que havia escolhido especificamente essa definição, a docente esclareceu que a definição apresentada por esses autores representa a sua compreensão de ILF, em especial, pelo reconhecimento do inglês como intensamente intercultural, atrelando, assim, o conceito de ILF ao que ela acredita ser extremamente importante para o ensino desse idioma, isto é, a conscientização de que se faz necessário formar professores interculturalistas da LI.

É merecedor de atenção o fato de que quatro dos cinco docentes trouxeram em suas definições a indicação do ILF como uma língua. Como busquei salientar, no capítulo quatro deste trabalho, através da problematização feita por Mortensen (2013), é fácil cairmos na armadilha de olhar para o ILF de maneira reificada e, como também pontuei, apesar de, na atualidade, ser praticamente um consenso entre pesquisadores do ILF que o ILF diz respeito a um contexto de uso da LI, ao longo da produção acadêmica voltada para esse tema, encontramos ainda muitos termos que nos fazem cair na armadilha da reificação do ILF, sendo um deles o uso do termo usuários de ILF.

Ao cair nessa armadilha, é possível observar que Maria Alice traz as duas ideias juntas em sua definição, pois ao mesmo tempo em que diz compreender o ILF como “[...] uma língua que possibilita a comunicação entre pessoas de culturas distintas [...]”, na continuidade de sua definição, ela explica que se trata de um uso da LI. É válido lembrar, que percepções conflituosas também se encontram presentes em textos acadêmicos do ILF, visto que, como sinaliza Mortensen (2013), Jenkins, Cogo e Dewey (2011) citam, sem nenhuma reserva, a definição do ILF como um sistema linguístico, apresentada inicialmente por Barbara Seidlhofer no site do VOICE e, ao mesmo tempo, rejeitam explicitamente a ideia do ILF como uma variedade linguística.

Julia, por sua vez, inicia sua definição informando que o ILF é uma “língua referência”, embora compreenda a possibilidade de a participante ter intentado ressaltar que o inglês se encontra presente na maioria das interações em diferentes partes do mundo, é necessário ter em conta que compreender o ILF como “língua referência” dá margem para a compreensão de que há uma variedade da LI a ser aprendida e utilizada em interações internacionais. É importante

lembrar aqui que, durante a entrevista, ao ser questionada quanto às mudanças que havia ocorrido em sua percepção de língua, essa participante informou que, atualmente, entendia haver vários ingleses no mundo, inclusive, uma variedade brasileira.

Conforme mencionei previamente, nesta subseção, quando apresentei a fala dessa professora formadora, atualmente, há um consenso em relação a compreender que o ILF não se enquadra dentro de um paradigma de variedades, visto que ILF corresponde ao uso do inglês em cenários de língua franca. A observação de Julia em relação à existência de um inglês brasileiro me surpreendeu, tendo em vista que, com exceção dessa percepção de que há uma possível variedade brasileira de inglês, a participante demonstrou ter conhecimento consistente acerca dos estudos do ILF e também se mostrou engajada em traduzir preceitos dos estudos do ILF para sua sala de aula, no contexto da formação inicial docente.

Diante disso, considere importante que ela esclarecesse o que exatamente ela estava chamando de inglês brasileiro. A parte inicial da resposta de Julia, como é possível ver a seguir, foca principalmente na questão de a LI não ser vista como estrangeira e, na sequência, faz mais uma vez menção à questão da língua fazer parte da identidade dos falantes. Na parte final, ela torna a mencionar que há uma variedade brasileira de inglês de acordo com alguns estudos.

*Alguns estudos mostram que o inglês, no Brasil, não precisa ser considerado uma língua estrangeira, mas sim uma língua internacional mesmo, porque quando a gente pensa em língua estrangeira, a etimologia da palavra estrangeira é algo que é estranho para gente. É como se fosse fora da gente. Então, a partir do momento que você usa essa língua no seu dia a dia, muitas vezes, eu falo muito mais inglês do que português. Na época mesmo, que eu dava aula num cursinho, eu passava, eu acho, que doze horas do meu dia falando inglês e, poucas horas, quando chegava em casa, que eu falava com minha mãe em português. Então, que estrangeiro é esse, não é? **Que língua estrangeira é essa que fazia parte do meu dia a dia?** Então, é nesse sentido, **a partir do momento que a gente fala uma língua, essa língua faz parte de nossa identidade** e alguns estudos mostram que essas variedades, não só nos países que falam a língua como uma segunda língua, né, que é uma língua que você vivencia no seu dia a dia, mas esses países, como o Brasil, que tem uma grande quantidade de falantes da língua, que já reconhecem como uma variedade, porque a gente que fala essa língua, a gente termina criando também essa língua. A gente termina fazendo parte dela e criando novas formas de falar essa língua. E a gente também é compreendido quando fala dessa forma. Eu não lembro o nome dos autores que trazem essa variedade do inglês, mas eu entendo dessa maneira, que a gente já usa essa língua também com bastante frequência e nós também fazemos parte da criação dessa língua, não é? Faz com que essa língua continue viva (Julia).*

De fato, em textos que abordam o tema do ILF, com frequência, é mencionada a questão de a LI não ser mais tão estrangeira quanto costumava ser no passado. A própria BNCC (Brasil, 2018, p. 241) faz alusão ao fato de o conceito de língua estrangeira ser fortemente criticado por seu viés eurocêntrico para justificar que o tratamento dado ao componente LI, no referido documento, “[...] prioriza o foco **da função social e política do inglês [...]**”, passando assim a “[...] tratá-la em seu *status* de **língua franca**”. Contudo, Julia traz algumas ideias que, a meu ver, precisariam de maiores esclarecimentos, pois parece associar a questão de imprimir à LI marcas de sua identidade com a questão de haver uma variedade brasileira do inglês. Dizer que existe uma variedade brasileira do inglês implica a possibilidade de que essa variedade venha a ser codificada.

Ademais, apesar de haver possivelmente aspectos comuns no inglês falado por brasileiros, conforme mencionado em outros momentos deste estudo, a compilação de corpora de inglês, em cenários de língua franca, demonstrou que o uso do inglês em tais cenários é muito fluido e diverso para ser capturado num paradigma de variedade. Um outro aspecto a se observar é que, embora Julia aponte que o inglês faz parte da vida dela e, portanto, não considera que o inglês seja uma língua estrangeira para ela, é preciso ter em conta que, para a maioria da população brasileira, o inglês não é apenas uma língua estrangeira, mas uma língua estrangeira que eles não têm acesso facilmente.

Maria Silva, assim como Julia e Alice Mota, também definiu o ILF como uma língua, especificando que a função dessa língua é a comunicação internacional. Na sequência da definição de Maria Silva, é possível identificar que ela entende ser o ILF distinto do que se compreende por ILN. Merece atenção o fato dela pontuar que o ILF “[...] não possui um núcleo fornecedor de suas normas, dependendo, ainda, do *inner-circle standard English* para a construção de sua estrutura”. A impressão passada aqui, portanto, é a de que mesmo ao se usar inglês em cenários de língua franca, o modelo a se ter em mente seria o inglês padrão dos países do círculo interno.

Ademais, a menção explícita a essa dependência reforça, conforme observado no capítulo três deste trabalho, que apesar dos falantes de inglês dos países do círculo externo também serem reconhecidos como criadores de normas, na prática, dentro da área de ELI, ainda é mantida a ideia de que os falantes de inglês do círculo interno são os únicos proprietários da LI (Jordão, 2019a). É relevante sempre ter em conta, como lembra Seidlhofer (2018, p. 86), que no “centro”, representado pelo círculo interno de Kachru (1996), o inglês “[...] se divide numa

diversidade de formas e funções”.²³¹ Assim sendo, como foi também observado no capítulo três, o aspecto principal a se ter em conta diz respeito à

[...] natureza das línguas serem intrinsecamente instáveis: elas variam naturalmente, na medida em que seus usuários exploram possibilidades pragmáticas para se expressarem em diferentes contextos e para diferentes propósitos. As línguas são continuamente emergentes porque elas são necessariamente adaptáveis a circunstâncias em constante mudança. Ao mesmo tempo, porém, seres humanos acham difícil conviver com a incerteza: nós precisamos assumir certa fixidez relativa, certa estabilidade em que podemos confiar²³² (Seidlhofer, 2018, p. 86).

Com efeito, como reconhece essa autora, não é possível negar que para algumas intenções e propósitos faz sentido assumir que as línguas são estáveis e operar com noções de uma língua padrão. Segundo a autora, a questão a se considerar é quais são e de quem são essas intenções e propósitos. Na fala dos participantes desta investigação, um desses propósitos foi mencionado diversas vezes, isto é, a definição de uma identidade cultural, na medida em que Julia e Bob Marley, por exemplo, caracterizaram o inglês deles como brasileiro, no intuito de sinalizar que o inglês carrega marcas da língua materna deles.

Isso demonstra, como argumenta Seidlhofer (2018), que se as intenções e propósitos de se assumir a língua como estável é a de servir, convenientemente, ao reconhecimento de que há línguas e comunidades distintas, por outro lado, no mundo globalizado em que vivemos, com uma mobilidade sem precedentes, as pessoas estão fazendo uso de línguas que originalmente não eram consideradas suas, mas que passam a sentir como suas também, algo que já foi discutido, anteriormente, quando foi abordado a questão da posse da LI.

Considerando ainda a menção feita por Maria Alice da dependência das normas padrões do círculo interno, é importante ter em mente, como também lembra Seidlhofer (2018), que o inglês padrão concebido como não marcado, estável e uniforme pressupõe uma estabilidade que, em verdade, é uma ilusão, visto que “[...] línguas padrões são idealizações de um estado fixo e uniforme – não empiricamente realidades verificáveis”²³³ (Milroy, 1999, p. 18 *apud* Seidlhofer, 2018, p. 86).

²³¹ No original: [...] falls apart into a diversity of different forms and functions (Seidlhofer, 2018, p. 86).

²³² No original: [...] nature of languages to be intrinsically unstable: they quite naturally vary in their use as users exploit their pragmatic possibilities to express themselves in different contexts and for different purposes. Languages are continually emergent because they are necessarily adaptive to ever-changing circumstances. But at the same time, humans find it difficult to live with uncertainty, we need to assume some relative fixity, some stability that we can rely on (Seidlhofer, 2018, p. 86).

²³³ No original: [...] standard languages are fixed and uniform-state idealisations – not empirically verifiable realities (Milroy, 1999, p. 18 *apud* Seidlhofer, 2018, p. 86).

Não obstante, apesar de não serem verificáveis, como Makoni e Pennycook (2007) sinalizam, essas idealizações têm efeitos concretos, sendo um deles a crença de que há um modo correto de falar e escrever e que esse modo é o que se encontra consagrado em dicionários e gramáticas bem como nas enunciações de pessoas a quem são atribuídas autoridade para tal (Seidlhofer, 2018). Dentro da área de ELI, em geral, essas pessoas continuam a serem vistas como os falantes nativos do círculo interno, conforme assinalado previamente.

Embora o inglês padrão não seja uma variedade que se possa constatar de forma consistente e perfeita na fala, essa é a variedade associada com educação linguística. Em relação a isso, Seidlhofer (2018) enfatiza, com base em Trudgil e Hannah (2013), que, embora todos os falantes nativos aprendam a ler e escrever tendo o inglês padrão como modelo, a maioria deles não fala, de fato, inglês padrão. Contudo, essa variedade, supostamente estável, corresponde ao uso do inglês por falantes escolarizados e, desse modo, é considerada uma variedade privilegiada que representa uma norma linguística de prestígio reconhecida em comunidades específicas, e estabelecida como porta de entrada para a conquista da educação e do *status* social.

Ademais, o inglês, assim como outras línguas coloniais europeias, a exemplo, do francês e do espanhol, tem uma longa história de padronização que culminou constituindo a base monolíngue para a maioria das teorizações e descrições linguísticas. Como consequência disso, como destaca Seidlhofer (2018, p. 87),

[...] línguas padrões distintas, em geral, se tornam línguas não marcadas, ‘normais’, oferecendo os dados para pesquisa linguística, que, por sua vez (consciente ou inconscientemente) alimentam e perpetuam a ideologia de língua padrão que percebe a uniformidade linguística imposta através de uma e apenas uma variedade padrão legítima como desejável e benéfica para a sociedade [...].²³⁴

Algo que Seidlhofer (2018) pontua inúmeras vezes e entendo ser importante em relação às reflexões realizadas aqui, em particular, com relação à fala de Maria Silva sobre a dependência de uma variedade padrão do círculo interno, diz respeito ao fato de a língua padrão ter como base a forma escrita da língua, não sendo, desse modo, falada pela maioria de seus falantes nativos. Além disso, considerando que os princípios da Linguística sempre dão

²³⁴ No original: [...] separate standard languages have generally become the unmarked, ‘normal’ languages providing the data for linguistic research, which in turn (wittingly or unwittingly) has fed into and perpetuated the standard language ideology that sees imposed language uniformity via one and only one legitimate standard variety as desirable and beneficial for society (Seidlhofer, 2018, p. 87).

primazia à língua falada é de surpreender que a língua padrão seja considerada como representando a língua.

Ainda, no que diz respeito ao uso da língua pelo falante nativo, há o reconhecimento e até mesmo a celebração das variações dialetais que não estão em conformidade com as normas do inglês padrão. Contudo, o mesmo reconhecimento não é estendido aos falantes não nativos, dado que a não conformidade do inglês deles com a norma padrão resulta, em geral, em uma estigmatização do inglês deles como inadequado, nas palavras de Seidlhofer (2018, p. 88), “[...] como não-inglês. Então, efetivamente, usuários não nativos da língua têm condições de conformidade impostas a eles que os próprios falantes nativos não cumprem dentro de suas comunidades do círculo interno”.²³⁵

Essas ponderações, podem nos ajudar a compreender por que Maria Silva faz a ressalva de que continuamos dependentes das normas dos falantes nativos. Não há como negar, entretanto, que a definição dela permite perceber uma compreensão do ILF ainda fundamentada na fase inicial dos estudos do ILF, tendo em vista que, atualmente, como lembra Sifakis (2018), a natureza fluida do ILF está para além de uma descrição (Jenkins, 2015), ou talvez demande uma abordagem diferente para sua descrição (Seidlhofer, 2011), sendo assim,

[...] não deveríamos esperar nenhum tipo de codificação dele [do ILF] na forma de dicionários e compêndios de gramática que o tornará fácil para ser ensinado em salas de aula de ELI, pelo menos não da mesma maneira que os profissionais estão familiarizados ao ensinar ILE²³⁶ (Sifakis, 2018, p. 156).

A definição de Maria Silva, portanto, ao indicar essa dependência, sinaliza um dos grandes dilemas que professores de inglês precisam rever quando decidem ensinar a LI numa perspectiva de língua franca: a dependência do ensino de ILE às normas do inglês padrão, ou melhor, como lidar com essa dependência, com a necessidade de estar em conformidade com essas normas. Uma abordagem de ELI que considere as diferentes formas, usos e usuários da LI no mundo, definitivamente, é desafiadora no contexto de ensino de ILE, no qual o inglês norte-americano e o britânico são, com frequência, as variedades privilegiadas, bem como as

²³⁵ No original: [...] as non-English. So effectively non-native users of the language have conditions of conformity imposed upon them that native speakers themselves do not meet within their inner-circle communities (Seidlhofer, 2018, p. 88).

²³⁶ No original: [...] we should not expect any sort of codification of it in the form of dictionaries and grammar books that will render it readily teachable in ELT classrooms, at least not in ways that practitioners have been familiar with when teaching EFL (Sifakis, 2018, p. 156).

culturas a elas associadas, e no qual grande parte dos “[...] professores de hoje são produtos (bem-sucedidos) de tal pedagogia”²³⁷ (Matsuda, 2018, p. 3).

Quanto à definição de Bob Marley, chamou minha atenção o fato dele considerar o ILF como o uso do inglês para entender textos, visto que a partir dessa definição é possível compreender que ele tanto possa estar se referindo a textos orais como a textos escritos. Em geral, quando se pensa no uso do ILF, o que vem à mente é a interação oral, no entanto, na atualidade, essa interação pode ser realizada por meio de mensagens escritas e, inclusive, podemos também pensar em termos de interações que realizamos com textos que lemos em LI. Dessa perspectiva, é possível entender que Bob Marley poderia estar se referindo a interação estabelecida entre autor e leitor.

Caso essa tenha sido a intenção dele, a percepção dele é verdadeiramente rica, em especial, se pensarmos na leitura pela perspectiva do LC. Aqui é válido lembrar, como fazem Duboc e Ferraz (2018), que, para Jordão (2013) e Menezes de Souza (2011), é necessário conceber LC nos distanciando de uma noção de crítico ainda atrelada ao exercício de desvendar sentidos que se encontram materializados nos textos, visto que perceber a leitura desse modo, apesar de crítica, conduz a um consenso, tendo em vista que leitores críticos desvendariam os mesmos sentidos no texto. É preciso, portanto, ter em conta que um conceito revisitado de LC precisa colocar ênfase nos processos de produção de sentido, implicando, desse modo, que tanto

[...] os mediadores epistêmicos (ou seja, impressões de sentidos, valores e ideias) tanto do autor (o outro) quanto do leitor (o eu) são colocados sob escrutínio [...]. Sob tal conceito, a leitura é vista como dissidência, na medida em que múltiplas interpretações são passíveis de ocorrer. [Desse modo], [...] o desvendar de sentidos numa noção revisitada de letramento crítico ocorre no próprio encontro entre o eu (leitor) e o outro (autor), junto com os contextos sociais e culturais aos quais ambos pertencem ²³⁸ (Duboc; Ferraz, 2018, p. 240).

Visto a partir dessa ótica, entendo ser positivo pensar que a definição de Bob Marley lembra que interações e relações de poder, também, estão em jogo quando interagimos com um texto. Ademais, tendo em tela o alcance hegemônico do inglês, como salienta Mota Pereira (2022b), autores de diferentes partes do mundo, como é o caso de Chinua Achebe, podem se valer desse idioma para disseminar suas culturas através de seus textos, possibilitando que

²³⁷ No original: [...] current teachers are (successful) products of such pedagogy (Matsuda, 2018, p. 3).

²³⁸ No original: [...] both the author's (the other) and the reader's (the self) epistemic intermediaries (that is to say, sense impressions, values, ideas) are put under scrutiny [...]

leitores não apenas possam ter contato com essas culturas a partir de uma perspectiva local, mas também ter o contato com um inglês que carrega as marcas das identidades de seus autores.

Durante a entrevista realizada com Bob Marley, ele também fez as seguintes observações quando perguntado acerca de como via a LI na atualidade:

[...] atualmente, é uma língua de comunicação mesmo mundial, mas ela não se vê presente da mesma forma em todos os lugares do mundo, não é? Então, por exemplo, no caso do Brasil, a depender do lugar que ela está, ela é uma língua mais, tipo, como a gente considera estrangeira mesmo, por exemplo, o Brasil, embora a gente tenha mais de cento e tantas línguas autóctones, eu vejo ainda o Brasil muito numa mentalidade monolíngue, não é? E isso aí a gente entende bem até pela questão das políticas linguísticas e as práticas mesmo, mas no mundão lá fora, o que a gente vê mesmo é, assim, as pessoas usam o inglês para se comunicar. O contexto que eu estou aqui, por exemplo, não é? Eu estou morando na Finlândia e, aqui, a língua que eu uso na rua o tempo inteiro porque eu não falo finlandês, é o meu inglês, com o inglês de cada um que está falando aqui. Eu uso o inglês para todas as atividades que eu tenho na universidade como eu uso na rua. E assim, é um uso comum, ordinário, não é? Mas você liga a televisão, por exemplo, você tem a opção, se você quiser, de escutar em finlandês ou escutar em inglês, então, o inglês está presente em várias cenas do cotidiano. É diferente, por exemplo, do Brasil, que você liga uma televisão tudo é dublado, então, o que eu quero dizer é eu entendo o inglês como uma língua mesmo que é a língua de comunicação mundial, a língua que é usada no mundo mesmo, como essa língua franca, mas ela não é uma língua franca em todos os lugares (Bob Marley).

É possível observar que mais uma vez, esse participante se refere ao inglês falado por ele como o inglês dele, possibilitando, como fez ao descrever seu inglês, conforme apresentado no Quadro 4, que considera que seu inglês carrega características peculiares decorrentes de suas experiências com esse idioma. De fato, ele não caracteriza apenas seu próprio inglês como uma forma particular de falar inglês, mas também o daqueles interagindo com ele no país onde se encontrava, tendo em vista que se refere “[...] ao inglês de cada um que está falando aqui”.

Diferente de Julia e Vitória que apontaram que a LI não deveria ser mais considerada como estrangeira, Bob Marley enfatiza que a LI não é uma língua franca em todos os lugares que se faz presente e, no Brasil, dependendo de onde esteja, essa língua, de fato, é uma língua estrangeira. No momento da realização da entrevista, esse participante estava morando, como ele menciona, em outro país para realização de pós-doutoramento. A entrevista, na verdade, foi conduzida através do envio de mensagens de áudio pelo *WhatsApp* e, infelizmente, em razão da grande diferença de fuso horário e das atividades acadêmicas que esse participante estava realizando, após algumas perguntas, não houve continuidade da entrevista e não consegui fazer todas as perguntas que pretendia.

Contudo, as poucas respostas dadas por ele foram muito ricas. Ainda, com relação, à presença do inglês, no Brasil, em particular com relação à região onde esta pesquisa foi conduzida, Bob Marley fez a seguinte observação, estabelecendo uma diferença entre o contexto em que se encontrava no momento, a Finlândia, e o nosso país:

*É diferente, por exemplo, do Brasil, que você liga uma televisão tudo é dublado, então, o que eu quero dizer é: eu entendo o inglês como uma língua mesmo que é a língua de comunicação mundial, a língua que é usada no mundo mesmo como essa língua franca, mas ela não é uma língua franca em todos os lugares. Eu acho que, assim, esses países do círculo em expansão, como chamava o Kachru, eles ainda permanecem, no caso, por exemplo, do Brasil a depender do lugar que você está, no caso lá entre Ilhéus e Itacaré, por exemplo, se você roda em Itacaré, você vai ver **a presença muito mais daquela variedade de inglês**, não é? Porque você tem muito israelita, por exemplo. E todo mundo está ali se comunicando no inglês, o inglês de cada um, mas, por exemplo, já no contexto de Ilhéus, já não vê isso tanto, não é? Nem na universidade. As universidades estão lutando muito para fazer esse processo de internacionalização (Bob Marley).*

Aqui, mais uma vez, o participante diz que a LI não é uma língua franca em todos os lugares, e concordo plenamente com ele em relação a isso. Entretanto, ao dizer que em duas cidades da região sul da Bahia, consideravelmente próximas uma da outra, isto é, Itacaré e Ilhéus, o inglês se fazia presente de forma diferente, ele menciona que, em Itacaré, observa ser possível ver mais a presença “[...] daquela variedade de inglês [...]”, permitindo a compreensão de que considera ILF como uma variedade, algo que, como pontuei várias vezes, não é mais a percepção que se tem do ILF. Essa possível percepção, aliada à percepção do ILF como uma língua por parte de Alice Mota e Maria Silva, aponta para um equívoco que, como ressalta Duboc (2019), é um fardo ainda carregado pelo conceito de ILF apesar das expansões teóricas ocorridas dentro do campo.

Diante do que foi observado ao longo desta subseção, tomando como base as repostas dos professores formadores, é possível constatar que eles trilharam caminhos diversos no percurso de aprendizagem da LI e de sua formação para atuar como professores dessa língua e que, na atualidade, em decorrência de suas vivências e qualificações profissionais, são professores formadores que apresentam uma visão da LI como sendo plural e reconhecem a LI como pertencendo a todos os seus usuários.

As transformações pelas quais professores precisam passar com vistas a tornarem-se professores de inglês que considerem seu papel de língua franca global, como assinala Matsuda (2018), não dependem meramente da aquisição por parte desses professores de novas habilidades e técnicas, sendo necessário abraçar uma maneira totalmente nova de pensar sobre

o ensino e a aprendizagem de inglês, sendo de fundamental importância nesse processo a formação de professores.

Corroborando com Mendes (2012, p. 667) que visões diferenciadas do que seja a língua, no caso específico desta investigação visões do que seja a língua inglesa, ensejam “[...] posturas diferenciadas nos modos como produzimos conhecimento ao fazermos pesquisa, ao planejarmos cursos, materiais instrucionais e metodologias de ensino, bem como ao conduzirmos a formação de futuros professores de língua [...]”, entendo que a visão da LI por parte dos professores formadores da UESC participantes desta investigação é traduzida de alguma forma para o contexto de atuação deles, isto é, a formação inicial docente, repercutindo, assim, na maneira como os alunos-docentes compreendem a LI na atualidade. Algo a ser constatado na subseção a seguir, através da apresentação da visão da LI pelos alunos-docentes desses formadores.

5.1.2 Percepção de Língua e LI na visão dos Alunos-Docentes da UESC

O contexto de formação inicial de professores é, em geral, considerado como a etapa em que são formalizados conhecimentos profissionais (Gimenez, 2013). Ao mesmo tempo, parece haver a impressão de que o processo de formação é concluído quando o aluno-docente termina sua graduação quando, em verdade, como sinaliza Britzman (2003, p. 26), o contexto de formação inicial é apenas o local onde o futuro professor se depara, pela primeira vez, em muitos casos, “[...] com os múltiplos sentidos, limitações e possibilidades da identidade do professor no processo de construção de sua própria identidade”²³⁹.

Ademais, como pontua Gimenez (2013), é necessário também considerar que quando esses futuros profissionais chegam à graduação, já vivenciaram a escola como estudantes e, portanto, trazem consigo compreensões acerca do que seja ensinar e aprender. No caso específico de professores de inglês, esses futuros profissionais, com base em suas experiências, chegam à graduação com uma ideia do que seja ensinar e aprender inglês ou uma ideia acerca do que eles não consideram que seja ensinar e aprender esse idioma.

²³⁹ No original: [...] the multiple meanings, constraints, and possibilities of the teacher's identity in the process of constructing one's own (Britzman, 2003, p. 26).

Assim sendo, o entendimento do que é ensinar e aprender línguas resulta, segundo Gimenez (2013), por um lado, dos próprios processos de aprendizagem no contexto da universidade bem como de outros contextos, e, por outro, do contato com a literatura de formação profissional. Essa literatura, por sua vez, “[...] proporciona o conhecimento de arcabouços teóricos sobre língua(gem), nem sempre convergentes” (Gimenez, 2013, p. 350).

Essa diversidade teórica sobre língua(gem), ainda de acordo com a autora, deve representar um convite para que professores formadores reflitam sobre o papel da academia em guiar a etapa inicial da trajetória de futuros docentes, tendo em conta ser de fundamental importância não ocultar a diversidade de propostas para o ensino e aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo, em que, junto com os futuros profissionais, pondera as consequências das diversas maneiras de se organizar o fazer pedagógico, buscando, assim, contribuir para a expansão de compreensões, até então, apenas vivenciadas como aprendizes da língua que estão se propondo a ensinar.

No contexto de formação inicial da UESC, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, através das observações de aula do componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, tive a oportunidade de ter acesso à visão de língua de alguns dos alunos-docentes que participaram da investigação, visto que, para Vitória, professora responsável pelo componente, era de extrema importância, como ela mesma informou para os alunos-docentes, que eles tivessem consciência de qual era o conceito de língua que eles pretendiam levar para a sala de aula deles, principalmente, considerando que alguns, naquele momento, estavam dando início à carga-horária referente a observações de aula nas escolas.

Para a reflexão sobre o conceito de língua, que ocorreu na aula do dia 11/11/2019, Vitória solicitou previamente que os estudantes fizessem a leitura do texto *O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português* (Mendes, 2012). De acordo com a docente, embora Mendes (2012) tratasse especificamente do ensino e da formação de professores de língua portuguesa em seu texto, as ponderações e problematizações feitas por ela eram importantes para professores de qualquer língua.

Embora esteja trazendo o registro etnográfico dessa aula em razão da discussão tecida em torno do conceito de língua, o diálogo estabelecido entre Vitória e seus alunos-docentes, na verdade, abordou outras questões também importantes. Dos dezesseis estudantes matriculados neste componente, doze eram participantes desta investigação. No dia dessa aula, entretanto,

estavam presentes apenas nove, sendo cinco deles participantes da pesquisa. Desses nove alunos-docentes, apenas três havia lido o texto por completo. Apesar disso, Vitória informou que gostaria de ouvir o posicionamento de todos.

É importante, apesar de já ter mencionado no capítulo dois, lembrar que as aulas observadas foram gravadas em áudio, com a permissão da professora formadora e dos estudantes que se encontravam presentes, com vistas a ter acesso a possíveis aspectos que passassem despercebidos nas anotações realizadas em meu diário de campo. Além disso, a gravação em áudio permitiu o acesso a algumas falas dos participantes que trago, nesta subseção, em relação ao posicionamento deles sobre língua e o reflexo dessa percepção para suas práticas de sala de aula.

As reflexões foram iniciadas com a solicitação, por parte da docente formadora, de que aqueles que tinham lido o texto compartilhassem a impressão que tinham tido a respeito do mesmo. De imediato, Beatriz Borges informou que, embora tivesse lido apenas os primeiros tópicos do texto, não tinha conseguido parar de pensar a respeito, pois o texto era problematizador e abordava, de maneira direta, a questão de como a universidade forma a concepção de língua de futuros professores. Embora essa aluna-docente já atuasse como professora em um curso de idiomas, ela estava conhecendo a realidade da escola pública naquele período. Desse modo, a partir do que havia lido, Beatriz Borges pontuou que considerava o ensino da professora que estava sendo sua supervisora, na escola, bastante estruturalista e que era focado em tradução.

Diante dessa constatação, Beatriz Borges informou a Vitória que se questionou qual seria a concepção de língua dela mesma. A aluna-docente esclareceu que já havia se questionado a esse respeito, mas que, com a proximidade de conclusão do curso de Letras, e vendo a postura da professora regente em seu estágio, ela se questionou qual seria sua visão de ensino de língua e chegou à conclusão de que não concordava com muitos aspectos do ensino tradicional, dentre esses a tradução. Para ela, não deveria haver muita tradução numa aula de inglês.

Vitória demonstrou ter ficado feliz com a reação da estudante ao texto de Mendes (2012) e lembrou que, na aula anterior, ela havia perguntado a todos os que estavam presentes qual era a concepção de língua deles e tinha anotado de maneira resumida o que eles tinham dito. No entanto, ela informou que, antes de retomar as concepções de língua dele, ela gostaria de saber alguns posicionamentos deles.

Após essa fala da professora formadora, Marcos, um outro aluno-docente que também já atuava como professor numa escola e, também, num curso de idiomas, comentou que, ao ler o texto e ao ouvir o comentário de Beatriz Borges, ficou pensando que a questão ainda era a forma como o inglês era ensinado na escola. Um outro aspecto mencionado por ele foi a falta de infraestrutura da escola.

É possível observar, como mencionei acima, que, embora o texto tenha sido proposto para discutir e problematizar a concepção de língua, os alunos-docentes vão trazendo outras questões também importantes junto com suas observações. Depois da fala de Marcos, Vitória informou que faria algumas perguntas a eles. A primeira dessas questões buscava saber se os alunos-docentes consideravam ter comportamento reflexivo e crítico em relação às teorias que eles tinham sido expostos ao longo do curso, aos procedimentos didático-pedagógicos, enfim tudo que eles tinham sido expostos durante a trajetória de formação deles.

Em relação a esse questionamento, Maria pontuou ter sido determinante para ela o estágio de língua portuguesa, pois, apesar de ter planejado tudo, as coisas não aconteceram como esperava. Depois de refletir sobre o que poderia estar inadequado em sua metodologia, Maria percebeu que estava agindo com os estudantes da escola básica de forma semelhante à da universidade, mas seus alunos eram muito ativos. Ela, então, modificou sua metodologia e disse ter percebido um choque entre o que estudava e o que fazia. Após esse relato de Maria, Vitória perguntou à discente se ela tinha tido condições de refletir sobre o que tinha visto ao longo dos oito semestres, solicitou que ela pensasse nos textos que tinha lido ao longo do curso, pois ela acreditava que a proposta dos professores formadores era a de fazê-los pensar criticamente.

Como era comum em suas aulas, Vitória também compartilhou que, como ex-aluna da UESC, também, tinha chegado um momento em que ela despertou para o fato de questionar, de pensar sobre o que lia, se concordava ou não com o ponto de vista do autor, estabelecendo um diálogo crítico com este. Maria informou que, para ela, esse despertar estava ocorrendo naquele momento, pois com a experiência do estágio de língua portuguesa, passou a analisar se os textos apresentados pelos professores formadores eram relevantes para seus alunos, para a vivência deles, passou a pensar sobre o que queria e o que não queria aplicar em sua prática.

Ainda com relação a esse questionamento, Marcos pontuou que considerava importante o confronto entre o que era apresentado e o posicionamento deles, mas que isso não ocorria ao longo do curso e quando ocorria sentia que os alunos-docentes eram lembrados de sua posição

de alunos por parte de alguns professores. Vitória compreendeu o desabafo do estudante-docente e lamentou que o confronto de ideias nem sempre fosse bem-vindo dentro do contexto de formação.

Uma outra aluna-docente, embora não fosse participante da pesquisa, falou algo merecedor de atenção ao informar que sentia como se os alunos-docentes fossem cobrados a ter uma metodologia revolucionária, mas as aulas que eles recebiam não eram com a metodologia que os professores falavam que eles deveriam ter, ela sentia que tinham que salvar o mundo, mas não lhes era dado um exemplo, faltava o exemplo.

Embora possa parecer que esteja fugindo do que estou propondo para esta subseção, isto é, trazer a percepção de língua e LI dos alunos-docentes, entendo que esses posicionamentos dos alunos-docentes possibilitam conhecer um pouco mais sobre os participantes da pesquisa e seus posicionamentos com relação ao processo de ensino e aprendizagem da LI. A pergunta seguinte de Vitória foi sobre de que maneira os alunos-docentes consideravam que uma determinada concepção de língua interferia nos processos de ensino e aprendizagem. Antes de ouvir os estudantes, seguindo o que é colocado por Mendes (2012), ela pontuou não haver uma visão uma visão certa ou errada, mas que era necessário naquele momento problematizar, pois a proposta era que eles pensassem na percepção de língua deles e como essa percepção se faria presente nas práticas de ensino deles.

Beatriz Borges, mais uma vez, foi a primeira a se pronunciar dizendo que via língua como prática e isso envolvia usar efetivamente a LI. Para ela, o falante bilíngue precisava transitar nos diferentes “espectros” da comunicação. A estudante, no entanto, não deu maiores detalhes do que considerava ser uma comunicação efetiva, mas sua fala parece sempre trazer o conhecimento que tinha a partir de sua experiência como professora de curso de idiomas. É válido lembrar que, anteriormente, essa discente já havia informado que não se identificava com a possível percepção estruturalista de língua da professora regente da escola onde estava fazendo observações de aula.

Como sinaliza Alistair Pennycook em entrevista a Pessoa e Silvestre (2016), é válido lembrar que ver a língua como prática envolve pensar na língua como uma atividade, como algo que as pessoas fazem. Perceber a língua desse modo, portanto, se distancia da ideia de língua como apenas um sistema. García e Li Wei (2014, p. 10) pontuam que entender a língua como uma atividade conduz à compreensão de que a língua não é apenas “[...] um sistema de

estruturas nem um produto localizado na mente do falante”²⁴⁰. Ainda como esses dois últimos autores destacam com base em Canagarajah (2007), o que temos é um processo social constantemente construído ou, como foi discutido em outros momentos deste trabalho, temos o que Maturana e Varella (1973) consideram ser linguajar.

Com relação à referência feita a falante bilíngue, por Beatriz Borges, a discente parece ter em mente o que se denomina de bilinguismo aditivo, isto é, a ideia de que o falante tem a habilidade de se comunicar através de duas línguas distintas e independentes uma da outra. A razão para compreender que, talvez, essa seja a percepção da aluna-docente diz respeito ao fato de ter mencionado previamente que, para ela, não deveria haver muita tradução na aula de inglês, demonstrando ser compreender português e inglês como dois sistemas separados e que, na sala de aula, deveria predominar o uso da língua que está sendo aprendida.

Embora concorde que, na sala de aula de LI, seja necessário tentar fazer com que nossos estudantes utilizem ao máximo esse idioma, não considero como algo negativo o fato de o estudante fazer, ao mesmo tempo, uso do português, principalmente se considerarmos que, na sala de aula da Educação Básica, em geral, o que encontramos são estudantes que têm pouco conhecimento da LI. Algo que Maria pontuou a partir de sua experiência do estágio e como aprendiz da LI, ao manifestar o seguinte:

Para mim, língua é cultura, é ideologicamente ocupada, é socialmente marcada, ela é uma questão cultural e isso passa muito pela minha metodologia, porque eu tenho uma metodologia que é um pouco diferente da que eu vejo a grande maioria fazendo, [...] porque lembro que a professora falou que um jeito seria a imersão, seria imergir. Hoje, eu penso que tenho receio no caso disso, que não acredito somente no processo de imersão. Então, eu acredito que um professor que chega e fala que a aula vai ser toda em inglês e tudo vai ser inglês, inglês, inglês, eu acredito que, às vezes, ele age como colonizador, assim, ele tira minha língua, ele tira tudo e fica como se eu tivesse que me igualar a lá fora e eu como nada e só tenho que receber, receber, receber, mesmo que eu não esteja entendendo nada, não importa, a aula vai ser toda em inglês. Eu não acredito nessa metodologia porque acho que fazendo isso, eu tiro a cultura do meu aluno, eu tiro tudo que ele tem. Claro que apresentar a língua é importante, mas tem que ter uma língua mediadora e a língua mediadora é a língua que todo mundo fala. Eu não quero ser uma professora colonizadora, isso eu sei que eu não quero ser (Maria).

A fala de Maria demonstra, com clareza, que ela tem consciência da percepção de língua que acredita e deseja levar para sua prática de sala de aula. É evidente que ela enxerga a língua

²⁴⁰ No original: [...] neither as a system of structures nor a product located in the mind of the speaker (García; Li Wei, 2014, p. 10).

como uma prática social ao indicar que, para ela, “[...] língua é cultura, é ideologicamente ocupada, é socialmente marcada [...]”. Claro que essa aluna-docente construiu essa visão de língua ao longo de sua trajetória, mas, como mencionei no início dessa subseção com base em Gimenez (2013), a base de conhecimento do professor não envolve apenas o que foi aprendido na universidade através da literatura específica da área.

Merece atenção as escolhas feitas por Maria dos verbos ocupar e marcar. Entendo ser de extrema importância ter em conta, como ressalta Jordão (2021) com base em Blaser (2016), que compreender que a língua como prática social é ideológica implica que nossas experiências são sempre interpretadas e fundamentadas em enquadres de referência específicos, em visões de mundo específicas, em ideologias específicas. Jordão (2021) esclarece ainda que ideologia precisa ser compreendida, nesse caso, como um conjunto de aspectos da vida que nos permite pensar, interpretar e conceber o mundo. Além disso, segundo a autora, é preciso termos ciência que não há múltiplas visões de um mesmo objeto, de uma realidade única, mas sim que há diferentes objetos e realidades, do mesmo modo que há diferentes ideologias que constituem diferentes realidades.

Outro aspecto relevante é que Maria demonstra já ter consciência de sua identidade como professora de inglês, ao declarar que não deseja ser uma professora colonizadora. Nessa fala, particular, Maria deixa claro que para ensinar inglês não é necessário, em sua opinião, suprimir a língua e a(s) cultura(s) do seu aluno. Essa percepção de Maria da língua, como será possível ver na seção seguinte, aparece traduzida de forma clara em seu planejamento de ensino.

Além de Beatriz Borges e Maria, Marcos também buscou esclarecer como compreendia que sua compreensão da língua como cultura poderia ser traduzida em suas práticas de sala de aula. Para ele, isso significava que seria necessário mergulhar na cultura do outro para que fosse possível entender os costumes, os hábitos, como as pessoas se comportam, aprender as expressões e quais as situações a serem usadas. No momento da condução desta investigação, Marcos demonstrou olhar para a cultura como algo relacionado a fatos e costumes de países específicos, dando a impressão de que as línguas funcionam como expressões de culturas reificadas como objetos homogêneos e claramente distintas umas das outras (Jordão; Martinez, 2015).

Assim como ele pontuou a necessidade de mergulhar na cultura do outro, ele também pontuou ser importante deixar claro para o estudante que se era uma segunda língua, então, implicava que tinha limites, que tínhamos, nas palavras dele, “[...] de dominar o seu uso ainda

[...]” e que, sendo a língua do outro, nós não poderíamos. Desse modo, a percepção de Marcos pareceu ser também a de língua como reificada, “[...] como um *objeto* discernível, como propriedade de países e povos específicos responsabilizados por sua criação, manutenção e controle [...]” (Jordão; Martinez, 2015, p. 68).

Uma outra participante da pesquisa, Bia, informou concordar com as percepções dos colegas de classe, mas acrescentou que, para ela, a língua não era apenas comunicação, mas também sentido e que era possível se expressar de diversas maneiras. Com relação ao processo de ensino e aprendizagem ela informou concordar com Maria, pois entendia que não deveria impor algo ao seu aluno, dado que ele tinha uma história e o professor precisava levar isso em consideração.

Vivis, também, informou concordar com os colegas, pois quando pretendia aproximar o máximo possível o ensino da língua sendo estudada da realidade de seus estudantes. Ela vislumbrava a possibilidade de fazer essa aproximação através do uso da literatura, da música e da arte de uma maneira geral, visto que, para ela, era necessário deixar claro

[...] que língua não é só gramática. Gramática é uma ciência da língua, uma forma de padronizar a língua para que seja fácil o acesso, mas a língua não se resume a isso [...] (Vivis).

Vivis, desse modo, assim como Beatriz Borges, deixou claro não querer ver a língua apenas como estrutura. Na verdade, ela sempre manifestava ser totalmente contra aulas cujo foco era na gramática. Partindo desse comentário da aluna-docente, entendo ser necessário deixar claro que, apesar de concordar com ela de que aulas de inglês não devem se resumir ao ensino de gramática, também, é preciso termos ciência de que a gramática é importante. A esse respeito, é válido ter em mente, como pondera Alistair Pennycook, que

[p]odemos falar sobre aprendizagem de uma língua como um tipo de sistema abstrato, mas, de fato, o que acontece é pessoas usando - na verdade, não gosto de falar sobre pessoas usando a língua porque implica que a língua é usada. Então, gostaria de dizer que você se engaja ou que você trabalha com a língua como uma prática local: o que as pessoas estão fazendo com a língua, como e para que serve? Dessa forma, isso muda o foco para atividade e distancia do sistema, o que não significa que aspectos do sistema linguístico não existam, não importem, mas quando as pessoas dizem que as línguas têm regras..., na verdade, as línguas não têm regras, as pessoas têm regras²⁴¹ (Pennycook; Pessoa; Silvestre, 2016, p. 621).

²⁴¹ No original: We can talk about learning a language as a kind of an abstract system, but really what happens is people using – actually, I don’t like to talk about people using language because it implies that language is used. So, I would say that you engage or that you work with language as a local practice: what are people doing with language, how and what’s it for? So, it switches the focus onto activity and away from the system, which doesn’t

Embora tenha trazido reflexões próximas à que é feita por esse linguista australiano em outros momentos deste trabalho, entendo que, em se tratando do contexto de formação inicial de professores, é importante não criar a impressão de que o reconhecimento de que a língua padrão é uma construção deve ser equalizado à condição de não ser mais necessário trabalhar gramática em sala de aula. Como foi pontuado na subseção anterior, o que é relevante termos em conta é que o inglês padrão corresponde apenas a uma pequena porção do que se compreende como LI, excluídos desta representação “[...] estão não apenas a infinidade de dialetos locais rurais e urbanos do círculo interno de Kachru, mas todos os outros modos de falar inglês em todos os círculos [...]”²⁴² (Seidlhofer, 2018, p. 89).

Diante da fala de Vivis, Marcos observou que nos cursos de inglês ainda tinham uma visão colonial da LI. Em seguida pontuou que, tínhamos a mesma visão com relação à língua portuguesa, isto é, temos a ideia de que é importante aprender a língua padrão, entretanto, ele percebia que essa ideia era ainda mais forte em relação à visão que tínhamos do inglês. Após dizer isso, ele reforçou que a valorização do inglês padrão persistia nos cursos de inglês porque, uma vez que se está pagando, entende-se que o aprendiz deseja aprender a falar bem. Marcos, então, finalizou seu comentário perguntando o que eles iriam fazer ao trabalharem num curso de línguas.

Vitória parafraseou a pergunta desse aluno-docente da seguinte forma: “E aí? Com toda essa informação que eu tenho, no meu cursinho de língua, como é que eu me adequo?” A professora formadora, muito honestamente, respondeu que, provavelmente, ele teria que se adequar tendo em vista questões financeiras, porque, enquanto na escola regular, o professor teria certa liberdade apesar de ter toda uma determinação de como conduzir as aulas; no cursinho, no entanto, talvez, não houvesse essa liberdade.

Para concluir as reflexões, Vitória lembrou aos estudantes que Mendes (2012) ressaltava, no texto, que as concepções que os professores tinham sobre o objeto de ensino determinavam as ações que eles desenvolviam em sala de aula com a língua e sobre a língua. Então, para finalizar, Vitória informou que gostaria de ouvir deles o que eles consideravam que iriam ensinar quando fossem ensinar inglês. Vivis, totalmente contrária ao ensino da gramática, informou que entendia que iria ensinar um novo código de comunicação sem perder de vista

mean aspects of linguistic systems don't exist, don't matter, but when people say that languages have rules..., actually, languages don't have rules, people have rules (Pennycook; Pessoa; Silvestre, 2016, p. 621).

²⁴² No original: [...] are not only the myriad rural and urban local dialects of Kachru's inner circle but all ways of speaking across all the circles [...] (Seidlhofer, 2018, p. 89).

oportunidades que possibilitassem ultrapassar barreiras físicas, sociais e econômicas. Marcos que, como mencionei anteriormente já ensinava na Educação Básica, disse que, na realidade, o que seria ensinado era gramática.

Beatriz Borges que, no início, informou não estar de acordo com a metodologia da professora regente por ser muito voltada para aspectos estruturais da língua, disse que, na teoria, ao ensinar inglês, estaria abrindo portas para acessar culturas e outras realidades, mas o que seria, de fato, mais ensinado seria gramática. Vivis demonstrou estar indignada com a resposta dos colegas. Os outros estudantes, por sua vez, em coro, disseram que o que seria ensinado era gramática.

Obviamente, as questões discutidas por Vitória e seus alunos-docentes são cruciais para a formação da identidade profissional de futuros professores. A esse respeito, entendo, assim como Morgan (2010), que o processo de formação da identidade docente envolve, com certeza, muito mais do que a obtenção e retenção de conteúdos e habilidades predeterminadas. Ao longo do relato de minhas observações dessas aulas, nas quais houve a discussão do conceito de língua dos futuros professores que participaram desta investigação, por exemplo, ficou evidente que Maria já tinha uma ideia precisa do tipo de professor que ela não gostaria de ser, isto é, um professor colonizador que impunha a LI para seus alunos, demonstrando assim consciência em relação ao papel e às responsabilidades dela diante dessa escolha.

Com relação a isso, Morgan (2010) assinala que o processo de formação identitária é crucial para o estabelecimento de como nós professores compreendemos a nós mesmos e aos papéis e responsabilidades que nos cabem, sendo um exemplo disso, o modo como compreendemos a nós mesmos diante das mudanças pelas quais a LI tem passado. Num diálogo direto com o que Vitória e Marcos conversaram a respeito da possível não liberdade do professor para agir no cursinho de inglês, Morgan (2010) pondera haver três modos possíveis de nos enxergarmos diante do papel exercido pela LI na atualidade.

Segundo o autor, a primeira possibilidade é a de nos enxergarmos como simples espectadores ou recipientes passivos das mudanças trazidas pela LI para as nossas vidas. Em contrapartida, uma outra possibilidade é nos enxergarmos como participantes ativos na forma como estas mudanças ocorrem. Ainda uma terceira possibilidade é nos enxergarmos um pouco como cada uma das duas alternativas anteriores, a depender das limitações pessoais e profissionais de nossas vidas. Contudo, tendo em vista os diferentes usos e usuários da LI no

mundo, Morgan (2010) prefere acreditar que possamos nos tornar agentes de mudanças, isto é, participantes ativos e profissionais transformadores.

Porém, não se faz necessário que exerçamos esse papel o tempo inteiro e, de forma próxima à que Vitória respondeu a Marcos, Morgan (2010) sinaliza que essa possa ser uma opção bem menos provável para professores com pouco poder nas tomadas de decisão em relação às condições de trabalho. Ainda assim, ele nos convida e, como ele acredito que valha à pena, a buscarmos

[...] pequenos espaços, lugares e momentos nos quais temos ‘espaço de manobra’ – isto é, oportunidades para ignorar ou reinterpretar orientações, currículos e materiais de sala de aula de modo a melhor refletir as necessidades e realidades locais de nossos estudantes²⁴³ (Morgan, 2010, p. 36).

O posicionamento dos alunos-docentes da UESC com relação ao conceito de língua, mesmo com algumas imprecisões e contradições por parte de alguns deles, parece caminhar nessa direção mencionada por Morgan (2010). Além das percepções obtidas através de minhas observações de aula do componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, para compreender melhor a percepção que os alunos-docentes tinham da LI na atualidade, foram utilizados um questionário inicial, antes da realização da Exposição Oral Temática²⁴⁴, com vistas a formar um perfil dos participantes e ter uma ideia do nível de conhecimento deles em relação aos estudos do ILF. Dos doze estudantes que participaram deste estudo, dois deles – Márcia e Paulo –, não retornaram o questionário. Esses estudantes, portanto, não aparecem na grelha de análise das questões aqui apresentadas.

Além do questionário, após a realização da Exposição Oral Temática, houve a realização de uma entrevista em grupo. É relevante informar que duas alunas-docentes não estavam presentes no dia da realização da entrevista, mas aceitaram fazê-la individualmente, pois não foi possível encontrar um horário comum para que as duas discentes – Márcia e Vivis – fossem entrevistadas juntas. Uma outra discente, Beatriz Borges, embora estivesse presente e participado ativamente da Exposição Oral Temática, não pôde ficar para a entrevista em grupo

²⁴³ Conforme expliquei, no capítulo dois, dentro da carga horária do componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, estavam previstas a realização de ciclos de palestras denominados de Exposição Oral Temática. Uma dessas palestras foi realizada por mim e intitulada de *Diálogos entre ILF e ILE: reflexões sobre o ensino de língua inglesa*.

²⁴⁴ No original: [...] small spaces, places, and moments in which we do have “wobble room” – that is, opportunities to ignore or re-interpret language policies, curricula, and classroom materials in ways that better reflect the local needs and realities of our students (Morgan, 2010, p. 36).

por motivos de trabalho. No entanto, essa discente foi contactada posteriormente e, também, aceitou ser entrevistada individualmente.

Quanto à entrevista em grupo, considero necessário pontuar que alguns estudantes se manifestaram e expuseram suas ideias mais do que outros, havendo inclusive estudantes que se mantiveram em silêncio diante de alguns questionamentos. Apesar disso, considero que esse procedimento tenha criado condições para um diálogo com e entre os estudantes, possibilitando, desse modo, o mapeamento da compreensão deles acerca da LI.

De forma semelhante ao que foi solicitado aos professores formadores, no questionário, foi perguntado aos alunos-docentes se consideravam importante ter um inglês semelhante ao de usuários para quem o inglês fosse a L1. Apenas um deles respondeu que sim, no entanto, não justificou sua resposta. Os demais estudantes responderam não considerar ser necessário ter um inglês semelhante ao do falante nativo e apresentaram diferentes justificativas para esse posicionamento.

Quadro 8 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 10 do Questionário

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade	
Subcategoria: Percepção da Língua Inglesa	
Considera importante que seu inglês seja o mais próximo possível do inglês falado por pessoas que têm esse idioma como primeira língua? Por quê?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Falante Nativo não é a Meta/ Comunicação	<p>(Ana) – “Não, pois isso não me torna um melhor professor”.</p> <p>(Bia) – “Não. Considero importante a fluência na língua e não acho que necessariamente deve se igualar aos nativos”.</p> <p>(Beatriz Borges) – “Não necessariamente. Contanto que seja inteligível e compreensível para a comunidade de falantes desse idioma (não só os nativos, como todos) e que permita a comunicação, tudo pode”.</p> <p>(Iury) – “Não. Tenho a LI como L2, sou ciente que não preciso imitar o modo de fala de um ‘nativo’. Ademais, é importante nos questionar o que chamamos de "nativo" e qual variante achamos ser a ‘correta’”.</p> <p>(Maria) – “Não. O foco do meu aprendizado está na comunicação, e não necessariamente, na semelhança com um nativo”.</p> <p>(Romana Alencar) – “Não, pois minha intenção é conseguir me comunicar, me expressar em outra língua. Não vejo necessidade em tentar falar perfeitamente uma língua que não é sua, poucos atingem a fluência como um falante nativo”.</p>

<p>Inglês como Língua Franca/ Inglês como Língua Internacional</p>	<p>(Lis) – “Não. Compreendo que a cobrança para chegar ao ‘falar nativo’ é um ponto ultrapassado. O importante é se comunicar (entender e se fazer entendido) considerando o espaço de cada um. O inglês como língua internacional ultrapassa barreiras geográficas”.</p> <p>(Marie) – “Não. Porque tenho uma visão de inglês como língua franca, logo essa não seria ou não é a minha prioridade quando estudo o idioma. Mas, quando afirmo isso, não defendo a exclusão do ensino de fonética, acredito que a fonética está intrínseca ao ensino de qualquer língua estrangeira assim como a cultura e etc, mas acredito que falar como o nativo não deve ser prioridade”.</p>
<p>Demarcação político-social</p>	<p>(Vivis) – “Não, considero apenas sempre aumentar repertório de palavras, mas não me preocupo muito em perspectiva de sotaque. Gosto de manter meu referencial de fala enquanto pessoa latino-americana, acredito nisso como demarcação político-social também”.</p>
<p>Falante Nativo como Meta</p>	<p>(Marcos) – “Sim”.</p>

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os alunos-docentes (ANEXO G).

Merece atenção o fato de que a pergunta não indica diretamente querer saber se o participante considera ser importante como professor(a) de inglês ter um inglês semelhante ao do nativo, no entanto, Ana dá como justificativa para a não necessidade de ter um inglês próximo ao de um usuário nativo, o fato disso não fazer dela uma professora mais qualificada. Embora entenda que todos os participantes responderam essa questão tendo em mente não apenas a visão de si mesmos como usuários da LI, mas também considerando seu papel de professor dessa língua, Ana foi a única a respondê-la estabelecendo uma relação direta entre a pergunta e sua identidade profissional. Quando a participante afirma que falar de forma semelhante a um nativo não a “torna um professor melhor”, apesar de não apresentar maiores detalhes a respeito disso, ela permite inferir que não se vê como uma usuária ilegítima da LI e que não se sente numa posição inadequada para atuar como professora desse idioma.

Bia indica ser importante para ela alcançar fluência na língua, ou seja, se comunicar sem dificuldade e de forma espontânea na LI, e não acha que alcançar essa fluência signifique “necessariamente” se igualar aos nativos. Maria informa ser o foco do seu estudo a comunicação, embora não dê detalhes acerca do que considera ser essa comunicação, também esclarece, assim como Bia, que seu foco não é “necessariamente” na semelhança com um nativo. Embora a resposta dessas duas discentes inicie de forma incisiva com um “não”, a presença da expressão “não necessariamente” na sequência das respostas de ambas, sugere certa

ambivalência, possibilitando inferir que, embora a meta principal não seja atingir um inglês semelhante ao do nativo, caso isso aconteça, será considerado como algo positivo.

Beatriz Borges, por sua vez, apesar de iniciar sua resposta com “Não necessariamente.”, estabelece, em seguida, uma condição para que não seja necessário se aproximar do inglês do falante nativo, informando que o inglês precisa ser “inteligível e compreensível para a comunidade de falantes desse idioma”. A participante faz ainda uma ressalva entre parênteses, indicando que não se trata apenas de ser inteligível para a comunidade de nativos, mas de todos os falantes para, então, finalizar, pontuando que se for possível estabelecer uma comunicação, “tudo pode.”

Considero relevante pontuar que, segundo Matsuda (2018, p. 4), muitos professores de inglês interpretam erroneamente que, ao abraçarem um ELI numa perspectiva de língua franca, não deverão mais corrigir erros. Conforme a autora, para muitos professores “[...] não parece mais politicamente correto corrigir os estudantes. No entanto, reconhecer a diversidade linguística não significa que ‘vale tudo’.” Na verdade, a mudança que, segundo Matsuda (2018), se faz necessária, e com a qual corroboro, é mudarmos nossa perspectiva e em vez de perguntarmos se nossos estudantes se aproximam dos falantes nativos, nos perguntarmos o que eles podem fazer e precisam fazer em inglês, “[...] ou dito de outra forma, concentrar-se na eficácia e adequação comunicativa.”²⁴⁵

Retomando o que foi colocado por Beatriz Borges, embora sua resposta pontue claramente que “tudo pode”, o que poderia ser visto como um “vale tudo”, ao indicar a relevância de se fazer entendido pelos falantes da LI, sejam eles nativos ou não, é possível inferir que esse “tudo pode” está relacionado ao contexto da comunicação que, para ela, precisa contar com um inglês “inteligível e compreensível”. Algo que, na verdade, a própria participante esclareceu, durante a entrevista, quando informou o seguinte a respeito desse “tudo pode”:

[...] vai depender de onde eu estou trabalhando. Eu trabalho numa escola em que nem tudo pode, [...] a gente trabalha com o método comunicativo, [...], e o objetivo é muito mais a comunicação, o uso, com a correção da pronúncia. Na verdade, isso não acontece nas aulas, é bem difícil, tanto no livro do professor quanto com a coordenadora, quanto no treinamento isso não é falado assim e

²⁴⁵ No original: Another misconception teachers often have is that once we embrace the notion of TEIL [Teaching English as an International Language], we may not correct any errors. People often say that it does not seem politically correct to correct students any more. However, recognizing linguistic diversity does *not* mean ‘anything goes’. The shift that we know is needed, however, is to move away from ‘Do learners approximate NES?’ to ‘Can learners *do* what they need to do in English?’, in other words, to focus on communicative effectiveness and appropriateness (Matsuda, 2018, p. 4).

a gente não tem essa necessidade de corrigir pronúncia. Então, na sala de aula, se eu estiver tendo uma comunicação com o aluno e ele conseguir ser inteligível, passar a mensagem utilizando, principalmente, o discurso adequado para aquela situação, não existe ali nenhuma necessidade de eu corrigir ele, caso ele tenha dito, deixa eu pensar num exemplo, um sotaque com a pronúncia muito mais abasileirada que existe do que uma pronúncia britânica ou americana, entendeu? Isso não importa para mim. (Beatriz Borges).

A fala da discente deixa claro que o “tudo pode” ao qual se refere é, na verdade, à questão da pronúncia que para ela não precisa ser idêntica à pronúncia de um nativo norte-americano ou britânico, apesar de trabalhar numa escola que utiliza o método comunicativo no qual o objetivo, como ela mesma informa, é a comunicação, o uso da LI, com uma pronúncia que para ser considerada adequada deve se igualar o máximo possível à do suposto falante nativo.

Iuri, por sua vez, respondeu de forma segura não precisar ter um inglês próximo ao de alguém para quem esse idioma é a L1 e problematizou o termo “nativo”, colocando-o inclusive entre aspas para indicar a dificuldade de se definir a quem, de fato, “chamamos de ‘nativo’” e complementou informando ser necessário também questionar “qual variante achamos ser a ‘correta’”, ou melhor, qual variedade da LI consideramos ser a correta, sugerindo dessa forma um amadurecimento por parte desse discente quanto à maneira como enxerga a língua que se propõe a ensinar na medida em que seu posicionamento aponta para uma possível não filiação no que diz respeito à noção de um inglês padrão abstrato falado por falantes nativos igualmente abstratos como o modelo a ser seguido no ELI (Szundy, 2017).

A resposta de Iury, dessa forma, ecoa uma questão sempre presente nas reflexões sobre o ELI diante de sua presença em diferentes partes do mundo: até que ponto o construto do falante nativo permanece conveniente para o ensino desse idioma? Vale lembrar que, para Widdowson (2012), as circunstâncias de uso da LI, diante de sua função de língua franca global, demanda ajustes e mudanças para o ensino desse idioma na atualidade.

O primeiro passo para a concretização dessas mudanças é “a conscientização por parte de professores de que há uma maneira alternativa de pensar sobre a disciplina que eles lecionam, baseada numa compreensão do inglês como língua franca.”²⁴⁶ (Widdowson, 2012, p. 24). Essa conscientização parece, como é possível observar nas vozes dos participantes deste estudo, estar presente na formação inicial de professores de inglês da UESC. Contudo, é preciso lembrar a

²⁴⁶ No original: [...] raise the awareness of teachers that there is an alternative way of thinking about the subject they teach, based on an understanding of English as a lingua franca (Widdowson, 2012, p. 24).

pergunta feita por Marcos a Vitória em relação ao que fazer com o conhecimento adquirido na academia, visto que em seu local de atuação, isto é, num curso particular de inglês, nas palavras dele, os alunos estavam pagando para aprenderem a falar de fato a língua e falarem bem, sendo possível fazer a leitura de que falar bem equivale a falar como alguém que tem a LI como L1.

É oportuno lembrar, a título de enriquecer essa reflexão, que, como salienta Jordão (2023), a educação de uma maneira geral, em nosso país, é percebida por uma parcela significativa da população como uma *comodity*, isto é, como conhecimento reificado passível de ser comprado e vendido por aqueles que podem pagar. Essa percepção é ainda mais evidente quando se trata da educação em LI, uma vez que, a LI está profundamente entrelaçada com visões neoliberais e é ainda persistente, no Brasil, o discurso da LI como um elemento diferencial na escala social.

Embora considere, assim como Widdowson (2012), que as circunstâncias de uso da LI em diferentes partes do mundo, demandem mudanças no ELI, também considero que pensar em uma maneira alternativa de lecionar a LI não implica deixar de lado todos os pressupostos do ensino de ILE. Não se trata de adotar uma perspectiva de ou ILF ou ILE. Dito de outro modo, não considero que se trata de adotar uma perspectiva de exclusão, na qual ILF substitua ILE, até porque se, como Seidlhofer (2018) argumenta, precisamos deixar claro que o inglês padrão corresponde apenas a uma pequena parte do que se entende que seja a LI, excluir o inglês padrão da sala de aula, também seria deixar nossos estudantes sem conhecimento dessa porção, ainda que ela seja pequena.

Ademais, como a própria Jenkins (2020, p. 1) sinaliza, mesmo após vários anos com acadêmicos de diferentes campos de investigação argumentando contra a relevância do par dicotômico nativo/não nativo, tanto para a realização de testes de proficiência quanto para o ELI, o “[i]nglês nativo ou, pelo menos, um tipo particular de inglês nativo [...]” permanece “[...] como a única referência admissível pela vasta maioria daqueles que testam o inglês de falantes não nativos”.²⁴⁷ Desse modo, segundo a autora, o inglês de falantes escolarizados do Reino Unido ou da América do Norte persiste como guardião (*gatekeeper*), determinando se o inglês de falantes de diferentes partes do mundo deve ser considerado apropriado ou não para que estes possam, por exemplo, cursar uma universidade ou ser admitido para um emprego.

²⁴⁷ No original: Native English, or a particular kind of native English, has always been regarded as the only conceivable benchmark by the vast majority of those who test non-native speakers' English (Jenkins, 2020, p. 1).

Conforme discutido no capítulo três, a LI e o ELI precisam ser vistos sob uma perspectiva que relaciona tanto a língua quanto a área de ensino a práticas coloniais. Siqueira (2020), com relação a isso, ressalta que “[...] os tentáculos de colonialidade [da LI] proliferaram e transformaram o ensino e aprendizagem do inglês em uma próspera indústria global multibilionária [...]”²⁴⁸. Essa indústria é alimentada pelo discurso neoliberal associado ao inglês que, conforme mencionado previamente, transforma o inglês em uma *comodity*.

Para Cangarajah (2017), isso significa que o inglês não está apenas sendo vendido como um capital linguístico, mas também reificado, ou seja, transformado em um produto em todos os sentidos da palavra. É preciso ter em conta que essa reificação se refere especificamente às variedades de maior prestígio dentro da área de educação em LI, isto é, a estadunidense e a britânica. Desse modo, como observa Jenkins (2020), é pouco provável que os grandes centros internacionais de testes de proficiência em LI renunciem ao papel fundamental e altamente lucrativo de determinar quem pode ou não ser admitido em uma universidade em que será necessário fazer uso da LI, a não ser que esses centros enxerguem um papel igualmente fundamental e lucrativo em adotar uma abordagem de ILF.

Diante disso, fica claro porque Vitória respondeu a Marcos que ele teria que se pautar por uma questão financeira no cursinho de inglês, visto que, seguindo a lógica neoliberal, nessas instituições, em geral, a língua está sendo vendida como um produto. E como produto, há variedades consideradas mais valiosas do que outras. Nada impede, no entanto, de fazer uso dos pequenos espaços de manobra (Morgan, 2010) para trazer para a sala de aula uma atitude de ILF em relação ao inglês. Em outras palavras, nada impede de ensinar uma das variedades consideradas como *comodity* e junto com esse ensino trazer uma atitude de ILF.

Nesse sentido, em consonância com Sifakis e Tsantila (2019), entendo que pensar no inglês tendo como base uma compreensão do ILF significa considerar o quanto das pesquisas de ILF podem ser incorporadas às minhas práticas de sala de aula, evidentemente, tendo em conta os objetivos e necessidades de meus estudantes. Acredito ainda ser relevante, como Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) pontuam, que o objetivo não é pregar para professores ou, no caso da investigação que foi conduzida por mim, pregar para futuros professores no intuito de fazê-los pensar como nós que consideramos ser importante trazer as questões do ILF para sala

²⁴⁸ No original: [...] the tentacles of coloniality have mushroomed and transformed English learning and teaching into a thriving global multibillion-pound industry (Siqueira, 2020, p. 3).

de aula, mas sim nos envolvermos em discussões que sejam relevantes para o contexto de atuação deles, com base nas realidades da LI nos tempos atuais.

Ainda com relação às respostas apresentadas no Quadro 8, Romana Alencar, mais uma vez, traz o tema comunicação, visto que a estudante informa ser seu propósito conseguir se comunicar na língua e esclarece que, para ela, isso equivale a conseguir se “expressar em outra língua”. Prosseguindo em sua resposta, a aluna informa ainda que não vê “necessidade em tentar falar perfeitamente uma língua que não é sua”, pois “poucos atingem a fluência como um nativo.” Apesar de reconhecer não ser sua meta atingir uma fluência semelhante à de alguém para quem a LI seja a L1, a resposta da discente permite interpretar que, ao considerar não ser necessário “tentar falar perfeitamente” a LI, ela considere de algum modo que o inglês falado por ela seja uma versão imperfeita desse idioma.

Ademais, a resposta da discente possibilita inferir que vê a LI como a língua do outro e não como um recurso linguístico do qual ao se apropriar para atender suas necessidades comunicativas será adaptado ao seu contexto de uso, fato que, na realidade, acontece com qualquer língua, mas que é muito mais evidente na LI em razão da diversidade de usos e usuários desse idioma em todo o mundo. A esse respeito Nault (2006, p. 316) lembra que a condição da LI é mais complexa do que se costuma reconhecer em razão

[...] dos falantes dos Círculos Externo e em Expansão não estarem meramente absorvendo e imitando o inglês falado em centros tradicionais de influência; eles estão ativamente reinterpretando, remodelando e redefinindo o inglês em sua forma oral e escrita.²⁴⁹

Ainda com relação à questão dez, Lis e Marie justificam a não necessidade de semelhança com o inglês do nativo em razão da expansão global da LI. Lis inicia sua fala informando compreender que a exigência para se atingir a fala do nativo é um ponto ultrapassado, visto que o importante é entender o outro e se fazer entendido. A participante também faz menção ao local/espço dos interlocutores como um aspecto a ser considerado na comunicação e conclui seu pensamento informando que por ser uma língua internacional, o inglês “ultrapassa barreiras geográficas”, possibilitando inferir que a participante vê a LI como uma língua desterritorializada, ou seja, não limita sua percepção da LI aos limites de territórios

²⁴⁹ No original: [...] English speakers in the Outer and Expanding Circles are not merely absorbing and parroting the English spoken in traditional centres of influence; they are actively reinterpreting, reshaping and redefining English in oral and written form (Nault, 2006, p. 316).

nacionais, nos quais a LI pode ser identificada, por exemplo, como sendo uma L1 ou uma língua oficial (Gimenez, 2015).

Com relação a isso, Baker (2015) pontua ser complicado que falantes de uma L1 ou língua materna não se identifiquem ou possam ser identificados como nativos de uma determinada língua. De fato, como foi discutido no capítulo três, o modo como pensamos sobre as línguas e suas interrelações permanece ainda muito ligado à maneira como o colonialismo europeu educou nossos sentidos (Bock; Stroud, 2019) e, é evidente que mesmo estando cientes de que as línguas são construtos sociais, ainda assim compreendo ser muito forte, em nós, o desejo de nos identificarmos como pertencendo a determinada(s) comunidade(s). Isso ficou muito latente, por exemplo, quando os professores formadores mencionaram a questão de carregarem marcas da identidade brasileira no inglês deles.

Ainda no que diz respeito, ao posicionamento de Lis em considerar que o construto do falante nativo é um ponto ultrapassado, acredito que as menções feitas, anteriormente, à coloração colonial tanto da LI quanto de seu ensino e, por conseguinte, como muito bem salientado por Siqueira (2020), da expansão dessa colonialidade a uma indústria global multibilionária do ELI, demonstram claramente, que o construto do falante nativo não é algo ultrapassado dentro da área de ELI. Desse modo, considero ainda ser legítimo nos atentarmos para a reivindicação de Kumaravadivelu (2016) acerca do que, de fato, pode se dizer que tenha mudado após anos do discurso em torno das desigualdades estabelecidas a partir da dicotomia entre nativos e não nativos.

Assim como Kumaravadivelu (2016), Llurda (2016) também alerta para a questão de que, apesar de, historicamente, muitos professores de inglês serem os ditos falantes não nativos, as identidades, papéis e contribuições desses profissionais foram, em grande parte, marginalizadas e permanecem invisibilizadas dentro da área de ELI. Ademais, conforme apontado pelos dois autores, a persistência da coloração colonial é ainda exercida em razão da produção de materiais de ELI se encontrar nas mãos de profissionais nativos, por conseguinte, influenciando práticas profissionais no que diz respeito ao estabelecimento de objetivos, abordagens e metodologias e modelos da língua a serem usados em sala de aula.

Obviamente, professores de LI, em diferentes partes do mundo, não estão apenas exercendo sua profissão sem pensar criticamente acerca de questões voltadas para a área de atuação deles. De igual modo, esses profissionais também estão produzindo conhecimento com base em seus contextos, a exemplo, do que busquei evidenciar, investigação, ao trazer a

produção acadêmica brasileira voltada para o ILF, visto que, em nosso país, como pontuei ao longo do capítulo quatro, alguns pesquisadores têm ressignificado o conceito e dado contribuições significativas para a produção advinda do norte global.

Entendo ainda que o próprio fato de ter usado os termos nativo/não nativo bem como ter considerado perguntar aos participantes se era importante que tivessem uma pronúncia semelhante à de alguém que tem inglês como L1, demonstra que esse termo ainda não está ultrapassado, apesar de toda problematização e crítica feitas em torno dele. Aqui, é válido lembrar, como destaca Kumaravadivelu (2012, p. 15), que o construto do falante nativo é “[...] um bom exemplo de uma episteme duradoura no campo de ensino [...], apesar de suas ambiguidades conceituais e de definição [...]”.²⁵⁰ Nesse sentido, considero também ser possível interpretar que a aluna-docente possa ter considerado que a exigência “para chegar ‘ao falar nativo’ seja algo ultrapassado” por querer deixar claro estar ciente das problematizações em torno desse conceito.

É necessário lembrar, também, que um dos participantes da pesquisa, Marcos, respondeu ser relevante para ele que seu inglês fosse o mais próximo possível do de alguém que tem inglês como L1. Embora esse participante não tenha exposto os motivos pelos quais considera ser esse um aspecto importante nem tenha especificado o que consideraria ser esse inglês que se aproxima do falante nativo, a resposta dele permite enxergar o espaço da formação inicial de professores de inglês como uma arena ideológica na qual a compreensão dos alunos-docentes acerca do que chamamos de inglês está sujeita a diferentes graus de (des)estabilização (Szundy, 2017).

Não surpreende, no entanto, o fato desse participante ter admitido considerar importante que seu inglês seja próximo de um falante nativo, visto que, como lembra Jordão (2019b, p. 119),

[...] a proficiência na língua tem sido definida principalmente através do construto da “natividade”. É a idealização linguística do “falante nativo” que é amplamente tomada como referência para estabelecer diferentes níveis de conhecimento da língua e hierarquizar usuários da língua considerando se eles estão perto ou longe do modelo projetado do “nativo”.²⁵¹

²⁵⁰ No original: [...] a good example of an enduring episteme in the field of teaching [...], in spite of its conceptual and definitional ambiguities [...] (Kumaravadivelu, 2012, p. 15).

²⁵¹ No original: [...] proficiency in language has been defined mostly through the construct of “nativity”. It is linguistics idealization of the “native speaker” that is widely taken as a reference to establish different degrees of language knowledge and hierarchize language users as to whether they are near or far the projected model of the “native” (Jordão, 2019b, p. 119).

Dessa forma, como destaca Jordão (2019a, p. 36), apesar de a LA e teorizações do campo do ILF apontarem explicitamente para “[...] a artificialidade dos construtos falantes nativos x não nativos, tais construtos têm estado operando como referências para práticas sociais, especialmente no campo de ELI [...]”.²⁵² A permanência desses construtos, como assinala a autora, em consonância com outros pesquisadores (Rajagopalan, 2018; Cogo, Siqueira, 2017; Widdowson, 2012, para citar alguns), deve-se à ênfase dada aos mesmos tanto nas teorias de ensino de línguas como no desenvolvimento de abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas baseadas em tais teorias.

Para ela, a violência epistêmica envolvida nessa questão afeta dramaticamente o desenvolvimento das identidades dos professores de LI tanto por eles mesmos quanto pela sociedade de uma maneira geral. Nas palavras dela,

Identidades sempre incompletas, sempre almejando alcançar uma perfeição idealizada, tornar-se algo que eles não são ou não podem ser, isto é, [alguém] nascido e criado no Reino Unido ou nos Estados Unidos. Essas são identidades suscetíveis a desenvolver a síndrome do impostor²⁵³ [...]”²⁵⁴ (Jordão, 2019a, p. 36).

Algo também ressaltado por Llurda (2018, p. 522) quando pontua que muitos professores de inglês “ [...] veem a si mesmos como aprendizes incompletos, que ainda não dominaram (e nunca conseguirão!) o nível de proficiência que estabeleceram como objetivo final, isto é, a competência do falante nativo.”²⁵⁵ Considero, assim como esse autor, que professores que veem a si mesmos como falantes imperfeitos e incompletos da LI ainda estejam condicionados por uma “[...] percepção de língua como unitária e rígida, com um único modelo que precisa ser protegido e promovido.”²⁵⁶

Por outro lado, é necessário não perder de vista que Marcos trabalhava, na época em que a investigação estava sendo conduzida, em um curso de idiomas. Desse modo, embora ele não tenha dado nenhuma justificativa para querer falar como um falante nativo, é possível que

²⁵² No original: [...] the artificiality of the constructs native x non-native speakers, such constructs have been operating as references to social practices, especially in the ELT field [...] (Jordão, 2019a, p. 36).

²⁵³ Segundo Bernat (2008), a síndrome do impostor, no contexto de ensino de ILE, diz respeito ao fato de professores não nativos sentirem-se como usuários ilegítimos da LI e, conseqüentemente, sentirem-se inadequados para atuar como professores desse idioma.

²⁵⁴ No original: Identities always lacking, always in a craving desire to reach idealized perfection, to become something they are not and cannot ever be, that is born and raised in the UK or the USA. These are identities prone to develop the impostor syndrome [...] (Jordão, 2019b, p. 36).

²⁵⁵ No original: [...] picture themselves as incomplete learners, who have not mastered yet (and will never do!) the level of proficiency they have set as their ultimate goal, that is, native-speaker competence (Llurda, 2018, p. 522).

²⁵⁶ No original: [...] perception of language as unitary and rigid, with one single model that needs to be protected and promoted. (Llurda, 2018, p. 522).

sua resposta esteja diretamente relacionada a esse aspecto particular de sua atuação como professor, uma vez que durante a aula em que foi problematizado o conceito de língua a partir do texto de Mendes (2012), ele sinalizou estar ciente da distância entre o que é teorizado na academia e os discursos em torno da LI num mercado onde se paga para ter acesso a um inglês que, conforme mencionado anteriormente, é transformado em um produto, em uma *comodity*. Desse modo, o posicionamento de Marcos também pode ser interpretado como o de alguém consciente do jogo assimétrico de forças numa agenda neoliberal que reforça o monoliguismo e hierarquiza usuários de língua considerando se eles estão próximos ou não de um modelo idealizado, mas que é legitimado pela sociedade.

Com um posicionamento totalmente diferente do de Marcos, cuja meta parece ser atingir a competência do falante nativo, Marie informou que, em razão de ter uma visão do inglês como língua franca, sua prioridade ao estudar esse idioma não é falar como um nativo. O uso do vocábulo prioridade, no entanto, permite inferir que, embora seu objetivo primeiro não seja ter um inglês semelhante ao de um suposto falante nativo, esse objetivo estaria, também, presente de alguma forma ao estudar o idioma. No entanto, a fala da estudante possibilita observar que se prender apenas ao inglês considerado padrão é simplificar a realidade da LI.

É relevante considerar a ressalva feita pela estudante quando destaca que, apesar de não ter como prioridade atingir a competência do falante nativo, considera ser relevante o ensino da fonética e da cultura, aspectos que, para ela, são intrínsecos ao ensino de qualquer LE. Uma vez que para a participante é sua visão de ILF que faz com que a competência do falante nativo não se constitua como uma prioridade em seu estudo, sua resposta permite inferir, ao ressaltar que não defende a exclusão da cultura, que não vê o inglês em sua função de língua franca como uma língua neutra, “[...] uma espécie de língua ‘descafeínada’ cujos falantes a usam de forma utilitária e como ponte para suplantam barreiras linguísticas” (Siqueira, 2018b, p. 94).

A resposta dessa estudante deixa claro que busca fazer uma leitura do que seja entender o ILF em relação ao ensino desse idioma. No entanto, sua resposta não possibilita inferir se considera ou não a necessidade de mudanças para tratar desses aspectos que ela acredita ser intrínseco ao ensino de qualquer LE, na medida em que a função de língua franca exercida pelo inglês faz com que cada vez mais esse idioma

[...] se torne uma parte integrante das interações presenciais, online ou offline envolvendo, mas não restrito a, usuários não nativos, é apropriado por eles e,

como resultado, deixa de ser uma língua estrangeira para eles, no sentido que outras línguas são estrangeiras [...].²⁵⁷ (Sifakis, 2017, p. 291-292).

Esse reconhecimento demanda, portanto, que, como professores de inglês repensemos nossas práticas, pois uma pedagogia de ELI orientada por uma visão do inglês em sua função de língua franca não implica a exclusão do ensino da pronúncia ou da cultura, mas sim um outro olhar para a maneira como esse ensino pode vir a se realizar. A esse respeito Bowles (2015, p. 194) aponta que o ELI orientado pela perspectiva de ILF “[...] distancia-se do foco tradicional do ELI em componentes e habilidades da língua e incorpora aspectos do ILF nas áreas da pragmática, cultura e inteligibilidade.”²⁵⁸

Retomando a ênfase dada pela aluna-docente quanto a não defender a exclusão do ensino da fonética, sua fala representa uma preocupação recorrente para professores interessados em adotar um ELI numa perspectiva de língua franca, uma vez que parece haver a impressão de que, ter essa perspectiva em tela, equivale a considerar que o ensino de pronúncia seria desnecessário. Consoante o que foi pontuado na subseção anterior, num ensino pronúncia orientado por premissas advindas do ILF, o professor precisa estar ciente de que o foco é na inteligibilidade e isso implica ter em mente que os sons aos quais os estudantes são expostos não são necessariamente os sons que eles reproduzem (Bowles, 2015). Essa atitude, na verdade, pode também ser acolhida por professores que não ensinam numa perspectiva de ILF, mas o que se está pontuando aqui é que um ensino de pronúncia que se orienta pelo ILF, precisa ter esse entendimento.

Ademais, é necessário ter em conta que “[...] a língua em uso não serve apenas aos propósitos da comunicação, mas também como uma ferramenta que possibilita que falantes gerenciem as identidades deles [...]”²⁵⁹ (Larsen-Freeman, 2018, p. 54-55), como indicado por Vivis, aluna-docente participante desta investigação, quando responde que não se preocupa em ter uma pronúncia próxima do falante nativo, pois sua intenção é manter seu referencial de fala como pessoa latino-americana e que acredita ser seu posicionamento uma questão de “demarcação político-social também”.

²⁵⁷ No original: [...] becomes an integral part of day-to-day, face-to-face, online or offline interactions involving, but not restricted to, non-native users, it is appropriated by them and, as a result, ceases to be a foreign language for them, in the sense that other languages are foreign [...]. (Sifakis, 2017, p. 291-292).

²⁵⁸ No original: ELF-oriented pedagogy has moved away from the traditional ELT focus on language components and skills and incorporates typical ELF concerns in the area of pragmatics, culture and intelligibility (Bowles, 2015, p. 194).

²⁵⁹ No original: [...] language in use is not only for the purpose of communication but is also a tool that allows speakers to manage their identities [...]. (Larsen-Freeman, 2018, p. 54-55).

Como foi possível observar, através da análise das respostas dos professores formadores apresentada na subseção anterior e, aqui, na análise das respostas dos alunos-docentes, um dos aspectos apontados como sendo o objetivo principal no processo de ensino e aprendizagem da LI foi o de compreender e se fazer compreendido. É relevante destacar, como ressalta Jordão (2019a, p. 42), que

[...] proficiência e inteligibilidade não podem ser generalizadas ou compreendidas em termos abstratos, visto que são radicalmente dependentes das condições de produção de cada evento e prática de letramentos [...]. Proficiência e inteligibilidade estão, assim, alinhadas com situacionalidade e podem apenas ser descritas dentro de cada ato concreto de enunciação [...].²⁶⁰

Essas ponderações, segundo a autora, tornam-se evidentes a partir do momento que deixamos de perceber a língua como sistemas reificados e a aprendizagem de línguas como a aquisição de regras que supostamente governam tais sistemas, e passamos a perceber as línguas como mutualmente influenciando umas às outras, reconhecendo que as fronteiras entre elas são sempre indeterminadas, constituindo o que Canagarajah (2013) denomina de práticas translíngues. Olhar para as línguas a partir dessa perspectiva possibilita, como ressalta Jordão (2019a, p. 40), constatar que a visão de línguas como entidades que existem por si só é uma falácia foi criada pela “[...] tríade herderiana (uma língua, uma nação, uma cultura) e a necessidade de reforçar controle sobre as identidades das pessoas, dos estados-nações e suas fronteiras [...]”²⁶¹.

Essas questões referentes ao que Makoni e Pennycook (2007) entendem ser o processo de invenção das línguas já foram abordadas no capítulo três, mas entendo ser necessário retomar aqui para que seja possível compreender o argumento sendo feito pela autora. Jordão (2019a) também ressalta que, nas práticas translíngues, o sentido é produzido através do uso do repertório dos interlocutores. Nesse sentido, repertório é compreendido como se referindo não apenas às línguas, mas a cada meio disponível para produzir sentido, sejam estes visuais, gestuais, escritos etc.

Nessa perspectiva, segundo Canagarajah (2013, p. 6), uma vez que as línguas são vistas como complementando umas às outras na comunicação, se faz necessário

²⁶⁰ No original: [...] proficiency and intelligibility cannot be generalized or understood in abstract terms, being as they are radically dependent on the conditions of production of each literacy event and practice [...]. Proficiency and intelligibility are thus aligned with situationality and can only be described within each embodied act of enunciation [...] (Jordão, 2019, p. 42).

²⁶¹ No original: [...] Herderian triad (one nation, one language, one culture) and the need to reinforce control over people's identities, nation-states and their borders [...] (Jordão, 2019a, p. 40).

[...] reconsiderar a compreensão dominante de que uma língua “interfere” negativamente com o aprendizado e uso de uma outra. As influências de uma língua sobre a outra podem ser criativas, favoráveis e oferecer possibilidade de voz.²⁶²

Partindo dessa percepção de língua como práticas translíngues, Jordão (2019a) defende que as línguas não podem ser consideradas como propriedades de ninguém, uma vez que não são objetos suscetíveis a serem transmitidos, comprados ou vendidos, dado que como práticas, as línguas não podem ser reificadas e comercializadas no mercado neoliberal como um produto. Ainda de acordo com ela, nessa perspectiva, o construto do falante nativo é deslocado do centro, colocando os ditos falantes não nativos na posição de criadores de normas, na medida em que normas passam a ser vistas como um entre muitos outros construtos para comunicação.

Com essas elaborações, Jordão (2019a) argumenta, então, que o conceito de repertório pode contribuir para que haja uma desvinculação do conceito de proficiência visto a partir da ótica monolíngue que tem informado teorias de ASL até o momento e que já há algum tempo tem sido questionado por acadêmicos do ILF. Nas palavras de Jordão (2019a, p. 42),

[d]entro da ideia de repertório, o translanguismo desconecta proficiência do lugar de nascimento, desloca a identidade para longe do eterno limbo onde aqueles lidos como *falantes não nativos* foram colocados nas teorias modernas de aquisição de língua.²⁶³

Assim sendo, Jordão (2019a) nos convida, a partir da visão de língua como práticas translíngues, a pensar proficiência orientada para inteligibilidade. Inteligibilidade, neste caso, se referindo à negociação que acontece sempre que nos envolvemos com a língua. Desse modo, Jordão (2019a) entende, em consonância com Rajagopalan (2010), ser crucial questionar quem diz que alguém é ou não proficiente na LI, onde, quando e de qual lócus de enunciação isso é dito, a partir de quem e sob quais circunstâncias de enunciação tal valor é atribuído.

Ademais, é necessário ter em conta que “[...] a língua em uso não serve apenas aos propósitos da comunicação, mas também como uma ferramenta que possibilita que falantes gerenciem as identidades deles [...]”²⁶⁴ (Larsen-Freeman, 2018, p. 54-55), como indicado por Vivis, aluna-docente participante desta investigação, quando responde que não se preocupa em

²⁶² No original: [...] to reconsider the dominant understanding that one language detrimentally “interferes” with the learning and use of another. The influences of one language on the other can be creative, enabling, end offer possibilities of voice (Canagarajah, 2013, p. 6).

²⁶³ No original: Within the idea of repertoire, translanguilism disconnects proficiency from place of birth, it displaces identity away from the eternal limbo where those read as *non-native speakers* have been placed in modern language acquisition theories (Jordão, 2019b, p. 42).

²⁶⁴ No original: [...] language in use is not only for the purpose of communication but is also a tool that allows speakers to manage their identities [...]. (Larsen-Freeman, 2018, p. 54-55).

ter uma pronúncia próxima do falante nativo, pois sua intenção é manter seu referencial de fala como pessoa latino-americana e que acredita ser seu posicionamento uma questão de “demarcação político-social também.” A justificativa de Vivis foi a única que claramente fez alusão ao desejo de marcar sua identidade ao utilizar a LI. O posicionamento dessa futura docente possibilita observar que enxerga o uso da LI como forma de marcar seu lugar de fala e expressar sua visão de mundo, indicando ser seu objetivo que a LI não fique imune a suas marcas identitárias.

Com relação à unidade de registro mais frequente nas respostas dos alunos-docentes, isto é, comunicação, e vale lembrar que na resposta dos professores-formadores, comunicação foi também um tema recorrente, conforme apontado no capítulo quatro, Duboc (2018a) sinaliza que diante da complexidade das sociedades globais contemporâneas, a própria noção do que se entende por comunicação precisa ser vista sob um novo olhar, no qual comunicação seja altamente impregnada pela noção de agência.

Em suas reflexões, essa autora pontua que a maioria de seus alunos-docentes definem língua como um meio para comunicação, no entanto, ela compreende não ser capaz de determinar em que medida eles são capazes de comparar e contrastar criticamente as diferentes definições para o termo comunicação de forma que possam identificar as bases ontológicas e epistemológicas de tais noções e tomar suas próprias decisões em relação à visão deles de língua e comunicação como professores de LI.

No que diz respeito aos alunos-docentes da UESC participantes deste estudo, a análise possibilitou inferir que para a maioria a meta ao estudar a LI é ser capaz de comunicar-se, e comunicar-se implica, como indicou alguns dos discentes, compreender e se fazer compreendido. Ainda, como indicado por Vivis, embora ela não mencione o termo comunicação em sua resposta, ao indicar que deseja manter “seu referencial de fala enquanto pessoa latino-americana”, pois considera que dessa forma estabelece uma “demarcação político-social”, é possível inferir que essa futura docente enxerga comunicação como atividade crítica.

Quanto a como esses alunos-docentes descrevem o inglês falado por eles, informação que foi solicitada na pergunta onze do questionário (APÊNDICE D), quatro deles – Bia, Beatriz Borges, Marie e Marcos – consideraram ter um inglês semelhante ao americano. Algo que, na verdade, não surpreende em razão do ELI, no Brasil, ainda ser orientado predominantemente

pelas normas do inglês padrão norte-americano ou britânico. Algo que Marie deixou claro em sua resposta quando informou o seguinte:

Como na maioria dos cursos de idiomas e o ensino de professores na universidade tendem ao americano, então acredito que o meu se encaixaria mais no americano (Marie).

É relevante pontuar que dentre as alternativas apresentadas como respostas para a questão onze, havia uma opção que permitia que o participante descrevesse seu inglês como uma mistura do inglês americano e/ ou britânico com marcas da língua portuguesa. Além disso, assim como no questionário aplicado para os professores formadores, os estudantes tinham também a opção de não escolherem nenhuma das alternativas apresentadas como respostas para a questão e escreverem sua própria descrição para o inglês deles, como fez Marie.

Fica claro, contudo, que essa discente, que justificou não ser sua prioridade falar um inglês próximo ao do nativo em razão de ter “uma visão de inglês como uma língua franca”, preferiu não escolher apenas a alternativa que indicava que considerava seu inglês semelhante ao americano, como fez Bia, Beatriz Borges e Marcos, para poder explicar por que considerava que seu inglês se “encaixaria mais no americano”. O motivo, segundo ela, foi sua exposição maior a essa variedade, visto que a maioria dos cursos de idiomas e, também, “o ensino dos professores na universidade tendem ao americano”.

O fato de Bia, Beatriz Borges, Marie e Marcos identificarem o inglês deles como semelhante ao americano, como disse anteriormente, não surpreende visto ter sido esse o modelo que foram expostos durante o processo de aprendizagem desse idioma, no entanto, considero que, o fato de não reconhecerem marcas da língua portuguesa no inglês falado por eles, nos permite inferir que talvez vejam a presença de marcas da língua portuguesa como uma interferência, como algo a ser trabalhado no intuito de aprimorar o inglês deles.

Isso, de certa forma, remete para o fato de terem ainda o falante nativo como referência e meta possível a ser atingida, apesar de, ao longo do processo de aprendizagem da LI deles, terem tido provavelmente, em sua maioria, professores brasileiros que foram, em primeira instância, o modelo a ser alcançado por eles. Apesar disso, identifica-se, também, certo posicionamento crítico em relação à predominância das duas variedades de prestígio, isto é, do inglês norte-americano e britânico, na sala de aula de LI de uma maneira geral e no processo de formação acadêmico profissional de professores desse idioma, como é possível observar na fala de Beatriz Borges a seguir:

[...] falo inglês extremamente americanizado, eu aprendi inglês assim, eu ensino inglês extremamente americanizado, os áudios do livro que eu ensino são extremamente americanizados, os livros didáticos que eu tive contato na disciplina também são extremamente americanizados ou britânicos. Eu faço inglês, no curso de inglês avançado, para conseguir a certificação e o livro é britânico, as frases são descontextualizadas e são completamente fora da realidade, da MINHA realidade de falante de língua inglesa, sabe? Eu não uso essas frases, eu não uso essas expressões britânicas, mas elas estão lá no livro. Não faz nem sentido, não é? Mas a gente estuda (Beatriz Borges).

Essa resposta foi dada pela discente, durante a entrevista (ANEXO C), quando solicitei que explicasse por que havia pontuado, numa das respostas dadas no questionário (ANEXO G), que “somos gado da hegemonia americana/britânica e seguimos repetindo padrões sem nos questionar sobre o como, porque e para quê.” O discurso dessa aluna-docente possibilita observar um tom extremamente crítico ao reconhecer que a exposição a um material com predominância da variedade britânica não corresponde a sua realidade de falante de LI. No entanto, ao ressaltar isso apenas em relação à variedade britânica, a discente permite inferir que considere que a variedade norte-americana corresponda ou, pelo menos, se aproxime mais de sua realidade de falante da LI.

Com relação à presença de outras variedades da LI nos materiais didáticos, mais uma vez é possível observar um posicionamento crítico em desenvolvimento por parte dessa discente quando diz o seguinte:

[...] mesmo tentando inserir esses áudios aí, essas conversações, para dar essa sensação de que existem outros falares da língua inglesa, é muito superficial, é muito falacioso porque o livro, ele não se aprofunda em relação a isso. Ele só traz para, como que, dizer que ele cumpre com a regra da variabilidade linguística de trazer outras formas de se falar, mas, na verdade, não se explora muito isso e tem lá sempre, eu falo da minha experiência como professora mesmo, e tem lá sempre no livro repetition, mesmo que não dizendo para eu treinar a pronúncia deles, mas pedindo para fazer repetition, repetition, repetition porque o objetivo é que eles consigam repetir como eu falo, né? Então, você vê que há um controle da fonética ali, que é que tem que ser ideal e a ideal é a americana ou britânica (Beatriz Borges).

É possível identificar através dessa fala que a discente esteja num processo de desenvolvimento crítico do que seja ensinar a LI na atualidade em razão de, por um lado, reconhecer que a presença de outras variedades da LI, no material didático, seja insuficiente para mostrar os diferentes usos e usuários da LI no mundo, mas, por outro lado, fica claro, mais uma vez, que essa aluna-docente ainda não reconhece seu inglês como sendo mais do que apenas um inglês semelhante ao inglês norte-americano, não reconhece ainda seu inglês como

trazendo marcas do seu contexto local, marcas de sua língua materna, pelo menos, isso não fica claro nesta fala da discente.

Na questão onze do questionário (APÊNDICE D) aplicado aos alunos-docentes, as alternativas apresentadas permitiam que eles identificassem o inglês deles como muito mais do que apenas semelhante ao inglês norte-americano. Algo que Ana, Romana Alencar, Iury, Maria e Vivis fizeram ao escolherem a opção que identificava o inglês deles como uma mistura do inglês americano e/ ou britânico e marcas da língua portuguesa. Ainda dentre os discentes que não reduziram o inglês deles a uma das variedades de prestígio dentro do ELI, a aluna-docente Lis optou por descrever seu inglês da seguinte maneira: “Inglês com marcas de quem fala a língua nativa brasileira com traços de americano”.

Embora a resposta de Lis possa parecer, a princípio, que apenas tenha parafraseado a opção escolhida por seus colegas de turma, ou que sua intenção seja deixar claro que seu inglês apresenta apenas influências da variedade norte-americana, é válido observar que em sua resposta a discente ressalta seu contexto local, mesmo que de maneira ampla, ao dizer que é um “Inglês com marcas de quem fala a língua nativa brasileira”. Ademais, a discente posiciona as marcas de sua língua nativa em primeiro plano antes de identificar seu inglês como tendo “traços de americano”.

Embora Lis não tenha dado maiores detalhes e seus colegas tenham preferido simplesmente indicar a opção que descrevia o inglês deles como uma mistura do inglês americano e/ ou britânico com marcas da língua portuguesa, a visão deles demonstra o reconhecimento deles como usuários de um inglês com características próprias, apesar de o ensino desse idioma ainda ser conduzido e fortemente influenciado por uma ideologia de língua padrão, na qual “[...] ‘variedade padrão’ tem sido equalizada a ‘variedade de prestígio’.”²⁶⁵ (Milroy, 2001, p. 532 *apud* Seidlhofer, 2018, p. 95). Algo a pontuar, no entanto, é que os alunos-docentes não trazem para a descrição do inglês deles as possíveis experiências que possam ter tido com outras variedades desse idioma para além das variedades padrões norte-americana e britânica.

Com relação ao que entendiam por “Inglês como Língua Franca” ou “Inglês como Língua Internacional” (ILI), os participantes da pesquisa demonstraram ter sido apresentados a esses termos ao longo do processo de formação acadêmico-profissional deles, sendo possível

²⁶⁵ No original: [...] ‘standard variety’ has been equated with ‘prestige variety’. (Milroy, 2001, p. 532 *apud* Seidlhofer, 2018, p. 95).

identificar, em suas respostas, vozes de estudiosos que problematizam a situação da LI no mundo:

Inglês como língua franca é aquela que não é língua materna de ninguém, mas é usada por muitos. Quando eu encontro alguém Alemão, por exemplo, que não fala a minha língua e nem ele a minha [nem eu a dele], nós nos comunicamos por uma língua em comum, que seria o inglês. Inglês como língua internacional funciona como a língua dos negócios, a que faz uma conexão entre diversos países, empresas, universidades (Romana Alencar).

Inglês como língua franca é destinado a qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido e, frequentemente, a única opção. Inglês como língua Internacional, pois é o principal idioma requerido ao mercado de trabalho, viagens, intercâmbios, dentre outros (Marcos).

Na definição dada por Romana Alencar é evidente, para os leitores dos textos do campo do ILF, que a discente se fundamenta na definição do que Rajagopalan (2004) entende ser o Inglês Mundial (*World English*) para expressar o que considera ser o inglês usado em sua função de língua franca. Marcos, por sua vez, faz uso literal da definição de Seidlhofer (2011). Uma vez que não tinha conhecimento prévio acerca de qual termo os estudantes poderiam ter tido contato ao longo do processo de formação acadêmico-profissional deles, considerei mais seguro solicitar que eles informassem o que entendiam por ILF ou ILI, entretanto, alguns estudantes informaram o que entendiam pelos dois termos, deixando claro que não viam ILF e ILI como sinônimos.

A respeito dos diferentes termos utilizados para designar a função de língua franca desempenhada pela LI, Friederich e Matsuda (2010) compreendem ILF como um termo que descreve uma função que o inglês desempenha em contextos multiculturais e ILI como um termo que se refere a casos específicos do ILF em contextos internacionais. Nas respostas de Romana Alencar e Marcos, é possível inferir uma compreensão dos termos muito próxima do que é pontuado por Friederich e Matsuda (2010), na medida em que os dois alunos-docentes associaram ILI ao uso do inglês como a língua principal no mercado de trabalho, no meio acadêmico e para viagens.

Outros discentes apresentaram um entendimento próprio do termo ILF a partir das leituras a que possivelmente tiveram acesso ao longo do percurso de formação deles. Nas definições de Beatriz Borges e Iuri, é válido destacar o reconhecimento deles de que ILF implica uma apropriação da LI por todos aqueles que fazem uso desse idioma. Beatriz Borges usa, de fato, o vocábulo “apropriação” e Iuri diz que a LI “assume *status* de coletiva”, ou seja, passa a

pertencer a várias pessoas e deixa de estar associada apenas a “países como Inglaterra e Estados Unidos”, como é possível observar nas respostas deles, a seguir:

Quadro 9 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 14 do Questionário

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade	
Subcategoria: Percepção da Língua Inglesa	
O que você entende por “Inglês como Língua Franca” ou “Inglês como Língua Internacional”?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>Apropriação do idioma = LI assume status de coletiva = LI segundo diversidade de sotaques e variações de cada falante</p>	<p>(Beatriz Borges) – “Creio que se refere a apropriação do idioma para uso internacional e nacional. Nessa perspectiva, o inglês seria usado, naturalmente como segunda língua dentro dos países não nativos e seria um meio de comunicação entre falantes não-nativos e nativos de qualquer parte do mundo”.</p> <p>(Iury) – “Grosso modo compreendo que ILF diz respeito ao uso da LI por qualquer falante nativo e não nativo que tenha por objetivo estabelecer comunicação entre eles... Em suma, a língua assume status de coletiva, não limitando-se aos países como Inglaterra e EUA”.</p> <p>(Marie) – “Inglês como Língua Franca é o inglês falado com o objetivo de comunicação, segundo a diversidade de sotaques e variações de cada falante, seja nativo, seja falante de L2. Inglês como Língua internacional acredito que, deve ser um termo semelhante, não tenho certeza”.</p>

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os alunos-docentes (ANEXO G).

De igual modo, é possível inferir que Marie também faz menção a apropriação da LI em seu entendimento do que seja ILF, visto que ressalta o objetivo de estabelecer comunicação a partir do inglês particular trazido por cada falante participando da interação quando ressalta ser o inglês falado “segundo a diversidade de sotaques e variações de cada falante”. A discente não menciona a variedade de cada falante, mas sim suas variações, o que permite inferir que esteja se referindo às inúmeras possibilidades de adaptações da LI em diferentes contextos de interação.

A definição do termo ILF por Vivis, por sua vez, chama atenção pelo fato de atrelar sua definição ao ensino da LI. Para essa discente, esse termo significa, o seguinte:

O ensino de inglês não preso a características e situações sociais embasadas em seus países de origem, mas em contextos mundiais e multiculturais que fazem parte do nosso cotidiano (Vivis).

O entendimento da discente demonstra ver o ILF como uma perspectiva de ensino que aponta para o ELI fundamentado em contextos globais multiculturais que fazem parte do nosso

contexto local, desvinculando esse ensino de características e situações sociais relacionadas apenas aos países nos quais a LI é a língua oficial.

Outros discentes apresentaram percepções mais gerais, como a definição de Lis que indicou entender ILF como o “[i]nglês falado globalmente.” ou Maria que disse ser “[u]ma língua usada por diferentes pessoas de diversas partes do mundo com a intenção de se comunicarem”. Foi possível ainda identificar definições imprecisas como a de Bia que informou compreender ILF como “[o] inglês que é falado por uma pessoa que não tem este como língua materna”, equalizando, assim, ILF a ILE; e a de Ana que informou entender que “[c]omo língua franca, o inglês é visto pela função social. Já como LI [Língua Internacional] o foco é a comunicação”.

Apesar de a primeira parte da definição de Ana ecoar o que é explicitado na BNCC (Brasil, 2018, p. 241), quando é informado que o tratamento dado ao componente de LI “[...] prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**.”, a discente não esclarece o que seria considerar o inglês em sua função social. Ademais, na sequência de sua resposta, ao informar que o foco do ILI é a comunicação, possibilita inferir que esses termos não estavam muito claros para ela antes da realização da Exposição Oral Temática. Ainda há uma outra questão, ao estabelecer a diferença entre ILF e ILI, ela também parece dissociar ver o inglês em sua função social e política do inglês usado para comunicação.

É importante pontuar que Beatriz Borges, Iuri e Vivis retornaram o questionário inicial após a realização da Exposição Oral Temática apresentada por mim no componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I. Dessa forma, não foi possível identificar se esses discentes já tinham esse entendimento antes das reflexões realizadas durante nossos dois encontros. Entretanto, no questionário, os alunos docentes que participaram da pesquisa informaram ter tido contato com esses estudos em diferentes disciplinas.

Ficou perceptível, também, que esse contato não se deu da mesma maneira para todos eles, visto que alguns tiveram oportunidade de ver em mais de uma disciplina enquanto outros viram apenas em uma. As disciplinas mencionadas por eles foram as seguintes: Aquisição de Língua e Ensino de Língua Inglesa, Inglês V, Gêneros Discursivos no Ensino de Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa I e II. Apenas uma estudente-docente, Vivis, informou ter tido contato com a temática do ILF em todas as disciplinas de LE. Beatriz Borges, por sua vez, durante a entrevista e, também, nas respostas do questionário,

relatou não ter tido acesso a discussões do campo do ILF, pelo menos, não de forma que lembrasse.

Além de perguntar em quais componentes curriculares, eles tinham tido contato com discussões sobre o ILF, também foi solicitado que informassem se consideravam que o papel exercido pela LI, na atualidade, tinha estado presente nas aulas de inglês deles. Como é possível ver nas respostas, a seguir, embora não tenha havido consenso, grande parte deles consideraram que sim.

Quadro 10 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 12 do Questionário

Categoria: ILF e Formação Docente	
Subcategoria: Percepção da LI	
Durante sua formação acadêmico-profissional, considera que em suas aulas de inglês, o papel exercido por esse idioma, na atualidade, tenha sido levado em consideração? Por quê?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim/ Papel político, social e econômico da LI	<p>(Ana) – “Sim, é importante a contextualização da língua”.</p> <p>(Lis) – “Sim”.</p> <p>(Marcos) – “Sim”.</p> <p>(Romana Alencar) – “Sim, sempre, afinal é um dos objetivos do curso de Letras”.</p> <p>(Yuri) – “Sim. Durante a graduação fui perpassado por discussões importantes no que diz respeito à aprendizagem da LI. Nas aulas, desmistificamos o mito do nativo, compreendemos mais a fundo o papel político-social da LI tida como hegemônica”.</p> <p>(Vivis) – “Sim, as aulas dentro do curso de Letras da UESC estão sempre atreladas às questões atuais em que a língua se encontra, esferas políticas, sociais e econômicas são levadas em consideração quando falamos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE”.</p>
Algumas disciplinas	<p>(Maria) – “Em algumas aulas sim, em outras não. Existem disciplinas que tem um caráter mais ideológico e cultural da língua, mas há outras que se prendem ao aspecto gramatical”.</p> <p>(Marie) – “Isso depende muito. O que você é reflete na sala de aula, então se o professor tem determinada visão de inglês é aquela visão que ele vai passar. Ao longo dos anos, aqui na universidade, tive diversas experiências, como disse anteriormente, alguns trataram o inglês como global, outros não”.</p>

Não	(Beatriz Borges) - Não . Nas aulas pouco se falou do contexto que rodeia o aprendizado massivo de língua inglesa e os porquês de se ensinar. Creio que porque somos gado da hegemonia americana/britânica e seguimos repetindo os padrões sem nos questionarmos sobre o como, porque e para quê. Aprendemos apenas que é "importante" e associamos a todo um imaginário de poder e status internacional.
------------	---

Elaboração própria com base nas respostas do questionário para os alunos-docentes (ANEXO G).

Considerei ser necessário haver uma pergunta mais geral para os estudantes sem nenhuma relação com qualquer campo de estudos específicos, a exemplo do ILF, porque meu interesse era saber se eles tinham discussões a respeito da situação da LI na contemporaneidade, durante as aulas de LI e, também, se eles mencionariam terem percebido isso através da diversidade linguística e cultural trazida para as aulas. Obviamente, essa pergunta não solicitava apenas uma resposta de sim ou não, mas ainda assim dois alunos apenas informaram que sim.

Ana e Romana Alencar, por sua vez, não deram respostas que possibilitassem ter uma ideia de como o papel exercido pela LI se fez presente nas aulas delas. As respostas de Yuri e Vivis trouxeram um pouco mais de informação e sinalizaram que as discussões giravam em torno do papel político e social da LI, possibilitando, desse modo, inferir que um olhar crítico era lançado para a LI durante essas aulas.

Maria e Marie, apesar de reconhecerem que durante a trajetória acadêmica delas essas questões se fizeram presentes, elas ressaltaram não ter sido algo constante. Chama atenção a maturidade da justificativa dada por Marie ao argumentar que nossas crenças se refletem em nossas aulas, logo, nossa percepção da LI é a que vai ser levada para sala de aula. Beatriz Borges, entretanto, informou que, durante as aulas de línguas, pouco se tratou de questões relacionadas “[...] ao aprendizado massivo da LI [...]”. A continuidade de sua resposta demonstra, porém, que ela tem um olhar crítico para essa questão ao mencionar que permanecemos sendo “[...] gado da hegemonia americana/britânica [...]”. Sua fala indica, de forma clara, que questiona essa hegemonia.

Quanto aos professores formadores, todos foram unânimes em responder que consideravam relevante a inserção de discussões sobre o ILF durante a trajetória de formação inicial de professores de inglês. Bob Marly e Maria Silva ressaltaram a importância das discussões se fazerem presentes ao longo do curso de Letras, como é possível ver nas respostas dadas por eles às perguntas 16 e 17 do questionário:

Essa discussão deve se fazer presente tanto nas disciplinas de Língua Inglesa quanto nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Inglês. Faça pontes dessas

discussões com questões acerca dos imperialismos linguísticos, do conceito de falante nativo, das ideologias linguísticas e das crenças que se inter-relacionam a essas temáticas e seus impactos para práticas de ensino/aprendizagem de inglês em sala de aula. Além disso, com os recentes debates sobre translinguagem e ensino, superdiversidades e pragmática, também é importante fomentar reflexões com os professores em formação inicial (Bob Marley).

Sempre que vou iniciar uma disciplina de inglês, não importa qual seja, introduzo-a com uma explicação sobre os conceitos e as definições do inglês como língua estrangeira, inglês como língua internacional, inglês como língua franca etc. Acredito que seja importante que os alunos conheçam tais diferenças e os vários teóricos e estudiosos que a discutem [...] (Maria Silva).

É perceptível, através das respostas desses dois formadores, conforme pontuado na subseção anterior, que eles parecem ter familiaridade com a temática do ILF. Bob Marley, inclusive menciona as relações que estabelece entre os estudos do ILF e outros campos de investigação também importantes para o processo de ensino e aprendizagem de inglês e, consequentemente, o processo de formação docente. Maria Silva, além de informar que aborda a temática em todos os componentes de LI, destaca a importância de os futuros professores terem contato com diferentes teóricos que tratam da expansão da LI pelo mundo. Em relação aos teóricos, ela citou pesquisadores brasileiros e internacionais, principalmente, do campo do ILF. Com relação à importância da presença dessas discussões no curso de Letras da UESC, ela fez o seguinte comentário ao responder à questão dezessete do questionário:

Principalmente por causa da consciência cultural crítica que devemos ter como educadores e professores dessa língua. Muitos desses estudiosos levantam a problemática política envolvida na questão do ensino de ILF ou de ILE. Por essa razão, como podem os nossos futuros professores dessa língua não terem contato com essa discussão? Ela traz a conscientização sobre os objetivos de cada um. Por exemplo, há teóricos que afirmam que os objetivos de ensino de ILE estão mais próximos da questão da interlíngua de Selinker, da fossilização dos erros, e da imitação do nativo falante de inglês. Assim, há uma questão negativa durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, pois o aprendiz jamais conseguirá atingir o objetivo de imitar o nativo. Já quando o professor considera o inglês como língua franca, há, ao contrário, afirmam os estudiosos, uma motivação positiva durante a aprendizagem, já que seu progresso é sempre considerado como possibilidades e buscas por comunicação e interação, objetivos centrais no ensino/aprendizagem de ILF (Maria Silva).

Em sua resposta, Maria Alice faz menção ao que foi pontuado por Iuri e Vivis quando disseram ter tido discussões sobre o papel da LI na atualidade, principalmente tendo como foco a questão política, social e econômica. Além disso, é válido chamar atenção para o fato de que

a docente pontua que ao trazer discussões sobre o ILF para o contexto de formação, torna-se possível conscientizar os futuros docentes acerca de premissas persistentes dentro do ensino de ILE, porém, sua fala parece caminhar no sentido de uma substituição do ILE por ILF.

Outro aspecto que chamou minha atenção é o fato dela destacar os pontos que coloca como negativos no ensino de ILE e positivos em relação ILF como afirmações de teóricos, dando a impressão de que, talvez, ela ainda não tenha chegado a uma conclusão em relação a isso. Outro aspecto importante é que ela se refere a um ensino e aprendizagem de ILF, mais uma vez, parecendo compreender o ILF como uma variedade a ser ensinada.

As outras professoras formadoras, de maneira semelhante, trouxeram aspectos importantes a serem considerados, como é demonstrado a seguir:

[...] meus alunos se tornarão professores de estudantes que têm, com certeza, propósitos distintos quanto à aprendizagem da língua inglesa e, portanto, precisam estar conscientes do status de língua franca que o inglês possui para, até mesmo, romperem com alguns pré-conceitos que podem influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem dessa língua (Alice Mota).

Sim, principalmente nas disciplinas de Aquisição de línguas e Análise e produção de ensino de inglês, para que os alunos ampliassem o campo de visão em relação a dicotomia inglês americano/britânico x inglês brasileiro/do mundo/língua franca; nativo x não nativo; respeito às variações da língua, às identidades, para falar de emoções ao falar inglês etc. (Julia).

[...] considero de extrema relevância trazer discussões a respeito do ILF para o curso de formação inicial de professores de inglês, tendo em vista que essas discussões nos possibilitam revisar os conceitos de língua, assim como, desconstruir o paradigma do aprendiz de LI como nativo imperfeito (Vitória).

Outra vez, nas vozes dessas formadoras aparece a questão da importância das discussões do ILF atrelada à desconstrução de crenças persistentes na tradição de ensino de ILE. Merece atenção, na resposta de Julia, o fato dela mencionar disciplinas sob sua responsabilidade nas quais ela entende ser primordial trazer essas discussões, tendo uma delas sido mencionada também por alguns alunos-docentes quando citaram em quais componentes tinham ouvido falar sobre ILF.

Outro aspecto interessante é a menção dela a um inglês brasileiro que, com base no que foi discutido na subseção sobre a percepção de língua e LI dos professores, interpreto como sendo o modo dela se referir à apropriação por parte de falantes brasileiros de inglês; inglês do mundo, mais uma vez reforçando, possivelmente, que o inglês pertence ao mundo; e língua franca, isto é, como uma língua de contato. Obviamente, essas são interpretações que faço com

base no que apresentei anteriormente sobre os posicionamentos dessa docente. Merece atenção, também, a menção feita por ela de que as discussões do ILF são realizadas para ampliar a percepção dos alunos-docentes sobre as emoções ao se falar inglês. Algo que Bob Marley fez referência também, durante a entrevista, quando informou que seu interesse maior pelos estudos do ILF relacionava-se

[...] com a questão, vamos dizer, ideológica, de crenças, e o impacto que isso tem nas emoções e que embasam as ações de estudantes e de estudantes-professores no curso de formação inicial e continuada. É essa questão da busca pelo modelo do falante nativo, que é algo imaginado, mas que exerce aí um poder simbólico e acaba na maioria das vezes abafando as vozes daqueles que querem se expressar em inglês [...]. Então, eu acho que tenho esse interesse e outro, o interesse também sempre de uma discussão sobre o conceito de linguagem que é algo que me interessa muito. Então eu acho que essa questão do inglês e as mudanças que isso traz para nosso pensamento sobre linguagem, sobre linguagem e cognição, sobre a forma como a gente opera com linguagem no mundo contemporâneo. Então, eu acho que meu interesse mais tem a ver com essas questões aí, questões de identidade, de crença e de ideologia e a questão de conceitualização mesmo de linguagem (Bob Marley).

Diante das falas desses professores formadores, fica evidente que discussões sobre o ILF e, também, de outras teorizações que dialogam com o ILF, a exemplo da translanguagem, encontram-se presentes ao longo da trajetória acadêmico-profissional dos estudantes do curso de Letras da UESC. É necessário ter em conta, porém, que a presença dessas discussões, conforme foi possível constatar nas vozes de alguns estudantes, está diretamente relacionada à percepção que o professor formador tem da LI e é, claro, ao interesse e conhecimento do professor formador em relação aos estudos do ILF.

Buscando ter uma compreensão melhor do que os alunos-docentes da UESC entendiam por ILF em relação à realidade deles e levando em consideração que tinham tido ou estavam tendo algum contato com textos do campo do ILF, considerei ser importante saber se, tomando como base a experiência deles como falantes de LI, eles consideravam a si mesmos como usuários de ILF e por quê. Antes de passar à análise das respostas dadas por eles, merece atenção o modo como enunciei a pergunta para os estudantes, dando a impressão de que o ILF é uma variedade da LI, caindo assim na armadilha de reificação do ILF ao usar o termo “usuário de ILF”, demonstrando como é complexo lidar com o ILF.

É importante também lembrar que, no capítulo quatro, abordando a questão da reificação do ILF a partir da apreciação de Mortensen (2013), pontuei ser necessário ter cuidado ao usarmos termos como “usuários de ILF” ou “falantes de ILF”, ainda que nossa intenção seja

a de indicar que estamos nos referindo ao uso do inglês em comunicação intercultural, pois ao fazermos isso comprovamos, conforme mencionado em outros momentos deste trabalho, que ILF, de fato, está sempre às voltas com seu sentido primeiro mesmo após novos escrutínios e expansões teóricas.

Ao longo da análise das respostas dadas pelos participantes, embora ciente de que o termo “usuário de ILF” reifica o ILF, permaneço fazendo uso dele em razão de ter sido assim que enunciei a pergunta. Apesar dessa falha cometida por mim, entretanto, as respostas dadas pelos participantes, como é possível observar, a seguir, foram muito ricas.

Quadro 11 – Grelha de Análise das Respostas da Questão 02 da Entrevista

Categoria: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade Subcategoria: Percepção da Língua Inglesa	
Você se considera um usuário de inglês como língua franca? Por quê?	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Em algumas situações	<p>(Bia) – “Existem situações que a gente usa”.</p> <p>(Maria) – “Existem situações que eu utilizo. Não assim com tanta proficiência, né? Mas entendo situações que, por exemplo, assistindo certas séries e tinha uma espécie de dialeto e as legendas eram em inglês, eu consegui entender em função disso, algumas coisas tipo que entendo. Creio que sim, nessa perspectiva, eu consigo utilizar”.</p> <p>(Romana Alencar) – “Eu acho que alguma situação. Na Dinamarca fala que língua? Só que é inglês como língua franca né? Então, associando agora, eu já ajudei uma moça da Dinamarca [...] lá em Salvador. [...] Aí eu acho que ela disse que era da Dinamarca e tal. Aí eu acho que fala inglês como uma segunda língua, como língua franca, né?”</p>
Sim/ Entre a gente	<p>(Beatriz Borges) – “Creio que sim, apesar de não ter tido muito contato internacional, eu uso inglês bastante com meus colegas de trabalho, com os meus colegas de curso, o ambiente que eu vivi acadêmico era bastante comum falar inglês, conversar em inglês, fazer trocadilhos, relacionar com português e brincar. Então, assim, acabou que, para mim, minha experiência permitiu que o inglês fosse meio uma língua franca no meu universo, mas eu acho que fora dele, não, não é”.</p> <p>(Iury) – “Eu acho que parte muito da gente. Assim, pelo menos eu acho que o estudante aqui, a gente tem tantos debates sobre esse objeto de língua que a gente usa a língua entre a gente mesmo, sabe? E é a língua franca, tipo a gente poderia estar falando nosso idioma materno ao invés de uma segunda língua então acaba sendo franca”.</p> <p>(Márcia) – “Totalmente, totalmente. [...] Porque ah NOSSA!, inglês faz parte da minha vida vinte quatro horas por dia, por dia, eu, a gente, eu tenho um ciclo de amigos que a gente fala inglês,</p>

	<p>a gente estuda inglês aqui e de vez em quando a gente se pega conversando em inglês e...[...] eu uso muito inglês, inglês faz parte da minha vida cotidianamente, então eu vejo como língua franca”.</p> <p>(Vivis) – “Acho que sim, dentro da minha casa sim, meu irmão é falante, ele fala inglês há muito tempo e aí geralmente, quando a gente está junto, a gente procura conversar em inglês, fora que algumas palavras dentro de casa mesmo, algumas palavras dentro de casa, até os meus pais começaram a utilizar o inglês, então meio que no nosso convívio, existe uma perspectiva mais assim, meio que sem muitas barreiras entre essas duas línguas: português e inglês”.</p>
--	--

Elaboração própria com base nas respostas da entrevista com os alunos-docentes (ANEXO C).

As respostas apontaram duas percepções diferentes entre os participantes em relação a se considerarem usuários de ILF. Como é possível observar no Quadro 11, três alunas-docentes entenderam ser usuárias de ILF apenas em determinadas situações e duas foram específicas, oferecendo exemplos de momentos em que consideravam ter tido interações nas quais o inglês foi usado como uma língua de contato.

Maria considerou o fato de a LI possibilitar que assistisse séries que tinham uma espécie de dialeto e cujas legendas eram em inglês. Essa menção feita por Maria é bem interessante porque, em geral, quando se pensa no uso do inglês como uma língua franca, se tem em mente interações orais e, evidentemente, entre pessoas. Maria, no entanto, buscou dar como exemplo algo que, de fato, fazia parte da realidade dela, isto é, através de uma série que estava assistindo e cuja legenda estava em inglês. A resposta de Maria remete à definição de ILF dada por Bob Marley ao definir ILF como “[o] inglês que é usado no mundo inteiro por pessoas de vários países para entender textos e se fazer entendido”.

Com efeito, a situação apresentada por Maria atende ao que se compreenda ser ILF, isto é, o uso do inglês como uma língua de contato, embora as definições de ILF se refiram, em geral, ao uso do inglês como uma língua de contato entre pessoas de diferentes primeiras línguas. Maria não estava interagindo com alguém, mas, com certeza, estando a série em uma língua que não fazia parte de seu repertório, o inglês foi o que possibilitou que pudesse compreender o que estava assistindo. Sua resposta também possibilitou ver que, para ela, participar de uma interação na qual o inglês fosse usado como uma língua franca demandava proficiência e que ainda não considerava ter a proficiência que julgava ser necessária quando este estudo estava sendo conduzido.

Se ILF corresponde a um contexto específico de uso da LI entre falantes multilíngues no qual a LI não é, em muitos casos, a única língua presente na interação e os falantes buscam adaptar, acomodar o inglês deles a seus interlocutores numa negociação constante de sentidos, isso implica que se formos falar de proficiência em relação a essas interações, conforme mencionado anteriormente com base na reflexão de Jordão (2019a, 2019b), com certeza não estaremos falando a partir da compreensão convencional que toma como referência uma idealização linguística representada na figura do falante nativo para estabelecer diferentes níveis de conhecimento da língua.

Romana Alencar, por sua vez, para certificar-se de que havia feito uso do inglês numa interação que seria considerada como um contexto de ILF, perguntou sobre a língua falada na Dinamarca para então relatar que, certa vez, ajudou uma dinamarquesa quando estava na cidade de Salvador, Bahia. Maria e Romana Alencar, portanto, buscaram experiências pessoais que consideravam próximas do que é descrito como um cenário típico de uma interação na qual o inglês desempenha a função de língua franca, possibilitando o contato entre pessoas de diferentes línguas maternas.

É importante perceber que Romana Alencar equaliza o fato de se falar inglês como uma segunda língua (L2) a falar inglês como língua franca. O termo língua franca, como lembram Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021), se refere a uma língua através da qual duas ou mais pessoas de contextos linguísticos e culturais diferentes se comunicam. Logo, na situação mencionada por Romana Alencar, uma vez que ela falava português e a moça que ela ajudou falava dinamarquês, ao usarem inglês para se comunicarem, a LI nesse caso funcionou como uma língua franca, isto é, uma língua de contato.

Entretanto, caso Romana Alencar e a dinamarquesa tivessem se comunicado em português, por exemplo, que é a língua materna de Romana Alencar, então português teria servido como uma língua franca, visto que esta teria sido a língua compartilhada por ambas. Sendo assim, é preciso ter o cuidado de não equipararmos língua franca ao uso de uma LE ou L2. Um outro aspecto que, segundo Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) também pode conduzir a interpretações equivocadas do que seja uma interação em língua franca diz respeito ao fato de se pensar que situações em língua franca estejam limitadas a interações orais, tendo em vista que essas situações, seguindo as mesmas noções observadas em relação a interlocutores advindos de diferentes contextos linguísticos e culturais, também podem ocorrer através da escrita. Na verdade, como foi possível ver até aqui, dois participantes não limitaram o uso do inglês como língua de contato à oralidade, pois Maria deu o fato de usar o inglês para

entender algo que estava assistindo como exemplo de uma situação de ILF e o professor Bob Marley pontuou compreender ILF como o uso do inglês para, dentre outras coisas, compreender textos.

Quatro alunos-docentes, contudo, se perceberam como usuários do ILF nas interações entre eles mesmos, em razão de entenderem a LI, conforme sinalizado por Iuri, como uma L2 que acabava sendo franca em razão do contato constante com esse idioma nas conversas com colegas de curso ou de trabalho. Ademais, é válido ressaltar que os participantes destacaram também a relação entre a língua portuguesa e a LI nas interações deles. Nesse sentido, Beatriz Borges destacou o fato de, no ambiente acadêmico, ser “bastante comum falar inglês, conversar em inglês, fazer trocadilhos, relacionar com português e brincar”; Vivis, por sua vez, informou sobre a presença da LI em seu ambiente familiar, no qual conseguia vislumbrar uma perspectiva sem muitas barreiras entre o português e o inglês.

Essa percepção dos quatro estudantes pode ser interpretada como uma atitude de apropriação da LI, isto é, de manifestação de que essa língua também faz parte do repertório deles. No entanto, de acordo com a definição do que se configura uma língua franca, o uso do inglês entre eles não seria visto como tal, pois todos eles compartilham a mesma língua materna. Devo confessar que, ao fazer a pergunta para os estudantes, minha expectativa era de que a percepção deles como usuários de ILF fosse devido ao possível contato deles com falantes de outras L1 através das redes sociais ou no ambiente acadêmico.

A fala de Iury, possibilita inferir que, para ele, um aspecto fundamental para que a comunidade acadêmica reconhecesse estar participando de interações através de uma segunda língua que, no contexto deles, representava, na verdade, muito mais do que isso, passava pela conscientização desenvolvida através dos “tantos debates sobre esse objeto de língua”. Embora, o discente não dê detalhes acerca do que esses debates envolviam, a resposta dele permite perceber que considerava que as reflexões sobre a língua e os usos da língua presentes no curso de Letras da UESC, bem como o uso da LI entre eles mesmos, poderiam conduzir ao reconhecimento deles como usuários de ILF quando interagiam entre eles mesmos em inglês.

Considero que a compreensão dos estudantes de que são usuários de ILF mesmo quando estão interagindo entre si reflete a atitude deles em relação à LI, indicando que, para eles, esse idioma é percebido como mais do que uma LE e que a comunicação em ILF é entendida como

[...] um meio de comunicação essencialmente flexível que usa o inglês como veículo principal, mas é maleável nas mãos de seus usuários que empregam o que consideram ser os elementos linguísticos, pragmáticos e culturais mais

apropriados para cada situação comunicativa individual [...]”²⁶⁶ (Sifakis, 2019, p. 137).

Ainda que essa seja a compreensão dos estudantes ao se verem como usuários de ILF quando fazem uso do inglês entre eles mesmos, entendo ser de extrema importância chamar atenção para o fato de que as mesmas características apontadas por eles ao usarem o inglês também se encontram presentes, com toda certeza, quanto interagem em português. Algo que acredito fica bem evidente na explicação dada por uma das participantes deste estudo ao fazer o seguinte comentário para explicar o motivo pelo qual ela e alguns colegas entendiam o uso do inglês entre eles mesmos como ILF:

Eu acho que pela própria perspectiva de interculturalidade, assim, por exemplo, é diferente eu conversar com um amigo meu que veio da periferia e que aprendeu inglês na marra, sozinho, autodidata, e com alguém que fez curso durante a vida toda. Tem uma diferença gigantesca! Então, acho que meio que isso acaba criando esse estereótipo, na nossa cabeça mesmo, de que é inglês como língua franca, que usar inglês como língua franca é também usar entre nós mesmos (Vivis).

De fato, como a discente pontua, mesmo compartilhando, em certa medida, uma cultura nacional, é óbvio que nos encontramos num contexto multicultural no qual não podemos tomar nossos interlocutores de forma essencializada. Entretanto, esse aspecto mencionado por Vivis não se configura como uma característica exclusiva das interações em ILF, pois precisamos estabelecer negociações de sentidos e adaptar-nos em qualquer interação independente da língua que estamos utilizando. Na verdade, a própria discente termina utilizando um termo apropriado ao dizer que ela e seus colegas do curso de Letras da UESC acabavam por criar um estereótipo do que se constituía uma interação em ILF.

A esse respeito, é válido a apreciação de Mortensen (2013, p. 33) de que a reificação do ILF não ocorre apenas através da percepção do ILF como um código, mas também através da ideia subjacente de que “[...] certos tipos de comportamento comunicativo podem ser identificados como *característicos* de uma interação em ILF e, portanto, ser utilizados para distinguir a interação em ILF de outros tipos de interação”.²⁶⁷ Assim sendo, quando Vivis informa que há diferenças entre o modo que ela conversa com um amigo da periferia e um outro

²⁶⁶ No original: [...] an essentially flexible means of communication which uses English as its primary vehicle but is malleable in the hands of its users who deploy what they consider to be the most appropriate linguistic, pragmatic and cultural elements for each individual communicative situation [...] (Sifakis, 2019, p. 137).

²⁶⁷ No original: [...] certain types of communicative behavior can be identified as *characteristic* of ELF interaction and thus be used to distinguish ELF interaction from other types of interaction (Mortensen, 2013, p. 33).

que vem de um cenário diferente, isso não se configura como ela fazendo uso do ILF, visto que, certamente, o modo como ela conversa com esses amigos em português também não é o mesmo.

Com relação a isso, Khon (2019), de modo semelhante a Mortensen (2013), também argumenta que o sucesso das interações em ILF está profundamente ligada à competência comunicativa comum dos falantes para lidar com lacunas, inconsistências e, com frequência irregularidades criativas presentes nas comunicações diárias, a exemplo de palavras desconhecidas, metáforas novas ou construções gramaticais incomuns. Nas palavras dele,

[c]apacidades e processos estratégicos, aos quais falantes recorrem quando confrontados com o desafio de participarem de interações em ILF, são construídas e refinadas num processo de aprendizagem comunicativa contínua que tem início nos primeiros de aquisição e uso da primeira língua de alguém. [...] Sempre que comunicações em ILF são bem-sucedidas, isso se deve em grande parte às disposições de competência que existem independente do ILF mas podem (precisar) ser mais refinadas através de (e para) encontros de ILF²⁶⁸(Khon, 2019, p. 35).

Dessa maneira, compreendo que, ao considerarem que viam as interações entre eles como sendo interações em ILF, embora possa, como mencionei previamente ver como positivo o fato de que, talvez, eles estivessem associando a questão de se apropriarem da LI e, também, sinalizando que, para eles, o inglês presente em suas interações não era orientado para nenhuma comunidade que falasse essa língua oficialmente, é preciso deixar claro que o uso do inglês nessa situação não corresponde à função de língua franca. Assim sendo, esse dado demonstra que, apesar de haver discussões sobre o ILF ao longo da trajetória de formação desses estudantes-professores, se faz necessário uma presença mais significativa de discussões envolvendo questões relacionadas ao ILF com vistas a desfazer possíveis contradições presentes no entendimento desses estudantes.

Contudo, é importante pontuar aqui que, no que diz respeito à comunicação em ILF ser definida, com frequência, em relação ao uso do inglês entre falantes de diferentes línguas para quem esse idioma é o meio de comunicação de escolha e frequentemente a única opção (Seidlhofer, 2011), Ishikawa e Jenkins (2019, p. 4) fazem a seguinte observação:

[...] Notadamente, esta definição está limitada ao uso do inglês embora a maioria dos usuários de inglês sejam multilíngues que interagem entre si num ambiente linguístico diverso. Além disso, a diferença nas L1s é assumida como decisiva para a definição da

²⁶⁸ No original: The strategic capabilities and processes speakers resort to when confronted with challenges of communicative ELF interaction are built and refined in a life-long communicative learning process starting with the earliest days of acquiring and using one's first language. [...] Whenever ELF communication succeeds, it is largely because of competence dispositions which exist independent of ELF but may (need to) be further refined through (and for) ELF encounters (Kohn, 2019, p. 35).

comunicação em ILF. Contrária a essa premissa, contudo, professores e estudantes, com frequência, compartilham a mesma L1 em inúmeras salas de aula de ELI, o que demonstra que a definição de Seidlhofer (2011) não é suficiente.²⁶⁹

Embora já tenha compartilhado dessa impressão apontada por esses autores, atualmente, entendo que para ensinar a LI numa perspectiva de ILF, não é necessário que a LI seja vista como uma língua franca dentro da minha sala de aula da Educação Básica, até porque, de fato, ela não é. Entendo que isso, porém, não impossibilita conscientizar meus estudantes acerca do ILF. Para Ishikawa (2017), no entanto, a redefinição do ILF como “[c]omunicação multilíngue na qual o inglês está disponível como uma língua de contato de escolha, mas não é necessariamente escolhida”²⁷⁰ (Jenkins, 2015, p. 73), não excluiria contextos de comunicação entre falantes bi/multilíngues que compartilham a mesma L1.

Nesse sentido, se retomamos as respostas dos participantes deste estudo, de acordo com Ishikawa (2017), poderia se considerar que dentro do ambiente acadêmico, como apontou Beatriz Borges, “[...] o inglês fosse meio uma língua franca [...]” no universo deles, visto que, todos apresentavam algum conhecimento da LI e, portanto, esse idioma estava “[...] *sempre* potencialmente ‘na mistura’ [...]”²⁷¹ (Jenkins, 2015, p. 74), em suas interações, independente de ser ou não, de fato, utilizado e o quanto fosse utilizado, contribuindo para que esses discentes se identificassem com “[...] outros usuários de ILF devido ao *status* compartilhado de não-nativo ou multilíngue [...]” (Baker, 2015, p. 95).

Como mencionei previamente, não concordo com esse posicionamento, por considerar que ele não corresponde, por exemplo, à realidade de nossas salas de aula da Educação Básica, visto que, nesse contexto, para a maioria dos estudantes a LI é uma LE. Ademais, a busca por querer que o conceito de ILF se encaixe em nossa realidade se apresenta, para mim, como uma tentativa de fazer esses estudos que vieram no Norte Global serem comprovadamente universal. Percebo, porém, como apontei no capítulo três, que o que se faz necessário é ter em mente como o inglês em sua função de língua franca opera num país como o nosso, no qual o inglês é percebido como uma LE (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021).

²⁶⁹ No original: Notably, this definition is confined to the use of English even though the majority of English users are multilinguals who interact with each other in a diverse linguistic environment. In addition, the difference in L1s is assumed to be decisive in defining ELF communication. In contrast to this assumption, however, an instructor and students often share the same mother tongue in numerous ELT and English-medium classrooms, which demonstrates that Seidlhofer’s (2011) definition does not go far enough. (Ishikawa; Jenkins, 2019, p. 4).

²⁷⁰ No original: [...] *always* potentially ‘in the mix’ [...] (Jenkins, 2015, p. 74).

²⁷¹ No original: [...] other ELF users due to their shared non-native or multilingual status [...] (Baker, 2015, p. 95).

Apesar de algumas contradições, creio ter sido possível constatar, o longo da apresentação dos dados trazidos nesta subseção, haver o reconhecimento por parte dos alunos-docentes de uma LI plural, através da qual podem expressar suas identidades de falantes brasileiros desse idioma. A análise e interpretação dos dados possibilitaram identificar também haver um reconhecimento da LI como uma língua franca global, embora também reconheçam que fora do ambiente acadêmico ou de trabalho, no Brasil, esse idioma não exerça função de língua franca, inclusive no contexto deles, apesar de Ilhéus, um dos dois pólos urbanos dentre os quais a UESC se encontra localizada, ser uma cidade turística.

Quanto ao contato desses alunos-docentes com questões relacionadas ao campo do ILF, a análise aqui realizada possibilita perceber que discussões acerca da situação da LI no mundo estão de alguma forma presentes no curso de formação inicial de professores de inglês da UESC. No entanto, é também perceptível que essas discussões, pelo menos, quando da realização desta investigação, dependiam do interesse do professor formador em tratar dessas questões, ainda sendo, portanto, o resultado de iniciativas isoladas.

É necessário ter em conta, contudo, que a formação de professores de inglês de uma maneira geral – e a formação inicial de professores de inglês da UESC não é uma exceção – permanece fortemente relacionada ao estudo da LI como uma variedade padrão. Algo evidente na voz dos professores formadores e dos alunos-docentes ao longo da análise aqui apresentada. Por outro lado, é também evidente a percepção dos participantes de que a LI é e, na verdade, sempre foi, muito mais do que a variedade padrão apresentada a eles em suas experiências de aprendizagem.

Acredito que essa percepção conduza à conscientização de que se faz necessário ver o ELI sob uma nova perspectiva, apesar de a formação de professores ainda ser, conforme mencionado anteriormente, orientada para o inglês em conformidade com modelos padrões desse idioma, influenciando as “[...] maneiras como falantes não nativos abordarão a LI, e isso é particularmente verdadeiro quando alguém decide se tornar um professor de inglês e assume a responsabilidade de ser uma ‘autoridade’ para aprendizes de língua”²⁷² (Lopriore, 2017, p. 228).

²⁷²No original: “[...] ways non-native speakers will talk about English, and this is particularly true when one decides to become a teacher of English and assumes the responsibility of being an ‘expert’ for language learners (Lopriore, 2017, p. 228).

Dessa forma, apesar de ser evidente o desenvolvimento de uma conscientização por parte dos alunos-docentes quanto ao que seja ILF e como fazem a leitura desse conceito presente na BNCC (Brasil, 2018) para o contexto de atuação deles, ainda se constitui um desafio trazer as questões do ILF para a sala de ELI de maneira mais sistemática e numa base regular (Siqueira, 2020). De igual modo, também ainda se constitui um desafio trazer essas questões para a formação docente inicial de maneira significativa, estabelecendo um diálogo entre os resultados de pesquisas do ILF e o ensino de ILE, buscando identificar quais aspectos do ILF professores de uma maneira geral e, no caso específico deste estudo, professores em formação, entendem ser necessário inserir em suas práticas de sala de aula de ILE (Sifakis, 2017).

Tendo sido feito esse percurso pela teia de sentidos circulando no contexto de formação inicial de professores de inglês, na seção a seguir, trago algumas leituras do conceito de ILF por parte dos alunos-docentes para suas práticas de sala de aula de inglês da Educação Básica.

5.2 POSSIBILIDADES DE TRADUÇÃO DO ILF PARA PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Como informei na subseção anterior, na fase inicial da realização desta pesquisa, os doze alunos-docentes que contribuíram para a investigação estavam cursando o componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e oito deles estavam cursando, paralelamente, Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II. Como também já foi informado, as observações realizadas na disciplina Estágio I se configuraram como participativas e tive a oportunidade de apresentar para os estudantes uma Exposição Oral Temática, cujo planejamento encontra-se no Apêndice F, com vistas a ter uma ideia do nível de conhecimento dos estudantes com relação aos estudos do ILF.

Uma vez que, nesta seção, o objetivo é trazer as possibilidades vislumbradas pelos alunos-docentes em relação a como traduzir o ILF para sala de aula, trago para a análise um recorte dos dados gerados a partir dos componentes mencionados anteriormente. Entretanto, sempre que for oportuno trarei junto com esses dados, informações importantes advindas das reflexões realizadas durante a Exposição Oral Temática.

Embora já tenha mencionado, no capítulo dois deste trabalho, é importante lembrar que o componente Estágio I, de caráter teórico e prático, se configura, para alguns dos alunos-

docentes,²⁷³ como o primeiro contato deles com o ambiente escolar. A inserção desses futuros professores na realidade educacional, em particular, a realidade da escola pública, ocorre através da observação de aulas e posterior elaboração de projetos de ensino-intervenção sob orientação da professora formadora responsável.

Para realização das observações de aula, elaboração e implementação dos projetos de intervenção, os alunos-docentes trabalharam em duplas. No entanto, foi solicitado por Vitória que os diários de bordo fossem redigidos individualmente. Todos os alunos-docentes realizaram as observações de aula em escolas públicas e, de uma maneira geral, tiveram a oportunidade de observar aulas tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. No diário de campo, esses futuros professores apresentaram informações sobre as instituições em que realizaram essa primeira etapa de estágio supervisionado, relatando as aulas e fazendo uma análise crítica do que foi observado, possibilitando, desse modo, acesso às concepções de ELI embasando as impressões deles.

Nos registros dos diários de bordo da maioria dos alunos-docentes, a dispersão dos estudantes e falta de interesse pelas aulas foi uma observação recorrente e, em geral, acompanhada da informação da rotina das aulas serem compostas de apresentação de aspectos da gramática da LI e realização de atividades do livro didático e/ou impressas seguidas de momentos de correção com ou sem a participação dos estudantes. Essas práticas de ensino acabam por contribuir para o distanciamento dos estudantes em relação às aulas de LI. Algo bem salientado nos relatos de Marie e Vivis sobre suas observações de aula:

[...] as turmas são numerosas e há uma frequência regular de quase todos. Parece senso comum inferir isto, mas há em todas as turmas uma minoria que demonstra uma curiosidade sobre a língua inglesa. Aqui, não pontuarei os possíveis motivos para a não afeição deles pela língua, mas afirmo que não é promovido, em sala, atividades que fomentem ou despertem o interesse dos educandos sobre a língua inglesa. Pois, como já dito, o contato dos educandos com a língua se restringiu à resolução de atividades não contextualizadas (Marie/Diário de Campo de Estágio I).

[...] por uma perspectiva gramatical, a professora procurou sanar algumas lacunas na compreensão dos alunos, mas não obteve tanto sucesso. Poucos alunos participaram da aula e o nível de inglês destes é mínimo, tendo em vista que alguns ainda não compreendem o que é o verbo to be (Vivis/Diário de Campo de Estágio I)

Essas duas alunas-docentes fizeram observações em unidades escolares e níveis da Educação Básica distintos, no entanto, ambas fazem menção a práticas de ensino voltadas para

²⁷³ Alguns alunos-docentes que participaram da pesquisa já tinham vivenciado o ambiente escolar através do programa de Residência Pedagógica.

gramática e à falta de atenção manifestada pelos estudantes. O relato de Marie, entretanto, diferente do Vivis, se volta para as possíveis razões do desinteresse pelo aprendizado da LI. O modo como enuncia indica estar ciente de haver diferentes razões para a ocorrência de tal situação, mas, dentre essas, considerou que a desmotivação se encontrava diretamente associada a práticas que não levavam em consideração o aprendiz ou, nas palavras dela, “[...] o sujeito que está em nossa sala de aula [...]” (Marie/Diário de Campo do Estágio I). Apesar dessa aluna-docente não aprofundar suas reflexões acerca disso, no diário de campo, ela, em verdade, chega a mencionar a necessidade de se refletir sobre a concepção de língua, possibilitando inferir que o distanciamento/silenciamento dos estudantes em relação às aulas de inglês era consequência de uma visão de língua como um sistema fechado.

O registro dessa realidade observada, por Marie e Vivis, revela a forte presença da colonialidade em nossas aulas de LI da Educação Básica, visto que, como observa Jordão (2019a), a percepção das línguas como objetos reificados acaba por distanciá-las de seus usuários, fazendo reverberar a ideia de que as normas e os sentidos expressos pelas línguas estão sob a responsabilidade de determinados grupos de pessoas definidos nacionalmente. No caso específico do ELI, é notório que, para muitos aprendizes, a concepção de inglês ainda está atrelada à ideia simplista que o associa aos Estados Unidos e à Inglaterra, perdendo de vista todos os outros países em que essa língua é falada. No caso das aulas observadas por Marie, parece haver, inclusive, a impressão de que nem mesmo a associação com esses países era feita, uma vez, que ela pontua as atividades não eram contextualizadas.

Os graduandos, entretanto, não deveriam apenas relatar questões que consideravam problemáticas no ELI a partir de suas observações, mas refletir acerca de possíveis outros caminhos para a educação linguística em LI. Esses caminhos deveriam ser indicados através da elaboração de um projeto de intervenção a ser implementado no formato de oficina. Conforme mencionado anteriormente, os projetos de intervenção foram elaborados e implementados em duplas. Das dez duplas que foram formadas com esse intuito, quatro delas fizeram menção ao conceito de ILF em seus projetos, no entanto, apenas duas, de fato, apresentaram atividades que apontavam para um ensino de inglês numa perspectiva de língua franca.

Para a elaboração dos projetos de intervenção, em nenhum momento, Vitória solicitou que os alunos-docentes pensassem, especificamente, no conceito de ILF, mas que se atentassem para o que haviam vivenciado durante as observações. Grande parte desses alunos-docentes, entretanto, como informei no início desta seção, estavam cursando a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II. Nesse componente, em razão da

inserção do conceito de ILF na BNCC (Brasil, 2018), os estudantes estavam tendo contato com textos do campo do ILF e discussões a respeito de possíveis implicações para o ELI.

Marie, por sua vez, embora não estivesse cursando o componente de Metodologia II, relatou ter tido contato com os estudos do ILF na disciplina de Aquisição de Língua e Ensino de Língua Inglesa. Ao dar essa informação no questionário inicial, a aluna informou também que só teve contato com o tema do ILF por ter havido uma troca de professor no meio do semestre, pois na ementa do primeiro professor não havia nenhuma menção aos estudos do ILF. Ademais, durante a Exposição Oral Temática, essa aluna-docente informou que, naquele momento, também tinham começado a discutir sobre ILF na disciplina Panorama das Literaturas Anglófonas. Não foi surpresa, portanto, que o projeto de intervenção de Marie (ANEXO H) abordasse ILF, visto que ela se mostrou bastante interessada nas discussões realizadas ao longo da Exposição Oral Temática.

Na conclusão do seu diário de bordo, Marie fez a seguinte ponderação:

[...] partindo da análise das observações, buscarei no projeto de intervenção proporcionar uma vivência intercultural, apresentando um panorama da língua inglesa a partir de uma temática, como também, propor uma discussão da visão global sobre a língua e a comunicação, desconstruindo alguns mitos, e trabalhando com expressões usuais para uma interação (Marie/Diário de Bordo de Estágio I).

Seguindo essas considerações, Marie e sua dupla elaboraram um projeto de intervenção a ser implementado, através de uma oficina com duração total de cinco horas, na turma de primeiro ano do Ensino Médio em que tinham realizado as observações de aula. A oficina, intitulada pelas alunas-docentes como *Halloween e Inglês como Língua Franca: uma prática intercultural*, tinha como objetivo, conforme consta no projeto de intervenção, abordar o tema *Halloween* buscando ir além da perspectiva da Inglaterra e dos Estados Unidos, relacionando essa festividade a outros países. A escolha do tema *Halloween*, de acordo com as alunas-docentes justificava-se pelas seguintes razões: proximidade do “feriado”, considerando a data em que a oficina seria ministrada; oferecer uma possibilidade rica para explorar outros países; e, principalmente, por ser um tema de interesse para os estudantes.

Embora esse tema esteja atrelado a um modelo universalizante de tratar a relação entre língua e cultura na aula de inglês através da abordagem de aspectos superficiais tais como, alimentação e festas típicas (Gimenez *et al.*, 2015), foi possível perceber a tentativa das futuras professoras de irem além disso, na medida em que instigaram os estudantes a pensarem sobre os motivos para o *Halloween* ter se tornado popular, no Brasil, apesar de não ter nenhuma relação com nossa história. Ademais, as alunas-docentes, aproveitando a proximidade do dia

de finados, levaram a discussão de aspectos culturais para países como o México e o modo como celebram do *Día de Los Muertos*.

Partindo dessas discussões, desenvolvidas após a realização de um *quiz* sobre o *Halloween*, as alunas-docentes chamaram atenção para a presença da LI em diferentes partes do mundo, buscando desmistificar certas ideias em torno do inglês como, por exemplo, o fato de os estudantes terem verbalizado que o inglês dos Estados Unidos era o inglês universal. Com isso, as futuras professoras se voltaram para discussões que levassem os estudantes a enxergarem a existência de diferentes ingleses, através da apresentação de países nos quais o *Halloween* era celebrado. As futuras docentes também buscaram fazer com que os estudantes se enxergassem como possíveis usuários brasileiros do inglês apesar do pouco conhecimento que eles reconheciam ter no momento.

É importante informar que Marie permitiu que pudesse observar seu primeiro dia de oficina, embora isso não tivesse sido previamente planejado. Nesse primeiro dia, entretanto, devido a algumas mudanças de horário dos alunos que estavam participando da oficina, as graduandas tiveram que interromper a oficina antes do previsto sem que fosse possível concluir todo o planejamento que tinham para aquele dia. Segundo Marie, a oficina foi retomada uma semana depois, dessa vez no horário regular.

Na última aula do componente Estágio I, no dia 19/12/2019, Vitória já havia informado previamente que haveria a realização, por parte dos alunos-docentes, de uma avaliação da disciplina. Essa avaliação aconteceu através de uma roda de conversa sobre o que vivenciaram nas oficinas. Nesse momento, Marie informou que, apesar de ter tido problemas relacionados à disponibilidade de dia e horário para a realização da oficina dela, no final ela acabou ficando muito satisfeita com o resultado. Ela mencionou o fato de ter iniciado a oficina com os estudantes, mas ter sido necessário interromper em razão dos estudantes precisarem participar de um outro evento, mas que, na semana seguinte, ela e sua dupla conseguiram que a oficina fosse realizada.

Diante de todos os imprevistos mencionados por Marie, os colegas dela manifestaram solidariedade e perguntaram quem tinha sido a dupla dela. Marie informou, então, que tinha realizado o projeto de intervenção junto com uma colega do noturno, pois elas estavam planejando trabalhar o mesmo tema. Perguntei à aluna-docente se por mesmo tema, ela se referia a trabalhar com o *Halloween*, ela informou que sim e que como pretendia também abordar esse tema numa perspectiva de língua franca que a colega precisou ler alguns artigos a respeito do tema. Após essas explicações, perguntei como ela considerava que essa perspectiva

havia se feito presente na oficina ministrada por ela e sua dupla. A aluna-docente informou o seguinte:

No sentido de que a gente apresentou para os meninos outros lugares, outras pessoas que falam inglês e que têm a cultura ou tradição do Halloween, porque, assim, a gente estava entendendo inglês como língua franca sendo o seguinte: um inglês que, mesmo eu não sendo nativa, eu posso estar falando também, entendeu? Não é uma coisa que só pertence a ele, mas pode pertencer a mim também. Então, a gente pensou em apresentar outros grupos, outras comunidades que tivessem o Halloween ou que falassem inglês para eles terem uma ideia de que há outras pessoas que falam e são nativas de língua inglesa. Aí eu acho que a gente conseguiu fazer isso quando a gente falou do Halloween em todos os lugares e como era em todos os lugares e do quiz que a gente colocou figuras e coisas específicas de cada lugar, por exemplo, uma comida em cada lugar, como que era a festa em cada lugar, mesmo o nome, qual era a ideia do significado de Halloween. Eu acho que nesse momento, mas foi isso. Ela do noturno e eu do matutino, a gente confeccionou junto, a gente estudou junto antes porque a gente estava em um plano, seguindo esse plano, vamos ver artigos, vamos fazer (Marie).

Na fala de Marie, fica evidente que, de suas leituras sobre o ILF, o que ela considerou ser relevante levar para sua prática de sala de aula foi a percepção de que o inglês pertence a todos e não apenas a seus falantes nativos. Esse aspecto, como assinalam Guerra, Cavalheiro e Pereira (2021), de fato, se constitui como uma das características fundamentais do ILF. A esse respeito, considero também importante lembrar, embora já tenha trazido essa reflexão na seção anterior, que a posse de uma língua precisa ser vista não apenas em termos de que todos que falam determinada língua passam a ser seus donos em razão de trazerem aspectos da(s) língua(s) que possivelmente falem, ou ainda por se considerar que todos que falam essa língua estejam envolvidos no processo de mudanças pelas quais essa língua venha a passar.

Nesse sentido, considero ser de extrema importância, o argumento de Lee e Alvarez (2020) de que é necessário ter em conta que ao falar da posse de uma língua estamos, acima de tudo, abordando a questão de quem é visto como alguém que pode reivindicar a posse de determinada língua ou não. Essa ideia precisa vir acompanhada, portanto, da conscientização de que conceber a ideia de posse de uma língua que permita a interrupção da lógica colonial de se olhar para a língua, demanda o trabalho cuidadoso de conscientização da importância de lermos e ouvirmos as diferentes diferenças. No contexto da Educação Básica, em particular da escola pública, local onde Marie realizou sua oficina, certamente, trazer questões que conscientizem os estudantes acerca dessas questões, com certeza, contribuem para eles possam se enxergar como possíveis falantes da LI.

Desse modo, apesar de partirem de um tema associado diretamente à influência cultural da hegemonia dos Estados Unidos em nosso país, Marie e sua dupla, através das discussões estabelecidas sobre os diferentes usuários de inglês em países como México, Alemanha e o próprio Brasil, buscaram expandir a percepção dos estudantes com relação a quem poderia ser visto como usuário legítimo do inglês, criando, dessa forma, um espaço para abordar aspectos fundamentais para o ensino de inglês em conformidade com os estudos do ILF: a ideia de posse do inglês e como conceitos de identidade e posse encontram-se entrelaçados (Cavalheiro *et al.*, 2021).

Ao trazer essas discussões, é possível observar uma expansão interpretativa (Monte Mor, 2018, 2022) por parte das graduandas em relação ao entendimento delas de LI e ensino de LI, uma vez que percepções acerca de quem é visto ou não como um falante legítimo de determinada língua e, em particular, no caso de uma língua mundializada como o inglês, encontram-se diretamente relacionadas a ideologias coloniais responsáveis pela reificação da língua como um objeto que se constitui como posse de determinados grupos de falantes.

A persistência de tais ideologias, responsável pela manutenção da coloração colonial do ensino de ILE (Kumaravadivelu, 2006), se manifesta no modo como língua e cultura são retratadas dentro dos contextos de ELI, uma vez que essas permanecem fortemente relacionadas às normas e às culturas dos falantes considerados como nativos, mesmo em contextos como os da escola pública nos quais, com frequência, conforme atestado nas observações dos alunos-docentes, o que está presente é um ensino voltado apenas para regras gramaticais, completamente dissociado da cultura de uma maneira geral.

A ausência de uma abordagem intercultural alinhada com os usos contemporâneos do inglês, nesse contexto, entretanto, contribui para a continuidade, no imaginário dos estudantes, da existência do inglês norte-americano e britânico como únicas variedades legítimas desse idioma. Na fundamentação teórica do projeto de intervenção, Marie informou que, com base em Kramsch (2017) e Walsh (2007), que sua oficina também fazia uso de uma perspectiva intercultural para o ensino da LE e que entendia ser necessária uma postura crítica acerca das relações hegemônicas impostas às sociedades, culturas e linguagens.

No entanto, no relato de Marie, embora ela mencione ter trazido outros lugares e como o *Halloween* era celebrado nesses lugares, a questão cultural pareceu ainda estar, conforme mencionado anteriormente, preso a aspectos nacionais, embora ela também tenha mencionado que ela e sua dupla buscaram chamar à atenção dos estudantes para diferentes nomes dados à festividade e para o significado de *Halloween*.

Além da dupla de Marie, Iuri e sua parceira de oficina também propuseram ensinar a LI numa perspectiva de língua franca. O título dado à oficina por Iuri e sua dupla foi *A Língua Inglesa Pertencente ao Mundo*. A oficina foi composta por dois encontros e, assim como a de Marie, foi aplicada a estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Não obstante o título da oficina ressaltar a posse do inglês por parte de todos aqueles que dela fazem uso para diferentes propósitos, os alunos-docentes, na tentativa de aproximar a LI dos estudantes e, levando em consideração o fato de morarem em Ilhéus, um dos principais destinos turísticos no sul da Bahia, optaram por relacionar a perspectiva do ILF ao tema do turismo.

Antes de se voltarem para atividades centradas no tema da oficina, os alunos-docentes mostraram aos estudantes um infográfico com a distribuição da LI pelo mundo a fim de evidenciar que outros países, além dos Estados Unidos e da Inglaterra, também faziam uso desse idioma. A atividade, entretanto, com base no que foi apresentado no projeto de intervenção, se limitava à identificação de países nos quais a LI era falada, não sendo utilizado nenhum recurso, tais como, um vídeo ou uma música para estabelecer o contato dos estudantes com diferentes variedades da LI.

Embora a preocupação de Iuri e sua dupla tenha se voltado para como envolver os estudantes no possível uso do inglês como uma língua de contato com interlocutores de outros contextos culturais e linguísticos na cidade de Ilhéus, é importante ter em conta, que temas desse tipo, tão comuns em materiais didáticos de ensino de ILE, em geral, reforçam a importância de se aprender inglês para participar de viagens, ressaltando assim uma realidade que, com frequência, não se aproxima da maioria dos estudantes da Educação Básica e, em muitos casos, é apontada como uma das razões para não precisarem aprender inglês (Beato-Canato, 2021; Mota Pereira, 2016).

No projeto de intervenção, esses alunos-docentes ressaltaram que as atividades que estavam propondo tinham como objetivo mostrar aos estudantes a importância da LI, uma vez que ela não poderia ser considerada, nas palavras deles, “[...] posse apenas dos países mais conhecidos” (Iuri/Projeto de Intervenção de Estágio I). Desse modo, assim como a dupla de Marie, Iuri e sua parceira de oficina também buscaram conscientizar os estudantes de que a LI pertencia a todos que se envolviam com ela. Uma vez que Iuri usou as ideias do projeto de intervenção de Estágio I em sua proposta de sequência didática para o componente de Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II, não vou analisar de forma mais detalhada seu projeto de intervenção, pois retorno às atividades propostas por ele mais adiante ao analisar as SD.

Como informei no início da seção, oito dos doze alunos-docentes participando desta investigação estavam cursando o componente de Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II no mesmo semestre em que estavam cursando Estágio I. É relevante lembrar que a maioria dos alunos-docentes mencionaram ter tido contato com discussões sobre ILF na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II.

O programa desse componente apresentava dentre seus objetivos proporcionar reflexão crítica acerca dos seguintes tópicos: língua e cultura; inglês como língua franca; a abordagem da(s) cultura(s) no processo de ensino e aprendizagem da LI; uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de LI; documentos oficiais que direcionam o ELI no Brasil, hoje; e a perspectiva intercultural no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessas reflexões críticas, era esperado que os futuros professores planejassem sequências didáticas (SD) (ANEXO I) que refletissem o que havia sido estudado por eles ao longo do semestre.

De acordo com Maria Silva, professora formadora responsável por esse componente, os estudos do ILF foram inseridos no programa da disciplina, principalmente, devido à inserção do conceito na BNCC (Brasil, 2018). Para o planejamento e apresentação das SD, os oito alunos-docentes se organizaram em duas duplas e um trio, havendo uma participante que decidiu elaborar e apresentar a SD de forma individual.

A SD de Iuri e Romana Alencar, como mencionei previamente, foi planejada a partir do que ele já havia apresentado em seu projeto de intervenção na disciplina de Estágio I. No entanto, a SD claramente expandia o que havia sido proposto por ele no projeto de intervenção. A SD desses dois alunos-docentes foi planejada para três encontros e tinha como público-alvo estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. O objetivo dessa SD foi conscientizar os estudantes sobre os múltiplos usos da LI através da temática do turismo.

O início da SD de Iuri e Romana Alencar, de maneira semelhante ao que Iuri propôs em seu projeto de intervenção, inicia com a apresentação de um mapa usado com dois propósitos: (1) apresentar aos estudantes países nos quais a LI é uma língua oficial e; (2) dar início à temática que desejavam trabalhar, isto é, turismo. Ao longo da SD desses alunos-docentes, são propostas atividades de interpretação de um texto voltado para o tema e atividades que solicitam que os estudantes pesquisem sobre profissões que tenham relação com a área de turismo.

Além dessas atividades, eles também propõem uma atividade de compreensão oral em que os estudantes deveriam preencher uma passagem aérea. Após a atividade de compreensão oral, Iuri e Romana Alencar propõem como atividade de casa que os estudantes tragam “curiosidades” sobre o país visitado, ou seja, sobre o país mencionado na atividade de

compreensão oral. Dentre os aspectos que eles gostariam que os estudantes trouxessem informação a respeito, eles citam os seguintes: dança, comida, clima, literatura, língua e qual inglês foi utilizado no local “visitado”. Quando fizeram a apresentação da SD para os colegas, eles chamaram atenção para esta atividade como tendo potencial para se falar a respeito do ILF.

Durante a entrevista realizada com Iuri, solicitei que ele falasse um pouco a respeito sobre sua SD e em quais aspectos ele considerava que sua SD tratava a LI numa perspectiva de língua franca. Iuri informou o seguinte:

[...] basicamente, quando a professora propôs que a gente trabalhasse a língua inglesa sobre o prisma da língua franca, eu tinha pouco conhecimento. Assim como tenho pouco ainda do que, de fato, seria língua franca cem por cento. Mas, assim, eu pensei muito em trabalhar a língua de maneira que fosse próxima da realidade do aluno, tanto que, na sequência, a gente fala um pouco de turismo, pincela turismo na realidade da cidade de Ilhéus, de modo que, em primeiro lugar, fosse próxima do aluno. E acho que, um segundo ponto, não lembro, mas a gente trabalhou a questão de a língua não ser centrada em americano ou britânico, né, nessa ideia que a gente tem do inglês americano ou britânico (Iuri).

De fato, a SD de Iuri e Romana Alencar (ANEXO I), com exceção do que é proposto por eles em relação a discutir qual LI, possivelmente, os estudantes teriam encontrado no país que foi mencionado na atividade de compreensão oral, não possibilita, em nenhum momento, perceber a presença dos múltiplos usos da LI na sala de aula, como eles indicaram ser o objetivo da SD. Até mesmo na atividade de compreensão oral e no vídeo apresentado para os estudantes, Iuri informou, durante a entrevista, que o inglês utilizado foi o norte-americano, embora ele notifique que uma das compreensões dele em relação a olhar para o inglês numa perspectiva de língua franca corresponda à questão de a língua não estar centrada no inglês estadunidense ou britânico.

Com relação a tratar a língua de maneira que fosse próxima da realidade do aluno, embora compreenda que Iuri e Romana Alencar tenham pensado no fato de Ilhéus ser uma cidade turística, como mencionei ao abordar o projeto de intervenção de Iuri em Estágio I, é necessário levar em conta que o tema turismo não fosse algo assim tão próximo da realidade dos estudantes. Com isso em mente, solicitei a Iuri que falasse um pouco mais sobre os aspectos que ele e Romana Alencar tinham considerado ser importantes ao relacionarem a perspectiva do ILF com o tema do turismo. O aluno-docente fez a seguinte observação:

Assim, pelo que eu acredito quando a gente fala da ideia de língua franca, dos estudos de língua franca é, basicamente, de não pensar a língua dentro de um prisma, né, apenas ou americano ou britânico ou, enfim, de países hegemônicos basicamente, né? Então assim quando a gente pensou em fazer uso da língua inglesa no prisma de língua franca e relacionar com turismo é porque a gente pensou numa prática: como que nesse contexto de Ilhéus, o meu aluno pode

usar a língua inglesa? E aí eu pensei, somente em situações de turismo, já que é uma cidade turística e aí, então, basicamente, a gente tentou aliar isso. Pensar em como que a língua pode ser utilizada dentro de um contexto real de ensino e aprendizado (Iuri).

Na fala de Iuri fica evidente que a intenção foi mesmo a de aproximar a LI de uma realidade de uso possível por seus estudantes. Entretanto, em sua fala também está claro que ele pensou no contexto maior em que esses estudantes se encontravam, isto é, uma cidade turística. Em nenhum momento da SD deles é possível identificar que eles tenham pensado se esse tema estava próximo da realidade dos estudantes. Algo bem evidente quando propuseram, em uma das primeiras atividades, que os estudantes falassem como era o turismo em cada um dos países que apresentaram no mapa ou como eles consideravam que era.

Ainda com relação ao que Iuri informa em sua entrevista, é muito importante o reconhecimento dele de que, no momento, em que a SD foi planejada, ele tinha pouco conhecimento sobre os estudos do ILF apesar de ter tido algum contato com o assunto. Não obstante o pouco conhecimento, o que ele apreendeu e considera ter tentado traduzir para sua SD foi que precisava aproximar o inglês da realidade dos seus estudantes e que havia outras variedades de inglês além da estadunidense e a britânica. Algo reiterado por ele quando diz como compreende o conceito de ILF na BNCC (2018).

[...] eu acredito que, basicamente, a ideia de língua franca é que a língua não pertence necessariamente a um país, né, a um país hegemônico. É uma língua utilizada por diferentes países ou diferentes povos, então, assim, eu acho que a proposta da BNCC é, basicamente, fazer o mesmo, não é? Assim, pensar que a língua vai ser usada pelos meus alunos brasileiros de modo que permita uma certa comunicação com falantes de língua inglesa de outros países, não necessariamente dos Estados Unidos, da Inglaterra, enfim, acho que a proposta é essa, né? Além disso, que a língua promova um letramento crítico. Acho que a proposta da BNCC é essa, então, assim, a língua não é vista apenas pelo aspecto linguístico, ela ganha um caráter político, social, e crítico, também (Iuri).

A interpretação de Iuri, portanto, com base em sua leitura do conceito de ILF na BNCC (Brasil, 2018), é a de que a LI precisa ser vista como não pertencendo apenas a países hegemônicos, mas sim pensar no inglês como uma possível língua de contato a ser usada por seus estudantes e falantes da LI de outros países. Durante a entrevista, um outro aspecto que perguntei a Iuri foi se eles tinham pensado, ao trazerem o tema turismo, em problematizar o fato de muitas pessoas trabalhando em serviços relacionados a turismo, na cidade Ilhéus, não falarem inglês. Iuri achou muito importante a minha observação e respondeu o seguinte:

É a gente acabou não pensando, porque a gente idealizou o uso, basicamente, assim, dar a possibilidade de que eles falem, dar a possibilidade de enxergar o uso da língua na prática, no dia a dia, na realidade deles (Iuri).

Embora Iuri tenha como ele mesmo disse “idealizado” o uso da LI em Ilhéus devido ao fato de ser uma cidade turística, também, considero que ele poderia ter tornado o tema mais próximo da realidade dos estudantes se problematizasse com eles o fato de poucas pessoas serem capazes de se comunicar em inglês em Ilhéus mesmo sendo uma cidade turística. Isso poderia ter trazido um olhar mais crítico para a proposta da SD deles, na medida em que deixariam evidente que o inglês não é uma língua franca em todos os contextos.

Com relação às potencialidades e limitações de se trabalhar com a perspectiva do ILF, Iuri fez a seguinte ponderação:

Eu acredito assim, as potencialidades, eu acho que a maior é justamente isso que eu falei, é a possibilidade de que qualquer falante possa fazer uso dessa língua. Eu acho que uma limitação, eu posso estar errado, mas isso é dentro daquilo que eu acredito e que eu vejo, em termos de pesquisa também, é que assim, a limitação é assim, parece que trabalhar numa perspectiva de língua franca, às vezes, não dá uma ideia de que está sendo trabalhada cem por cento a língua, porque nós estamos muito atrelados ao inglês como o inglês de algum país de língua hegemônica. Então, assim, trazer um brasileiro conversando em inglês e trazer as marcas dele, parece que não é um inglês autêntico. Isso não é cem por cento, não é cem por cento inglês (Iuri).

Quando Iuri se refere à possibilidade de qualquer falante fazer uso da LI, ele faz referência à ênfase dada, dentro dos estudos do ILF, a não ser necessário imitar o falante nativo ou, nas palavras dele, de a LI não ser “uma mimese de um nativo”. Com relação às limitações, ele manifestou, de forma bem sincera, a questão de parecer que não se está trabalhando cem por cento com a LI. Esse posicionamento de Iuri deixa evidente haver conflitos entre o que ele considera ser o inglês apropriado para se ensinar e a perspectiva do ILF que considera os diferentes usos da LI por usuários de diferentes partes do mundo.

É relevante considerar, contudo, que Iuri informou ter pouco conhecimento acerca do ILF quando foi solicitado a elaboração da SD na disciplina de Metodologia II, desse modo, é compreensivo o receio dele e, em verdade, é algo que muitos consideram. No entanto, uma vez que, hoje, já está claro que uma perspectiva ou abordagem de ILF não corresponde a ensinar ILF como se este fosse uma variedade (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Kohn, 2019; Kirkpatrick, 2019), o que se está argumentando, com efeito, não é que se ensine o que Iuri considerou não ser cem por cento inglês. O que se está defendendo e considero ser de extrema relevância para o ELI, é que não se reduza a LI ao inglês padrão, visto que, conforme assinalado na seção anterior, o inglês padrão corresponde apenas a uma pequena parcela do inglês. Além

do mais, trazer a diversidade da LI para a sala de aula não implica que será imposto aos estudantes que eles devam ter como meta que o inglês dele seja como se observa o uso do inglês em cenários de língua franca, visto que professores e aprendizes irão decidir a esse respeito com base em seus interesses e necessidades.

Ao longo da análise das SD dos estudantes (ANEXO I) foi possível encontrar diferentes níveis de compreensão do ILF em relação às premissas do ILF e, de maneira semelhante, em relação a como tais premissas poderiam ser traduzidas para sala de aula. A SD de Maria, por exemplo, aluna docente que decidiu trabalhar sozinha, teve como objetivo promover o desenvolvimento da competência intercultural por meio de discussões sob o tema imigração. A SD dessa aluna-docente tinha estudantes do terceiro ano do Ensino Médio como público-alvo.

Para introduzir o tema e estimular uma reflexão crítica por parte de seus supostos estudantes da Educação Básica, a futura professora utilizou memes que faziam menção à proposta de Trump para construção do muro entre os Estados Unidos e México para contenção do grande fluxo migratório que se dirige ao território estadunidense todos os anos, bem como de memes que colocavam em questão estereótipos relacionados à aparência física de pessoas de determinadas nacionalidades ou origens.

Além do uso dos memes, outros recursos que se destacaram na SD produzida por Maria, foram os seguintes: o uso do TED Talk “*My Story of Immigration*”²⁷⁴, no qual uma garota mexicana compartilha a história de imigração de sua família; e um excerto de uma reportagem extraído de um jornal brasileiro, cujo título era “Conheçam as histórias de venezuelanos que migram para o Brasil”. A partir do uso desses recursos, na sequência didática dessa aluna-docente, destacam-se os seguintes procedimentos: discussão sobre imigração nos Estados Unidos e no Brasil, e, como ressaltou a estudante durante a apresentação da sequência, o uso da referida TED Talk como ponto de partida para falar sobre diferentes sotaques da LI.

Assim como Iuri, Maria também aceitou ser entrevistada algum tempo depois do término da disciplina de Metodologia II. De maneira semelhante ao que solicitei a Iuri, pedi que Maria falasse um pouco sobre sua SD e apontasse em quais aspectos considerava que sua SD tratava a LI em seu *status* de língua franca. Maria fez o seguinte comentário em relação a isso:

Bem quando eu pensei assim tratar a língua inglesa como uma língua franca e eu pensei na questão da migração, na verdade, da imigração, no caso específico, eu pensei em pegar alguém que fosse de outro lugar e estivesse usando a língua inglesa. Tanto que eu coloquei a menina mexicana, que agora eu esqueci o nome dela, acho que é Miriam ou algo do gênero. Tanto porque

²⁷⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6qkFNOVebo>. Acesso: 19 ago., 2020.

ela estava usando a língua inglesa que a gente percebe pelo sotaque que não é a língua materna dela, mas ela estava usando para falar o ponto de vista dela, como ela estava se sentindo, como é ser imigrante naquele país, como foi para ela chegar ali. Então, quando eu pensei nisso, eu pensei em pegar alguém que estivesse usando o inglês, que não fosse nativo do inglês, mas estivesse se apropriando daquela língua para contar a sua versão, para falar seu ponto de vista. Então, eu queria trazer essa perspectiva para os alunos verem uma pessoa que não é nativa da língua inglesa, falando inglês com seu sotaque, com toda sua característica e colocando seu ponto de vista, suas dificuldades, suas facilidades (Maria).

É possível inferir, dessa forma, que, para essa aluna-docente, o ELI numa perspectiva de língua franca implica para além de trazer falantes não nativos do inglês para suas práticas de sala de aula, ressaltar como o idioma tem sido apropriado por esses falantes para atender suas necessidades e para expressar seus posicionamentos. É, desse modo, muito forte na fala dessa futura professora, a relevância dada a um ensino crítico desse idioma, o qual se alinha prontamente à perspectiva do ILF, principalmente, os estudos mais recentes, nos quais um diálogo entre pesquisadores de diferentes partes do mundo tem se estabelecido. Cogo *et al.* (2021, p. 188), a esse respeito, sinalizam que os estudos do ILF se adequam muito bem a conexões com a educação linguística crítica “[...] por seu trabalho transgressivo, pós-normativo e crítico, tanto na dimensão mais sociolinguística/do discurso quanto na dimensão mais pedagógica/de formação de professores.”²⁷⁵

Ademais, como pontuei em diferentes momentos deste trabalho, a produção acadêmica mais recente do ILF por parte de alguns pesquisadores brasileiros tem tornado evidente haver uma noção expandida do ILF em nosso contexto, caracterizando o que tem sido denominado de *ELF* feito no Brasil. Como destacam Duboc e Siqueira (2021), as refrações observadas nos estudos do ILF por parte desses pesquisadores advêm, principalmente, das lições aprendidas com a pedagogia crítica freiriana e, mais recentemente com os estudos decoloniais, conduzindo os estudos do ILF, em nosso contexto, a uma orientação mais crítica e política.

Na bibliografia do componente Metodologia II, apesar de haver um número maior de textos de Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer como leituras a serem feitas sobre a temática do ILF, havia também alguns textos da produção brasileira, a exemplo dos textos *Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca* (El Kadri; Gimenez, 2013), *Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento* (Siqueira; Anjos, 2012), *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia*

²⁷⁵ No original: [...] for its transgressive, post-normative and critical work, both in the more sociolinguistic/discourse dimension and in the more pedagogical/teacher education area (Cogo; Fang; Kordia; Sifakis; Siqueira, 2021, p. 188).

crítica intercultural (Siqueira, 2015) e *Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções* (Siqueira, 2018).

Evidentemente, não estou querendo dizer que a percepção da aluna-docente se deve apenas ao contato com essa produção acadêmica, mas que, possivelmente ela pode ter se identificado com essa produção, visto que, como foi possível ver, na subseção 5.1.2, essa futura docente deixou claro, na aula de Estágio I, durante as discussões sobre o conceito de língua, que não gostaria de ser um professor colonizador, um professor que imporia a língua a seus estudantes.

Um aspecto muito enfatizado pela fala de Maria diz respeito a olhar para usuários da LI de diferentes partes do mundo como falantes legítimos desse idioma, na medida em que se apropriam do mesmo para se posicionarem e, como ela enfatiza, contarem suas versões, seus pontos de vista. A perspectiva do ILF, para essa aluna-docente, dessa maneira, torna possível aproximar mais a LI dos estudantes da Educação Básica. Contudo, é possível também perceber que ela estabelece uma diferença entre falantes de países cuja variedade do inglês é considerada de prestígio, falantes de países onde o inglês é uma L2 oficial e falantes de ILE, como é o caso do Brasil, na medida em que ela conclui o comentário sobre a SD que produziu da seguinte forma:

Então, eu pensei em trazer isso [a fala da menina mexicana], que era uma pessoa que estava ali falando num TED Talk, que estava falando com seu sotaque, com todas as suas características e aí eu pensei em trazer isso para os alunos, até mesmo como forma de aproximar deles, sabe? Não precisa ter aquele inglês tão polido. Eles poderiam falar com o sotaque deles, com todas as características identitárias deles. Eu pensei nessa perspectiva (Maria).

Ao pontuar que os estudantes não precisam almejar ter um inglês polido, a aluna-docente estabelece, ainda que de forma implícita, um julgamento de valor no qual deixa transparecer haver um inglês melhor, demonstrando, dessa forma, que apesar do contato inicial com a literatura do ILF, no componente Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II, ter despertado reflexões críticas por parte dessa aluna-docente acerca dos aspectos predominantes no ensino ILE, algo que fica claro ao ressaltar a falante mexicana de inglês do TED Talk, ela ainda parece ver o inglês de falantes nativos como melhor do que os dos falantes não nativos. Durante a entrevista, pontuei que, ao mesmo tempo em que ela falava de apropriação da LI por outros falantes, ela também falava da necessidade de levar, para sala de aula, um inglês que não seria, nas palavras dela “de primeira mão ou mais polido” e que gostaria de saber se ela via os outros ingleses de uma forma diferente. Maria explicou seguinte em relação a isso:

*Não, não, eu acho que está tudo na mesma coisa, mas eu acho que, pelo menos, eu já senti isso, como aluna. Quando você vê assim tão perfeito, não vou dizer tão perfeito, mas falado fluentemente, não é? Um nível de fluência um pouco maior, para a gente que está aprendendo, para quem está iniciando, às vezes, é como se a gente não tivesse nenhum outro exemplo. E aí, eu já me senti um pouco travada em relação a isso porque estava naquele início de fluência. Na minha experiência, eu me sentia muito distante, porque **nunca tinha a experiência de alguém que estava aprendendo ou alguém que tivesse um sotaque diferente**. Nunca teve isso. Então, eu tentei **nessa posição de criar o plano de aula, eu também me coloquei um pouco no lugar de aluna**. Então, **trazer alguém que fala com seu sotaque, que fala de uma maneira diferente, que está aprendendo a língua, talvez, aproximasse mais, porque a gente tem muito essa questão, não é? Estados Unidos e Inglaterra** (Maria).*

Embora tenha considerado muito importante o fato de Maria ter lembrado de suas experiências como aprendiz da LI e o fato de ter sentido falta, ao longo de seu processo de aprendizagem, da presença de falantes que se aproximassem do modo como ela falava, entendi ser necessário perguntar se, então, ela entendia que ao trazer a perspectiva proposta por ela se achava precisávamos qualificar um tipo de inglês como o “perfeito” e um, como um outro inglês. A resposta de Maria, como é possível observar na sequência, demonstra claramente como é complexo tratar dessas questões e como, em muitos casos, mesmo defendendo que outros ingleses precisam estar presentes na sala de aula, emitimos juízo de valor e continuamos a ter como medida desse valor as variedades padrões hegemônicas.

*Não. Não porque aí eu estaria, até mesmo, questionando tudo, colocando em xeque tudo que eu vi durante toda universidade, que a gente sabe que existem variações, que não existe uma coisa perfeita e uma coisa imperfeita. **Língua é língua. Se comunicou, está certo**. Mas quando eu trouxe foi mesmo nessa questão de aproximação para tentar meio que despertar ali a vontade nos alunos e vê que “Olha só, ela fala e não é nessa maneira tão perfeita.” **Coloco perfeito mesmo que vai, é estou adjetivando, mas não necessariamente desprivilegiando os outros ingleses**. Até que poderia não ser um inglês tão perfeito assim ou sei lá quanto ao sotaque, poderia ser um inglês nigeriano que a gente vê, às vezes, só a Chimamanda, não temos outras experiências de outras pessoas da Nigéria. Às vezes, a gente nem sabe que na Nigéria fala inglês. O inglês da África do Sul, o inglês do mundo todo, o inglês de um brasileiro, por exemplo. Então, pode ser vários ingleses. **Quando eu trago não é para colocar que o inglês da Inglaterra e o inglês dos Estados Unidos estão num nível superior e o inglês do aprendiz está num nível inferior**. Foi para essa questão de aproximar, “**Olha só alguém está falando inglês, não é nativo dessa língua, fala como todos os seus sotaques e está sendo entendido**”, então, **você também pode, eu também posso, todo mundo pode** (Maria).*

Merece atenção o fato de Maria parecer se dar conta, apenas ao verbalizar que o inglês da menina mexicana não era perfeito, que não conseguia encontrar um jeito de se referir ao inglês da menina como apenas o inglês dela, sem a necessidade de comparações com nenhum

outro, porque se estabelecemos esse tipo de comparação, entendo que estamos admitindo que o estudante da escola Educação Básica pode se contentar em aprender um inglês inferior. A grande questão nisso tudo diz respeito mais uma vez ao modo como fomos educados a olhar para língua e o que se constitui o que devemos considerar que seja falar perfeitamente.

Na continuidade da entrevista, perguntei, então, como Maria compreendia o conceito de ILF na BNCC (Brasil, 2018), ela pontuou que não havia como negar que o inglês era a língua mais falada do mundo, então ela considerava ser de fundamental importância trabalhar com a perspectiva do ILF com vistas a romper com paradigmas, preconceitos e estereótipos. Quando perguntei quais preconceitos, ela considerava que precisavam ser quebrados, ela deu a seguinte explicação:

Esse inglês perfeito, que você só sabe falar inglês se você falar perfeitamente tal qual um nativo. E que nativo é esse? Nativo americano, nativo britânico, da Inglaterra ou dos Estados Unidos. Para mim, esses são assim, no meu ponto de vista, é o maior estereótipo (Maria).

A fala de Maria traz questões já abordadas na seção anterior, mas que entendo valerem à pena serem retomadas, uma vez que mesmo considerando ser necessário trazer, para a sala de aula, outros ingleses e usuários com os quais os estudantes pudessem se identificar, Maria parecia não conseguir encontrar uma maneira diferente de caracterizar o ILN a não ser com o adjetivo perfeito. A razão para isso, como foi pontuado em outros momentos, diz respeito a equalizarmos ILN com inglês padrão e, por conseguinte, diz respeito a termos sido educados a olhar para formas da língua que não estão em conformidade com a norma padrão, seja na LI ou em nossa língua, como incorretas, imperfeitas e indesejáveis (Seidlhofer, 2018).

É válido também observar que, não obstante a existência de outros países nos quais a LI é considerada como língua oficial, Maria menciona, ao questionar quem seria esse nativo que ainda persiste como modelo idealizado, apenas aqueles construídos pela indústria de ELI como os de maior prestígio, isto é, o estadunidense e o britânico. Talvez, a menção explícita a apenas esses dois países tenha sido feita pela aluna-docente com o intuito de reforçar a questão de se tratar de estereótipos. Partindo desse comentário, Maria vai ainda mais a fundo e problematiza a questão de se ter um estereótipo de quem é o falante de LI.

E como é que a gente coloca, por exemplo, quando fala de alguém que é inglês? Sempre estamos ali pensando, talvez, em uma pessoa branca. Agora, muda muito mais por uma questão das séries, muitas coisas estão mudando, mas quando a gente pensa, por exemplo, num inglês falando, você não vai pensar num inglês negro, você não vai pensar em um inglês que imigrou, que a pessoa veio daquela família, mas ela nasceu ali e ela é inglesa. Geralmente, a gente

não pensa nisso. A gente tem até um perfil de uma pessoa específica falando inglês. Então, é tentar romper esses preconceitos, tentar romper esses estereótipos, por isso que eu trago uma mexicana falando inglês (Maria).

A observação de Maria acerca de termos em nosso imaginário uma ideia específica acerca de quem é o falante de LI aponta diretamente para a questão de discursos internalizados da LI como pertencendo a grupos dominantes representados, obviamente por pessoas brancas. Em sua SD, Maria, de fato, demonstra ter usado o vídeo da menina mexicana com vistas a romper ou, pelo menos, tentar romper com tais estereótipos, na medida é informado que após os estudantes assistirem o vídeo *My Story of Immigration* pela primeira vez, eles receberiam a transcrição do que foi falado pela menina mexicana tanto para que a partir da fala dela fosse feita uma revisão do tempo verbal do passado quanto para que pudessem ser feitas problematizações acerca do que relatado por ela.

Ainda com relação ao trabalho com o vídeo, na SD de Maria consta o trabalho com diferentes sotaques da LI e, durante a apresentação da SD para os outros alunos-docentes, ela esclareceu que, sendo evidente na fala da garota mexicana que seu inglês carregava marcas da língua materna dela, ela iria perguntar aos supostos estudantes da Educação Básica se eles havia percebido que o sotaque da menina era diferente, se ela falava diferente da maneira que eles costumavam escutar nas músicas ou nas séries que assistiam. Na SD, em relação a esse momento da atividade constam os seguintes procedimentos:

- 1) O professor(a) perguntará aos alunos se perceberam alguma diferença na pronúncia da garota e o que eles acharam disso: consideraram bonito, feio, engraçado etc.
- 2) Terminado este momento o professor(a) **deverá questionar os alunos se em razão de o inglês dela não ser perfeito, contar com a forte presença do sotaque da sua língua materna o seu discurso é inválido. É nesse momento que o professor deverá atuar como um mediador e desmistificar qualquer mito ou crença que surja, trabalhando na perspectiva do inglês como língua franca.**

Apesar de Maria, em sua SD, se referir ao inglês da garota mexicana como não sendo perfeito, estabelecendo uma comparação direta com o que se entende que seja o ILN, é muito importante observar a relação que ela estabelece entre o modo como se fala, isto é, o sotaque, e a legitimidade do discurso da garota, deixando claro sua intenção de chamar atenção para as relações de poder sempre presentes na língua. É importante, aqui, observar que ela se refere à necessidade de o professor mediar a discussão e desmistificar qualquer mito ou crença através da perspectiva do ILF.

Conforme mencionado, na seção anterior, Bowles (2015) pontua que inteligibilidade não diz respeito apenas a decodificar sons, uma vez que esta é também afetada pela atitude do ouvinte aos sotaques. Maria, em sua SD, se volta justamente para a atitude dos estudantes em relação ao sotaque da garota mexicana, porém, acredito que ela vai ainda um pouco além disso, pois também estabelece uma relação entre essa atitude e a validade do discurso da garota.

Um outro aspecto que também merece atenção, na SD de Maria, se refere a ela ter proposto uma atividade com um texto em português. Com relação a isso a discente fez a seguinte observação:

Quando eu trouxe em português, eu fiquei meio em dúvida, porque eu queria trabalhar aquilo, queria trabalhar nos dois pontos de vista, só que, no Brasil, eu não conseguia ver essa perspectiva de um venezuelano, de outra pessoa aqui, no nosso país, eu não conseguia achar, em momento algum, em língua inglesa. Não tinha, eu procurei, naquela época, e não encontrei, eu encontrei em português, eu falei, eu vou levar em português porque eu quero mostrar esse ponto de vista que a gente também está recebendo pessoas, tem pessoas migrando para cá. E aí por isso que eu coloquei. Não vou traduzir, não tem como traduzir, não é uma matéria que eu criei. Então, eu vou levar o texto em português mesmo (Maria).

De fato, a atividade de Maria ficou bem interessante, pois o texto estava em português, mas ela propôs, na SD, perguntas em inglês para os estudantes responderem com base no texto. Com relação às potencialidades e limitações de se trabalhar com a perspectiva do ILF, Maria considerou o seguinte:

*Bem colocando essa questão de a gente tirar esses estereótipos, **eu acho muito interessante mostrar outros ingleses**. Só que assim de limitações, às vezes, eu acho que material, pode parecer que não, mas, nesse caso específico, tanto que a professora Maria Silva, ela me falou que os memes, que eu comecei as aulas para introduzir o tema, são memes muito norte-americanos. Eu não coloquei de outros locais. Eu até pesquisei, eu tentei achar de outras perspectivas, só que eu não consegui, pelo menos, assim não de cara na internet. Talvez me exigisse uma pesquisa muito mais densa, com muito mais afinco que, naquele momento, não tinha esse tempo para isso (Maria).*

De maneira semelhante, Iuri informou não ter sido fácil encontrar as situações de interação que ele e Romana Alencar precisavam para usar na SD deles e que, como não encontraram, optaram por fazer uso de atividades de compreensão oral com um material que Iuri tinha e era utilizado no curso de idiomas onde ele trabalhava. Acredito, entretanto, que o que possa ter ocorrido é que eles não tenham pesquisado, como pontuou Maria, de maneira mais consistente.

A SD produzida por Ana, Lis e Paulo, assim como a de Maria, teve como objetivo ensinar a LI numa perspectiva intercultural através dos gêneros poético e jornalístico. A proposta deles, intitulada *Mulheres que Buscam Novos Caminhos*, foi planejada tendo em mente estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental e pensada para três aulas de cinquenta minutos cada. A proposta deles trazia dois recursos importantes: um poema da poetisa indianacanadense Rupi Kaur e um vídeo do YouTube intitulado “*New Law to Ban Indian ‘Untouchable’ Toilet Cleaners*”. Dentre os procedimentos de ensino indicados encontravam-se discussões sobre o papel das mulheres em diferentes partes do mundo e uma discussão mediada pelo professor acerca de como a(s) cultura(s) de Rupi Kaur se manifestavam em seus poemas.

Embora tenha tentado contactar os membros desse grupo para entrevistá-los sobre a SD produzida por eles, infelizmente, não obtive retorno da parte de nenhum deles. Não obstante, com base nos registros de meu diário de campo, consta que, durante a apresentação da SD, Lis informou que seu grupo queria se distanciar dos Estados Unidos e da Inglaterra, por essa razão decidiram trazer um outro país cuja língua oficial fosse o inglês, nesse caso a Índia. A aluna-docente também chamou atenção que, considerando o que havia sido estudado a respeito do ILF, eles buscaram propor, na SD deles, atividades que abordassem a diversidade linguística e cultural dos próprios estudantes e de países nos quais a LI era um idioma oficial.

Foi explicado pelo trio que, na primeira aula, haveria uma explicação sobre gênero jornalístico e notícia porque, nas aulas seguintes, os estudantes precisariam saber a respeito desses dois gêneros. Contudo, na SD deles, não há esclarecimentos sobre como essa explicação iria ocorrer. Após a aula expositiva, eles tentariam acessar o conhecimento cultural prévio dos estudantes sobre como as mulheres eram vistas no Brasil e outros lugares do mundo. Em seguida, eles exibiriam o vídeo “*New Law to Ban India’s ‘Untouchable’ Toilet Cleaners*”.

Esse vídeo também tinha sido utilizado pela professora formadora para aplicar uma atividade no intuito de os alunos-docentes tivessem uma ideia do que ela esperava deles ao propor como um dos créditos da disciplina a produção da SD. O trio de Ana, porém, explorou o vídeo de maneira diferente da professora. Relataram sobre o que o vídeo tratava, caso algum dos colegas não tivesse visto, e que a partir do vídeo discutiriam a questão cultural.

Apesar de terem indicado que desejavam se afastar dos Estados Unidos e da Inglaterra, eles informaram que chamariam atenção dos estudantes para o sotaque dos indianos, apontando o quão diferente era do inglês estadunidense por ser este o inglês padrão utilizado no colégio, mas que não iriam apontar um como melhor do que o outro, apenas como diferentes. A SD

desse grupo abordou a LI mais próxima de uma perspectiva de WE do que de ILF, dado que optou por trazer a variedade indiana do inglês. No entanto, eles trabalharam de forma muito interessante a questão do uso criativo da língua com o poema²⁷⁶ de Rupī Kaur. Durante a apresentação, o trio informou que decidiram trazer essa poetisa de origem indiana e naturalizada canadense para quebrar com o estereótipo da mulher indiana como sendo submissa tal como retratado no vídeo “*New Law to Ban Indian ‘Untouchable’ Toilet Cleaners*”. Os alunos-docentes deixaram claro ser a intenção deles mostrar para seus supostos estudantes da Educação Básica que havia outras visões de mundo, outras possibilidades.

Além do contraste estabelecido entre a informação trazida pelo vídeo e a mensagem passada pelo poema de Rupī Kaur, eles também exploraram o modo como a poetisa escreve seus poemas. Na SD, era indicado que seria feito a leitura oral do poema e uma discussão sobre ele, evidenciando de que maneira a(s) cultura(s) de Rupī Kaur se fazia presente no poema. Os alunos-docentes indicavam também, nas instruções da SD, que o professor deveria chamar atenção para os elementos poéticos que poderiam ser percebidos no texto, perguntando se havia rimas, estrofes etc.

Ainda durante a apresentação, o trio de Ana, Lis e Paulo informaram que deveria ser chamado à atenção o fato de Rupī Kaur não utilizar letra maiúscula bem como o fato de o poema não possuir um título, destacando que a poetisa fazia uso desses recursos para representar o modo como ela considerava que a sociedade deveria ser percebida, isto é, com igualdade. Além dessas reflexões, eles esclareceram que o poema seria traduzido pelos estudantes e haveria um momento para compartilharem as traduções.

Diante do exposto, é perceptível que os alunos-docentes da UESC consideram ser importante inserir o ILF em suas práticas de ensino de ILE. É óbvio que, tendo sido as SD um dos créditos do componente Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, poderia se dizer que eles fizeram a SD em conformidade com o critério estabelecido pela professora responsável, isto é, planejar as SD com base nos conteúdos estudados ao longo da disciplina. Entretanto, a entrevista feita com Iuri e Maria, por exemplo, foi após a conclusão do curso deles e esses dois participantes lembravam da SD que tinham produzido e foram capazes de falar a respeito delas com propriedade.

²⁷⁶ Disponível em 5 Rupī Kaur Poems To Celebrate International Women's Day (bramptonist.com). Acesso em 19/08/2020.

Maria demonstrou estar segura do que tinha produzido e da relação entre o que produziu e o que acreditava ser relevante trazer para sua sala de aula. Iuri, por sua vez admitiu ter pouco conhecimento dos estudos do ILF e foi sincero com relação a seus receios e dúvidas. Para Maria Silva, professora formadora responsável pelo componente, apesar de a maioria dos alunos-docentes terem tido pouco contato com a temática ao longo do curso de Letras, ela considerou que grande parte deles conseguiu inserir uma perspectiva de ILF nas SD. É importante informar que havia alunos-docentes que não participaram da investigação nesta disciplina e por este motivo não foi possível relatar a SD produzida por eles.

Para Maria Silva, no entanto, ela tinha sentido a ausência de consciência crítica na produção de algumas SD e a razão para isso, segundo ela informou durante a entrevista (ANEXO D), se devia ao fato de alguns deles terem se prendido a algo que já tinham feito, utilizaram materiais que tinham preparado para o componente de Estágio I. Ainda assim, ela considerou, como é possível ver no comentário a seguir, que grande parte deles se esforçou para apresentar uma SD que demonstrasse o que tinham conseguido apreender.

[...] a gente tem que saber que eles estão presentes na observação do estágio, eles estão fazendo outras disciplinas, eles têm uma gama muito grande de atividades nas quais eles estão inseridos. Então, eu acho que a maior parte deles conseguiu sim, pela apresentação que eles fizeram e pela sequência didática que eles apresentaram, eu percebi que eles buscaram temas críticos, que eles buscaram envolver o inglês como língua franca, apesar de que eu queria que eles tivessem abordado um pouco mais, talvez, desenvolver melhor algumas das atividades em cima de inglês como língua franca. Eu acho que eles abordaram muito mais interculturalidade do que inglês como língua franca, mas eu percebi que eles tiveram cuidado, a maior parte deles, em levantar essa questão na sequência didática desenvolvida (Maria Silva).

De fato, como a professora pontuou, em alguns casos, a perspectiva do ILF foi apenas mencionada, não obstante foi possível a partir da análise das SD e/ou dos projetos de intervenção dos alunos-docentes participantes da investigação identificar a compreensão que o participante tinha do ILF e de maneira vislumbrou ser possível inseri-la no planejamento das práticas de sala de aula. No quadro a seguir, demonstro o que foi possível apreender a partir do que foi produzido por eles em termos do que entenderam ser as implicações do ILF para suas práticas de ELI.

Quadro 12 – Delineamento das possibilidades de tradução do ILF para práticas de sala de aula

Categoria: Implicações do ILF para práticas de sala de aula			
Alunos-Docentes	Tema da SD e/ou Projeto de Intervenção	Objetivo da SD e/ou Projeto de Intervenção	Interpretações implícitas do ILF
Marie	Halloween e Inglês como Língua Franca: uma prática intercultural	Abordar a temática do Halloween a partir de aspectos culturais e proporcionar situações comunicativas com a LI em uma perspectiva de língua franca.	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção de aspectos culturais de países diversos; - Desmistificação do inglês estadunidense e britânico como únicas variedades da LI; - Conscientização de apropriação da LI por falantes de diferentes partes do mundo.
Iuri e Romana Alencar	Turismo	Conscientizar os estudantes sobre os múltiplos usos da LI no mundo e propiciar a construção de vocabulário e sentenças relacionados ao tema.	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar possibilidades de uso da LI no contexto dos estudantes; - Distanciamento dos contextos estadunidense e britânico; - Conscientização dos estudantes de que a LI pertence a todos que se envolvem com ela; - Receio de ser compreendido que está propondo um uso legítimo da língua.
Maria	Imigração	Promover o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção de usuários que não tem a LI como L1; - Interrupção de estereótipos; - Exposição a diversos sotaques; - Conscientização de questões sociais e identitárias relacionadas com o uso da língua.
Ana, Lis e Paulo	Mulheres que buscam novos caminhos	Ensinar a LI a partir de uma perspectiva intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamento dos contextos estadunidense e britânico; - Trabalho com países nos quais a LI é uma língua oficial; - Conscientização de questões sociais e identitárias relacionadas com o uso da língua.

Quadro adaptado de Gimenez, El Kadri e Calvo (2018).

Conforme mencionei, em outros momentos deste capítulo, o contato dos alunos-docentes da UESC com o conceito e estudos do ILF não se deu da mesma forma para todos, sendo, portanto, compreensível que as SD e projetos de intervenção demonstrem haver níveis de conhecimento e entendimento diferentes em relação ao ILF e a possibilidade de inserção

dessa perspectiva ao ensino de ILE. Os dados aqui apresentados permitem identificar, entretanto, o desenvolvimento da compreensão deles em relação ao que significaria inserir o ILF a suas práticas de ensino, evidenciando nesse percurso os desafios, potencialidades e limitações identificados por eles, demonstrando dessa forma, a relevância do contexto de formação inicial para o desenvolvimento de práticas de ensino responsivas aos diferentes cenários de uso da LI na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral investigar os sentidos do ILF tecidos na teia de relações que circulam no contexto de formação inicial do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz, no sul da Bahia, buscando identificar eventuais limites e potencialidades do ILF encontrados pelos alunos-docentes do referido curso no exercício de traduzir suas percepções do ILF para futuras práticas de sala aula. À vista disso, estabeleci as seguintes perguntas para guiar a investigação: (1) Como professores formadores se posicionam em relação aos estudos do ILF e suas implicações pedagógicas? (2) Qual a visão dos alunos-docentes da UESC em relação ao ensino de LI na atualidade? (3) Como os alunos-docentes se posicionam em relação a um ELI numa perspectiva de língua franca? Consideram viável? De qual forma? (4) Qual o perfil do professor de inglês que está sendo formado no curso de Letras Português/Inglês da UESC?

Além do meu interesse particular pelos estudos do ILF, como informei no capítulo um, intitulado *Contextualizando a Investigação*, um outro aspecto motivador da pesquisa foi a inserção do conceito de ILF na fundamentação teórica do componente LI na BNCC (Brasil, 2018), uma vez que, apesar de pesquisadores do campo do ILF, com frequência, indicarem haver implicações das pesquisas do ILF para o ELI, discussões acerca do conceito de ILF, no contexto de formação inicial de professores, ainda se constituem, em sua maioria, como iniciativas por parte de professores formadores que se interessam por esses estudos.

Ainda nesse capítulo, trouxe um pouco do percurso da história do ILF como um campo de investigação desde as primeiras teorizações quando Barbara Seidlhofer e Jennifer Jenkins, consideradas mães fundadoras do campo, pensaram ser possível uma codificação de variedades do ILF, até o momento atual, que concebe ILF como um fenômeno extremamente complexo que não pode ser capturado num paradigma de variedades.

Na sequência dessa breve contextualização dos estudos na Europa, informei que, no Brasil, o interesse pelos estudos do ILF começou a partir de 2005 (Bordini; Gimenez, 2014), e que, já nesse início, o interesse dos pesquisadores se voltavam majoritariamente para questões pedagógicas, buscando compreender a percepção dessa língua global no contexto de ensino de ILE, em nosso país. Ainda com relação ao contexto brasileiro, informei que, na atualidade, contamos com uma produção consistente de estudos voltadas para a temática do ILF e, assim

como pesquisadores internacionais (Bayyurt; Sifakis, 2017; Dewey, 2012; Sifakis; Tsantila, 2019), pesquisadores brasileiros (Duboc, 2018a; El Kadri; Gimenez, 2013; Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018a, 2018b; Jordão, 2016, 2019; Jordão; Marques, 2018; Porfírio, 2018; Siqueira, 2018, para citar apenas alguns) entendem ser de extrema importância levar em consideração os resultados advindos das pesquisas do ILF para a área de ELI.

No capítulo dois, denominado *Percurso Metodológico*, tendo em vista o cenário no qual se deu a pesquisa, isto é, o curso de formação inicial de professores de inglês da UESC, e tendo em mente a complexidade e desafio de dar conta das múltiplas vozes presentes nesse contexto, apontei a necessidade deste estudo se configurar como uma pesquisa de cunho etnográfico e fazer uso de técnicas e instrumentos que privilegiassem a análise qualitativa dos dados.

No capítulo dois, também pontuei, fundamentando-me em Sousa Santos (2018), que a variedade e quantidade de dados gerados, nesta pesquisa, não devem ser vistas como uma tentativa de garantir a confiabilidade e rigor da investigação, uma vez que, o rigor científico está diretamente relacionado a uma distinção entre um sujeito observador e um sujeito observado, conduzindo, dessa maneira, à premissa de alguém que é conhecedor (o pesquisador) e de um outro alguém (objeto) que é observado e precisa ser conhecido. No decorrer deste estudo, busquei, antes de tudo, compreender os participantes como colaboradores na construção de conhecimentos junto comigo.

Para responder às perguntas que guiaram a condução do estudo, contei com a colaboração de cinco professores formadores e doze alunos-docentes da UESC que estavam cursando, na fase inicial da pesquisa, os componentes de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II e, posteriormente, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. Com vistas a atender os objetivos propostos pela pesquisa, foram realizadas observações participantes na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e não participante nos outros dois componentes. Além disso, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes.

A partir do capítulo três, intitulado *ELI & ILF: Buscando Pensar OTHERWISE*, tem início, de fato, a fundamentação teórica do trabalho com reflexões acerca de como o modo que olhamos para as línguas e suas interrelações ainda se encontra profundamente ligado à maneira como o colonialismo europeu educou nossos sentidos para percebê-las, isto é, confinadas territorialmente e pertencendo a comunidades específicas, mesmo diante das diferentes formas

que o mundo contemporâneo tem nos apresentado para compreender como as pessoas se comunicam e constroem sentido, especialmente, quando essas construções envolvem interações entre pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais através da LI (Jordão; Marques, 2018).

Nesse capítulo, argumentando que a perspectiva do ILF pode contribuir para que o ELI possa ser pensado de outro modo (*otherwise*), colaborando para o rompimento de crenças e práticas persistentes dentro da área de ensino desse idioma (Jordão; Marques, 2018; Siqueira, 2018), trouxe reflexões, inicialmente, a partir de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012, 2016), abordando a colonialidade da LI e os processos de marginalização e automarginalização engendrados na colonialidade do ELI, para então expandir essas reflexões, abordando as contribuições trazidas pelos estudos decoloniais (Castro-Gómez; Menezes de Souza, 2019a, 2019b, 2021; Mignolo, 2010; Mignolo; Wash, 2018) e pelas Epistemologias do Sul (Sousa Santos (2007, 2018) para as teorizações sobre língua dentro da LA. Dentro desse capítulo, também ponderei ser importante abordar as estratégias decoloniais de trazer o corpo de volta e marcar o não marcado (Menezes de Souza; Duboc, 2021) ao nos envolvermos com teorias que informam nosso fazer pedagógico e como tais estratégias têm se apresentado na produção brasileira mais recente do ILF.

Esse capítulo foi concluído com a retomada de reflexões sobre as línguas como invenções dos projetos coloniais e a necessidade de desinvenção e reconstituição das línguas, uma vez que concepções de línguas têm consequências materiais na vida das pessoas na medida em que essas concepções, implícita ou explicitamente, refletem, na verdade, afirmações sobre as pessoas (Makoni; Pennycook, 2007; Pennycook; Makoni, 2020). Entrelaçadas com as reflexões realizadas por esses dois autores, tendo em vista os objetivos desta investigação, trouxe ainda reflexões realizadas por Canagarajah (2013), Kubota (2022), Ortega (2018) e Pennycook (2018) acerca das possíveis expansões trazidas pelos campos do WE e do ILF em relação ao modo como olhamos para língua.

No capítulo quatro, denominado *ELI & ILF: Sentidos Tecidos Na Trajetória de um Campo Científico*, abordei de maneira mais aprofundada a relação entre os estudos do ILF e a área de ELI, evidenciando que os textos seminais de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) já estabeleciam uma relação direta entre as pesquisas, até então realizadas, e a área de ensino desse idioma. Nesse capítulo, retomei as três fases estabelecidas, por Jenkins (2015), como ILF 1, ILF 2 e ILF 3 para dividir o percurso histórico do ILF de acordo com as diferenças em termos do que se compreendia por ILF e, também, diferenças em termos de interesses e foco de

pesquisa dentro do campo, com vistas a identificar, em conformidade com Sifakis (2019), como cada uma dessas orientações do ILF teve diferentes implicações para o ELI.

O objetivo principal desse capítulo, entretanto, foi demonstrar, conforme sinalizado por Duboc (2019), que em comparação com a tradição de estudos do ILF advindas do norte global, tem sido possível reconhecer, na recente produção acadêmica brasileira, a presença de estudos que tem se voltado para a compreensão de ocorrências de ILF sem deixar de dar a devida atenção à relação intrínseca entre linguagem, política e poder. Essa noção mais expandida do ILF em nosso contexto tem sido denominada de ILF *made in Brazil* ou *ELF* feito no Brasil (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020).

Ao longo do capítulo quatro, trouxe alguns sentidos tecidos no norte global a partir de textos das duas pesquisadoras consideradas como pioneiras dentro do campo (Seidlhofer, 2001; Seidlhofer; Jenkins, 2003; Seidlhofer, 2009a, 2009b; Jenkins, 2015, 2017b) e também da apreciação crítica feita por Mortensen (2013), no intuito de evidenciar a presença persistente de armadilhas que, por vezes, teimam em nos fazer olhar para o ILF de uma maneira reificada, sendo a menção constante, por pesquisadores do campo, a “usuários do ILF” parte dessa armadilha. Apesar disso, ressaltar a importância do chamado de Jenkins (2015) para a necessidade de reconceituação do ILF dentro do enquadre do multilinguismo, visto que tal reconceituação apontava diretamente para a realidade da maioria dos falantes envolvidos em interações em cenários de língua franca, isto é, o fato da LI ser apenas mais uma língua entre outras presentes ou latentes na interação.

Com relação aos sentidos do ILF tecidos no norte global, pontuei haver sinais de novas percepções em andamento em relação ao que foi proposto por Jenkins (2015), tendo como base o fato de Jenkins e Lopriore (2021) terem feito menção à noção de Multilinguismo (com inglês) como língua franca e destacado que essa noção apresentava, entre outras vantagens, o fato de colocar multilinguismo em primeiro lugar e a LI entre parênteses. Ainda em relação aos sentidos do ILF advindos do norte global, observei, com base nos textos de Seidlhofer (2017) e Widdowson (2016), que as possibilidades apresentadas pela pesquisadora austríaca com relação a trazer premissas do ILF para sala de aula, embora importantes, giravam apenas em torno de aspectos voltados para a capacidade linguística do aprendiz.

Ainda no capítulo quatro, conforme mencionei anteriormente, destaquei, em conformidade com Rosa e Duboc (2022), que reconsiderações epistemológicas e ontológicas demonstravam haver mudança na geopolítica do ILF, onde vozes do sul global começavam a

se consolidar como produtoras de conhecimento em um campo marcado pela hegemonia europeia. Com isso em mente, trouxe alguns dos sentidos do ILF tecidos no cenário brasileiro, considerando que o conceito do ILF, conforme proposto pela episteme eurocêntrica, tem sido percebido, por uma parcela de pesquisadores brasileiros, como um convite ao diálogo e não como uma imposição (Maldonado-Torres, 2007).

Partindo dessas observações, trouxe para o capítulo algumas das vozes (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021; Duboc, 2018a; Duboc; Siqueira, 2020; Rosa; Duboc, 2022; Jordão, 2019b, 2023; Jordão; Marques, 2018) que têm suleado a produção científica do ILF, no Brasil, trazendo para essas teorizações outros modos de pensar, principalmente, em razão do diálogo estabelecido com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, a Linguística Aplicada Crítica, os letramentos críticos e, mais recentemente, com os estudos decoloniais.

Ao trazer essas vozes, enfatizei, em alinhamento com Rosa e Duboc (2022), ser possível identificar uma apropriação local do ILF, tendo em vista que as teorizações do que se entende ser o *ELF* feito no Brasil fazem conexões do conceito do ILF com aspectos que inicialmente não foram considerados nos estudos do norte global, em particular, aqueles associados à criticidade, a questões políticas e agência junto com as relações de poder que permeiam o uso da língua.

Outro aspecto que salientei, ainda em conformidade com essas duas autoras, foi a questão do termo *ELF* feito no Brasil não ser compreendido como um desejo de tomar o Brasil como um país homogêneo, no qual a perspectiva do ILF é, por conseguinte, compreendida de uma única forma. Muito pelo contrário, a percepção por detrás desse termo é, simplesmente demarcar um ponto de vista específico de observação e um lócus específico de enunciação.

No capítulo cinco, denominado de *ELI & ILF: Sentidos Tecidos Num Contexto de Formação Inicial de Professores de Inglês*, através das vozes dos professores formadores e alunos-docentes que colaboraram com este estudo, os sentidos tecidos a partir do encontro deles com ILF, no espaço de formação inicial de professores de inglês da UESC, foram analisados e interpretados. Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas contribuições da AC (Bardin, 2011). Ademais, para atender os objetivos propostos para esta investigação, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: Ensino de Língua Inglesa na Atualidade, ILF e Formação Docente, Implicações do ILF para Práticas de Sala de Aula. Quando necessário, essas categorias foram divididas em subcategorias.

Tendo revisto o caminho percorrido até aqui, retomo as perguntas estabelecidas para guiar a investigação com vistas a apresentar os resultados obtidos.

Pergunta 1 – Como professores formadores se posicionam em relação aos estudos do ILF e suas implicações pedagógicas?

Com base nos dados gerados a partir das respostas dadas no questionário e nas entrevistas, foi possível verificar que todos os cinco professores formadores tinham conhecimento acerca dos estudos do ILF e consideravam relevante abordar questões relacionadas ao ILF com os futuros professores. Todos eles informaram ter conhecimento suficiente ou razoável sobre ILF, mas foi possível observar, ao longo da análise, que em alguns momentos eles se referiam ao ILF como se estivessem falando de uma variedade da LI. Isso poderia ser em razão de estarem precisando atualizar suas leituras, porém, mesmo Julia que informou ler bastante a respeito e utilizar suas leituras em um projeto de extensão que coordenava na UESC, mencionou a existência de uma variedade brasileira do inglês.

Ademais, quatro dos cinco professores formadores trouxeram em suas definições a indicação do ILF como uma língua, quando, na atualidade, é praticamente consenso dentro do campo que ILF é um uso da LI. Uma das professoras formadoras pontuou inclusive que por conta de não haver um núcleo fornecedor de normas do ILF, permanecíamos dependentes das normas do inglês do círculo interno para construção de sua estrutura gramatical. Como ressaltai ao longo do trabalho, entretanto, percepções conflituosas do ILF também se encontram presentes em textos acadêmicos do ILF.

Apenas uma docente, Alice Mota, declarou que, apesar de considerar importante que professores formadores se mantivessem informados sobre os estudos do ILF, não costumava ler com tanta frequência acerca da temática por não ser um assunto que costumava orientar ou pesquisar a respeito. Por outro lado, Maria Silva informou que costumava abordar questões relacionadas ao ILF sempre que iniciava uma disciplina de LI, porém, apenas introduzia uma explicação sobre os conceitos e as definições de ILE, ILI, ILF e outras. Para ela, era importante apresentar essas questões conceituais para os alunos-docentes para que pudesse prepará-los para os materiais didáticos que utilizaria com eles, pois não costumava adotar um livro didático, ela mesma desenvolvia o material que utilizava.

No geral, os professores formadores informaram ser relevante trazer o ILF para sala de aula pelos seguintes motivos: (1) proporcionar consciência cultural crítica necessária que educadores e professores da LI precisam ter; (2) por possibilitar reflexão sobre o papel da LI

no cenário mundial; para repensar o ensino de ILE e o modelo do falante nativo orientados pelos países do círculo interno; (3) por possibilitar revisitar conceitos de língua e desconstruir o paradigma do aprendiz de inglês como um falante imperfeito; (4) promover respeito às variações da LI e às identidades de seus falantes; (5) falar de emoções ao falar inglês; (6) desenvolver perspectiva crítica sobre ensino e aprendizagem de inglês; (7) falar sobre ideologias linguísticas.

Essas foram as implicações pedagógicas apontadas pelos participantes. Além disso, pelo menos dois deles, mencionaram ser importante trazer essas questões nas disciplinas de LI e não apenas nas disciplinas de Metodologia. Uma limitação deste estudo, porém, diz respeito a ter acompanhado de perto apenas as docentes que estavam responsáveis pelos componentes de Estágio e Metodologia.

Pergunta 2 – Qual a visão dos alunos-docentes da UESC em relação ao ensino de LI na atualidade?

Os alunos participantes da pesquisa demonstraram não se identificar com um processo de ensino e aprendizagem da LI com base em visões estruturais da língua. Com base nas sequências didáticas e projetos de intervenção elaborados aos quais tive acesso, ficou evidente que a maioria deles enxergava o ELI numa perspectiva intercultural e crítica, apontando para a percepção de que o ELI não estava limitado apenas à dimensão linguística. Entretanto, ao longo da investigação, a professora de Estágio I relatou que, em geral, apesar dos alunos-docentes dizerem não se identificar com um ensino estrutural, em suas observações das aulas de estágio, ela acabava presenciando apenas o ensino de gramática, havendo raramente alguns que não se prendiam apenas aos aspectos linguísticos.

É relevante ainda observar que, embora tenha sido perceptível a importância dada pelos alunos-docentes à dimensão intercultural do ensino de línguas, em algumas das sequências didáticas, foi possível identificar uma percepção de cultura como limitada a fatos e costumes de países específicos, dando a impressão de que a língua funciona como expressão de uma cultura reificada (Jordão; Martinez, 2015).

Outro aspecto verificado foi a conscientização por parte dos futuros professores de que a depender do contexto em que fossem atuar, talvez, a percepção deles de língua e ensino não pudessem ser implementadas, pois consideraram que, por exemplo, num curso de idiomas, a LI estaria sendo vendida como um produto e os estudantes desejavam receber um tipo específico de inglês.

Pergunta 3 – Como os alunos-docentes se posicionam em relação a um ELI numa perspectiva de língua franca? Consideram viável? De qual forma?

No período em que a pesquisa foi conduzida, os alunos-docentes tinham como um dos créditos a elaboração de uma sequência didática na qual deveriam trazer, através das atividades propostas, indícios dos conteúdos estudados, dentre os quais constava o conceito de ILF. Alguns alunos-docentes tinham tido mais contato com textos sobre a temática do ILF e demonstravam interesse em integrar premissas do ILF a suas práticas de ILE. Entretanto, mesmo aqueles estudantes que manifestaram ser viável uma aplicação, não sabiam exatamente como poderiam fazer isso.

Os alunos-docentes que manifestaram ser viável, consideraram que se estavam estudando aquele tópico em Metodologia, deveriam pelo menos tentar traduzir de alguma forma para as práticas de sala de aula. Consideraram também que, com a ajuda da professora de Metodologia, poderiam explorar possibilidades. Uma aluna-docente, Beatriz Borges, fazia apenas Estágio I, e ficou em dúvida quanto a ser viável por não saber como a questão do erro seria tratado numa perspectiva de língua franca.

Uma outra discente, Maria, considerou ser relevante por se atentar para a questão do poder do professor, dentro da sala de aula, por se atentar para o fato de o professor estar representando algo e que as discussões sobre o ILF serviam para desmistificar nossa concepção de língua na sala de aula, possibilitando questionar qual inglês ela levaria para os estudantes dela, qual concepção de língua ela teria, se ela entraria na sala de aula como um colonizador ou como alguém que iria decolonizar a LI. Nesse sentido, a percepção dela era de que as discussões sobre ILF eram muito válidas.

Quanto à maneira como os alunos-docentes consideraram viável a aplicação do ILF em suas práticas de sala de aula, tomando como base as sequências didáticas a que tive acesso, foi possível inferir que, para eles, integrar o ILF a suas práticas implicava o seguinte: (1) a inserção de aspectos culturais de países diversos; (2) a desmistificação do inglês estadunidense e britânico como únicas variedades da LI; (3) conscientização de apropriação da LI por falantes de diferentes partes do mundo; (4) mostrar possibilidades de uso da LI no contexto dos estudantes; (5) distanciamento dos contextos estadunidense e britânico; (6) a inserção de usuários que não tem a LI como L1; (7) a interrupção de estereótipos quanto a tipos de inglês e falantes de inglês; (8) trabalhar com outros países, além dos Estados Unidos e da Inglaterra, nos

quais a LI é uma língua oficial; (9) exposição a diferentes sotaques; (10) conscientização de questões sociais e identitárias relacionadas com o uso da língua.

A percepção dos alunos-docentes do que seria integrar o ILF às práticas de sala de aula deles demonstra relacionar-se diretamente com a percepção de um ELI crítico que não se volta apenas para aspectos estruturais da língua. Um dos alunos-docentes, entretanto, ao falar das limitações de um ELI numa perspectiva de ILF, mencionou ter o receio de que ao trazer usuários de inglês que não tinham inglês como L1 para a sala de aula, fosse possível haver a interpretação de que estava propondo um uso ilegítimo da língua. Uma outra limitação apontada por eles foi em relação à dificuldade de encontrar materiais que pudesse usar nas aulas deles, embora tenham reconhecido que, talvez, precisassem dedicar mais tempo para encontrarem esses materiais na internet.

Pergunta 4 – Qual o perfil do professor de inglês que está sendo formado no curso de Letras Português/Inglês da UESC?

Embora tenha deixado claro que as perguntas serviram apenas como um guia para minha investigação, esta última pergunta é a que considero mais difícil de responder, pois não acredito que a condução da pesquisa tenha possibilitado conhecimento suficiente para poder dizer o perfil do professor de inglês sendo formado na UESC. O que colocarei aqui, são minhas impressões baseadas no período que estive junto com eles enquanto realizava esta pesquisa.

Pelo que observei e, também, pelo que pude analisar através das respostas deles ao questionário e, de igual modo, durante a condução da entrevista, acredito ser possível inferir que o perfil do professor sendo formado é o de um profissional crítico que percebe o ELI como mais do que apenas ensinar estruturas de uma língua. Com relação, especificamente, ao objetivo desta investigação, é um profissional que manifestou a pretensão de integrar premissas do ILF a suas práticas de sala de aula, embora ainda não estivessem certos de como fazer isso. Contudo, compreenderam ser possível desconstruir e decolonizar o ELI através da inserção da perspectiva do ILF a suas práticas de ensino de ILE.

Essa inserção, como entendo ter ficado evidente ao longo da análise dos dados, não ocorre sem a presença de conflitos relacionados diretamente ao que fomos ensinados a compreender como um processo adequado de ensino e aprendizagem de LE e, principalmente, ao que a sociedade de uma maneira geral enxerga como tal. Contudo, acredito ter também ficado perceptível que esses conflitos são necessários e enriquecedores para o processo de formação docente, visto que, embora este trabalho tenha tido como foco a formação inicial de

professores de inglês, a análise também possibilitou olhar para os caminhos percorridos pelos professores formadores e as mudanças pelas quais têm passado em relação a como enxergam a LI e o ensino desse idioma.

Ademais, embora o foco tenha se voltado para a identificação de conflitos, desafios, limites e potencialidades relacionados às possibilidades de implementação de um ELI orientado por uma perspectiva de ILF, as vozes dos participantes vão muito além disso, revelando como se veem como usuários e professores de LI. Nesse sentido, a relevância dos resultados deste estudo não se limita ao fato de trazer possibilidades de aplicação do ILF para sala de aula de inglês da educação básica, posto que também esboça um pouco da trajetória percorrida por esses futuros professores até chegarem à materialização dessas possibilidades.

Esse percurso, por sua vez, mostrou claramente que, paralelo à busca por um ELI que aproxime mais o inglês da realidade dos estudantes da educação básica e permita que eles se enxerguem como falantes legítimos da LI, caminha a lógica da normatividade e da pureza em relação ao uso da língua de uma maneira geral e, conseqüentemente, ao uso da LI. É de extrema importância, no entanto, observar que, mesmo dentro dessa lógica moderna, os participantes da investigação buscaram, de algum modo, trazer o que é argumentado e defendido pelo campo de pesquisa do ILF para suas práticas de ensino.

De maneira semelhante, considero também ter ficado em evidência as mudanças pelas quais tenho passado em minha caminhada como professora de inglês da educação básica, ao longo da qual, cada vez mais, tenho me conscientizado de que conflitos são sempre necessários e, como observa Duboc (2019), em relação à inserção do ILF na BNCC (Brasil, 2018), são bem-vindos, pois movimentam problematizações como as que foram trazidas no decorrer deste estudo. Tais problematizações são, certamente, de extrema relevância para os programas de formação inicial de professores de inglês, uma vez que permitem que, nós – professores em atividade, professores em formação, formadores de professores e pesquisadores – possamos colocar entre parênteses (Mignolo, 2018) nossas percepções acerca do que seja a LI e, por conseguinte lançar um olhar outro para o processo de ensino e aprendizagem desse idioma.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ALCOFF, L. Enrique Dussel's Transmodernism. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, California, v. 1, n. 3, p. 60-68, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5070/T413012882>. Acesso: 13 julho, 2021.
- ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Critical Education and Postcolonialism. **Encyclopedia of educational philosophy and theory**. Singapore: Springer, p. 1-6, 2017.
- BAKER, W. English as a Lingua Franca and Intercultural Communication. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2018, p. 25-36.
- BAKER, W. **Culture and Identity through English as a Lingua Franca**: rethinking concepts and goals in intercultural communication. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.
- BAIRD, R.; BAKER, W.; KITAZAWA, M. The complexity of ELF. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 3, n. 1, p. 171-196, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. C. Foundations of an EIL-aware teacher education. **Preparing teachers to teach English as an international language**, v. 53, n. 1, p. 3-18, 2017.
- BAYYURT, Y.; DEWEY, M. Locating ELF in ELT. **ELT Journal**, v. 74, n. 4, p. 369-376, 2020.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. C. ELF-aware in-service teacher education: a transformative perspective. In: BOWLES, H.; COGO, A. (Ed.). **International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical insights**. London: PalgraveMacmillan, 2015, p. 117-135.
- BEATO-CANATO, A. "And they all get put in boxes and they all come out the same": What does our understanding of language have to do with educational practices? In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. *Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators*. Florianópolis: UFSC, 2021, p. 88-104.
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of the 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers TESOL. In: **ELTED**, v.11, p. 1-8, 2008.
- BIESTA, G. **Good education in an age of measurement**. United States: Paradigm Publishers, 2010.
- BIESTA, G. **Beyond learning: Democratic education for a human future**. London: Paradigm Publishers, 2006.
- BLAIR, A. Evolving a post-native, multilingual model for ELF-aware teacher education. In: Bayyurt, Y. and Akcan, S. (Orgs.) **Current perspectives on pedagogy for English as a**

Lingua Franca. Developments in English as a Lingua Franca [DELF] (5). De Gruyter Mouton, Berlin, 2015, p. 89-102.

BLASER, M. Is another cosmopolitics possible? **Cultural Anthropology**, [S.l.] v. 31, n.4, p. 545– 570, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14506/ca31.4.05>. Acesso em: 20 out. 2021.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.

BOCK, Z.; STROUD, C.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Introduction and Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2019.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da linguagem**, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

BOWLES, H. ELF-oriented pedagogy: Conclusions. In: BOWLES, H.; COGO, A. (Org.). **International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical insights**. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 194-208.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: inglês – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 87 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: A critical study of learning to teach**. Suny Press, 2003.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge up, 2009.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies**. Springer International Publishing, 2017.

CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. Routledge, 2013.

CARVALHO, J. M.; DA SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALHEIRO, L.; GUERRA, L.; PEREIRA, R. Introduction. In: CAVALHEIRO, L.; GUERRA, L.; PEREIRA, R. **The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms**. Edições Húmus Ltda. 2021, p. 11-14.

CAVALHEIRO, L.; GUERRA, L.; PEREIRA, R. Key Issues in Using ELF. In: CAVALHEIRO, L.; GUERRA, L.; PEREIRA, R. **The handbook to English as a lingua franca practices for inclusive multilingual classrooms**. Edições Húmus Ltda. 2021, p. 79-85.

COGO, A.; FANG, F.; KORDIA, S.; SIFAKIS, N. C.; SIQUEIRA, S. Developing ELF research for critical language education. **AILA Review**, v. 34, n. 2, p. 187-211, 2021.

COGO, A.; SIQUEIRA, D. S. P. S. “Emacipating myself, the students and the language”: Brazilian teachers’ attitudes towards ELF and the diversity of English. **Englishes in Practice**, v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

COGO, A. ELF and multilingualism. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Routledge, 2018. p. 357-368.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, M.; PINEDA, I. ELF and Teacher Education: attitudes and beliefs. **ELT Journal**, <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa047>, 2020, p. 1-14.

DEWEY, M. ELF, teacher knowledge and professional development. In: BOWLES, H.; COGO, A. **International perspectives on English as a lingua franca: Pedagogical insights**. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. p. 176-193.

DEWEY, M. Pedagogic criticality and ELF. In: **Atlantis**, Zurich, v. 36, n. 2, p. 11-30, 2014.

DEWEY, M. Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 1, n. 1, p. 141-170, 2012.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; PORFIRIO, L.; SIQUEIRA, S. VELF in pre-service teacher education: Insights from Brazilian ELT. In: PINEDA, I.; BOSSO, R. (Ed.). **Virtual English as a Lingua Franca**. Routledge, 2023, p. 215-236.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2021.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; SIQUEIRA, S. How can we teach English as a Lingua Franca locally? In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators**, 2021, p. 26-53.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. IN: GRAZZI, E. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 227-254, 2018.

DUBOC, A. P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v.1, nº 48, p. 10-22, 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: De Gruyter Mouton, 2018a, p. 159-187.

DUBOC, A. P. M. Prefácio. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP.: Pontes Editora, 2018b, p. 9-11.

DUBOC, A. P. M. Parecer crítico da 3ª Versão Base Nacional Comum Curricular para a área de Língua Estrangeira Moderna. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

DUSSEL, E. D. Transmodernity and interculturality: An interpretation from the perspective of philosophy of liberation. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n.3, 2012.

DUSSEL, E. Europe, Modernity, and Eurocentrism. **Nepantla: Views from South**, v. 1, n. 3, p. 465-478, 2000. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/23901/pdf>. Acesso em: 03 dez., 2021.

DUSSEL, E. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1997.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. **Revista de Cultura Teológica**, n. 4, p. 69-81, 1993.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FIGUEIREDO, E. H. D. Afinal, de Quem é Essa Língua? In: JORDÃO, C.; MARSON, I. C.V.; FRANCO Z. (Orgs.) **Devaneios em Atas: Distopias Teóricas no Multiletramentos e Inglês como Língua Franca**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 119-137.

FINARDI, K. R. Globalization and English in Brazil. In: FINARDI, K. R. (Ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016, p. 15-32.

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

FONTANA, A.; FREY, J.H. The interview, from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. 2nd. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000, p. 645-672.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging – Language, Bilingualism and Education**. Palgrave-Pivot, 2014.

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

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

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 lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 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. (Ed.). **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Routledge, 2018b. p. 176-185.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos Linguísticos e Literários**, Vol. 52, p. 73-93, ago./dez. 2015.

GOELLNER, S. V.; FILHO, A. R. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; NETO, V. N. Pesquisa Qualitativa na Educação Física Brasileira: Marco Teórico e Modos de Usar. **R. de Educação Física/UEM**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19-32.

GROSGOUEL, R. The Structure of Knowledge in Westernised Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides. **Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge**, v. 1, n. 1, p. 73-90, 2013.

GROSGOUEL, R. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007.

GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Introduction: Glocal Languages, the South Answering Back. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Ed.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: the South Answers Back**. Routledge, 2019, p. 3-13.

GUILHERME, M. (Coord.) **Línguas Glocais: Vozes do Sul**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2022.

GRAMSCI, A. Selections from the prison notebooks. **The applied theatre reader**. Routledge New York, NY: International Publishers, 2020, P. 141-142.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HOEPFNER, S. G. Sotaque: a voz da identidade. **Revista Enunciação**, p. 136-150, 2018.

ISHIKAWA, T.; JENKINS, J. What is ELF? Introductory Questions and Answers for ELT Professionals. **The Center for English as a Lingua Franca Journal**, v. 5, p. 1-10, 2019.

ISHIKAWA, T.; PANERO, S. M. Exploring language attitudes in ELF research: Contrasting approaches in conversation. **Englishes in Practice**, v. 3, n. 4, p. 74-109, 2016.

ISHIKAWA, T. Conceptualizing English as a Global Contact Language. **Englishes in Practice**, v. 4, n. 2, p. 31-49, 2017.

JARDIM, J. G. O Uso da Etnografia na Pesquisa em Educação. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. p. 7224-7233. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

JENKINS, J.; LOPRIORE, L. Prologue. In: BAYYURT, Y.; SARACENI, M. **World Englishes: Pedagogies**, v. 3, Bloomsbury, 2021, p. xvi-xviii.

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

JENKINS, J. Where are we with ELF and language testing? An opinion piece. **ELT Journal**, doi:10.1093/elt/ccaa045, p. 1-7, 2020.

JENKINS, J. The future of English as a lingua franca?. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.) **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Routledge, 2018. p. 594-605.

JENKINS, J. ELF and WE: Competing or complementing paradigms?. In: **World Englishes**. Routledge, 2017a. p. 52-68.

JENKINS, J. Not English but English-within-multilingualism. In: **New directions for research in foreign language education**. Routledge, 2017b. p. 63-75.

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

JENKINS, J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. **ELT Journal**, v. 66, n. 4, p. 486-494, 2012.

JENKINS, J. **World Englishes**. 2nd ed. London: Routledge, 2009.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Native speaker, non-native speaker and English as a foreign language: time for a change. **IATEFL Newsletter**, v. 131, n. 11, P. 10-11, 1996.

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 lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 53-68.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Pontes Editores: Campinas, 2015, p. 61-88.

JORDÃO, C. M. A Case for *ELF* feito no Brasil. **ELT Journal**, <https://doi.org/10.1093/elt/ccad006>, p. 1-9, 2023.

JORDÃO, C. M. Applied Linguistics “made in Brazil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. **Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators**. Florianópolis: UFSC, 2021, p. 13-25.

JORDÃO, C. M. Southern Epistemologies, Decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. In: MURATA, K.; ISHIKAWA, T. (Ed.). **Waseda Working Papers in ELF**, v. 8, 2019a, p. 33-52.

JORDÃO, C. M. Epistemophagy in Brazilian Higher Education – Yes, Nós Temos Bananas. In: FINARDI, K. R. (Ed.). **English in the South**. Londrina: EdueL, 2019b, p. 107-131.

JORDÃO, C. M. TEFL as Hydra: Rescuing Brazilian Teacher Educators from ‘Privilege’. In: BUNCE, P.; Rapatahana, V.; PHILLIPSON R; TUPAS, R. (Eds.). **Why English? Confronting the Hydra**, v. 13, p. 255-266, 2016.

JORDÃO, C. M. Tradition and Difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 25, n. 3, p. 422-425, 2015.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? **Conhecimento local e conhecimento universal**, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JOSEPH, J. Is language a verb? Conceptual change in linguistics and language teaching. In TRAPPES-LOMAX, H.; Ferguson G. (Ed.) **Language in Language Teacher Education**. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 29-47).

KACHRU, Braj B.. World Englishes: Approaches, issues and resources. **Language Teaching**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444800006583>. Acesso em: 21 out. 2021

KAUR, J. The Intelligibility of English in Global Contexts: concepts, methods, findings and implications. **Foreign Language Education Research**, v. 22, p. 1-10, 2018.

KIMURA, D.; CANAGARAJAH, S. Translingual practice and ELF. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a lingua franca**. Routledge, 2018. p. 295-308.

KIRKPATRICK, A. Concluding Chapter. In: SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL Contexts**, 2019, p. 247-260.

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

KOHN, K. Towards the reconciliation of ELF and EFL. In: SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. **English as a lingua franca for EFL contexts**. Multilingual Matters: Bristol, 2019, p. 32-48.

KROSKRITY, P. V. Regimenting languages: Language ideological perspectives. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of Language: Ideologies, politics and identities**, 2000, p. 1-34.

KUBOTA, R. Decolonizing second language writing: Possibilities and challenges. **Journal of Second Language Writing**, v. 58, p. 1-11, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100946>.

KUBOTA, R. Inequalities of Englishes, English speakers, and languages: A critical perspective on pluralist approaches to English. In: TUPAS, R. (Ed.) **Unequal Englishes: The politics of Englishes today**. London: Palgrave Macmillan, UK, 2015. p. 21-41.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n° 1, p. 66-85, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF L.; McKay, S.; G. HU G.; RENANDYA W.(Ed.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**. New York, NY: Routledge, 2012, p. 9–27.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: Globalization, empire and TESOL. In: EDGE J. (Ed.). **(Re-) locating TESOL in an age of empire**. London: Palgrave Macmillan UK, 2006. p. 1-26.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a post method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity and ELF. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2018, p. 51-60.

LATOUR, B. **Reassembling the social: An introduction to actor-network theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEE, E.; ALVAREZ, S. P.. World Englishes, translanguaging, and racialization in the US college composition classroom. **World Englishes**, v. 39, n. 2, p. 263-274, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/weng.12459>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LEFFA, V. J. Preface. In: FINARDI, K. R. (Ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016, p. 7-11.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPRIORE, L. Voicing Beliefs and Dilemmas from WE- and ELF-Aware Reflective Teacher Education Contexts – Teachers’ Personal Responses to Rapidly Changing Multilingual Contexts. **Lingue e Linguaggi**, v. 24, special issue, p. 225-237, 2017.

LOVE, N. Science, Language and Linguistic Culture. **Language and Communication**, v. 29, p. 26-46, 2009.

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

LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, F.; SWENNEN, A. The teacher educator as a role model. **Teaching and Teacher Education**, p. 586-601, July, 2007.

LLURDA, E. English Language Teachers and ELF. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2018, p. 518-528.

LLURDA, E. ‘Native Speakers’, English and ELT: Changing Perspectives. In: HALL G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. Routledge, 2016, p. 51-63.

LYONS, M.; PETERSON, A. A. A. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança. **Revista Ecos**, v. 11, n. 2, p. 143-161, 2011.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages** Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. In: MIGNLO, W. D.; ESCOBAR, A. **Globalization and the Decolonial Option**. Routledge, 2010, p. 94-124.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, p. 289-300. São Paulo, maio/ago., 2004.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2nd Edition, London: Sage Publications, 2002.

MATSUDA, A. (Ed.). **Preparing teachers to teach English as an International Language (EIL)**. Bristol. Multilingual Matters, 2017.

MAURANEN, A. Conceptualizing ELF. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2018, p. 7-24.

MENDES, E. O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S., (Orgs.) **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004, 432 f. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430>. Acesso em: 14 Out. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

MENEZES,DE SOUZA, L. M. T. Foreword: A Decolonial Project. In: BOCK, Z.; STROUD, C. (Ed.). **Language and Decoloniality in Higher Education: Reclaiming Voices from the South**. Bloomsbury: London, 2021, p. xiii-xxiii.

MENEZES,DE SOUZA, L. M. T. Repensando as línguas e as linguagens. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Bate-papo com Educadores Linguísticos: letramentos, formação docente, criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a, p. 245-258.

MENEZES,DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. In: Bock. Z.; Stroud, C. **Re-imagining multilingualisms**. Multilingual Matters, 2019b, p. 9-14.

MENEZES,DE SOUZA, L. M. T. Introduction: Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (Org.) **English in the South**. Londrina: EdueW1, 2019c, p. 9-24.

MENEZES,DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization form Below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Ed.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: the South Answers Back**. Routledge, 2019d, p. 17-41.

MENEZES,DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C. M.; ZEGGIO MARTINEZ, J.; HALU, R. C. (Org.). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-304.

MIGNOLO, W. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO D.; WALSH, C. **On Decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018, p. 105-134.

MIGNOLO, W. The Invention of Human and the Three Pillars of the Colonial Matrix of Power: Racism, Sexism and Nature. In: MIGNOLO D.; WALSH, C. **On Decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018, p. 153-176.

MIGNOLO, W. Coloniality: The darker side of modernity. In S. Breitwieser, C. Klinger, & W. Mignolo (Eds.), **Modernologies: Contemporary artists researching modernity and modernism**. MACBA, 2009, p. 39–49.

MIGNOLO, W. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007.

MILROY, J. Language ideologies and the consequences of standardization. **Journal of Sociolinguistics**, v. 5, n. 4, p. 530–555, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Ideology in research methodology. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. 1 ed. New York: Wiley Blackwell, 2013a, p. 1-6.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b, p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, n. 27, p.33-50, 2009.

MONTE MOR, W. **O Encontro Entre o Global e o Local: Discutindo uma Perspectiva Crítica no Aprendizado de Língua Inglesa**. In: SILVA, K. A. (Org.); GUILHERME, M (Coord.). **Línguas Glocais – Vozes do Sul**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 249-276.

MONTE MOR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. (Orgs.) **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, 2ª edição, p. 315-335.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, Manila, v. 15, n. 15, p. 34-55, 2010.

MOTA PEREIRA, F. Ensino de Inglês em Perspectiva Decolonial. In: RIBEIRO, F. (Org.). **Práticas de Ensino de Inglês**, v. 2. São Carlos: Pedro & João Edotores, 2022a, p. 187-204.

MOTA PEREIRA, F. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. **Revista Letras Raras**, v. 11, n. 1, p. 65-84, 2022b.

MORTENSEN, Janus. Notes on English used as a lingua franca as an object of study. **Journal of English as a lingua franca**, v. 2, n. 1, p. 25-46, 2013.

MOUFFE, C. **The democratic paradox**. New York: Verso, 2000.

MURATA, K. The realities of the use of English in the globalised world and the teaching of English: a discrepancy?. **Jacet journal**, v. 63, p. 7-26, 2019.

NAULT, D. Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts. **Language, Culture and Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 314-328, 2006.

NIETO, C. H. G.; JORDÃO, C. M.; VERONELLI, G. Decoloniality in ELT: A Political Project. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 3, p. 586-594, 2022.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

NORTON, B. Identity and Ownership of English. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Identity%20proofs%20Jan%202017%20BN.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.

ORTEGA, L. Ontologies of language, second language acquisition, and world Englishes. **World Englishes**, v. 37, n. 1, p. 64-79, 2018.

PANERO, S. M. Global languages and lingua franca communication. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2018, p. 556-569.

PARK, J. S.; WEE, L. A practice-based critique of English as a Lingua Franca. **World Englishes**, v. 30, n. 3, p. 360-374, 2011.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Routledge, 2020.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2016.

PENNYCOOK, A. Pushing the Ontological Boundaries of English. In: HALL, C. J.; WICAKSONO, R. (Ed.) **Ontologies of English: Conceptualising the language for learning, teaching, and assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020a, p. 355-367.

PENNYCOOK, A. Translingual entanglements of English. **World Englishes**. DOI: 10.1111/weng.12456, p. p. 1-14, 2020b.

PENNYCOOK, A. Politics, Power Relationships and ELT. In: HALL G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. Routledge, 2016, p. 26-37.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Taylor & Francis, 2007.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) **Disinventing and reconstituting languages**, v. 62, p. 90-115, 2007.

PEREIRA, F. M. **Education and Literature: reflections on social, racial and gender matters/Educação e Literatura: reflexões sociais, raciais e de gênero**. Tradução para o português: Monique Pfau, Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, F. M. From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools, **Intercultural Education**, p. 1-10, 2016. DOI:10.1080/14675986.2016.1249634.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. Apresentação. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (Ed.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 5-9.

PILLER, I. **Intercultural Communication: a critical introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

PORFÍRIO, 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 lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 189-209.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ S.; GROSGOUEL R. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007, p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIRK, R. 'Language varieties and standard language', **English Today**, v. 21, p. 3–10, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Forward: Linguistics, Colonialism and the Urgent Need to Enact Appropriate Language Policies to Counteract the Latter's Baleful Fallout on Former Colonies. In: ABDELHAI, A.; MAKONI, S.; SEVERO, C. (Ed.). **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power**. Cambridge Scholars Publishing, 2020, p.x-xiii.

RAJAGOPALAN, K. Language Issue in the 21st Century and the Centuries ahead: an exercise in crystal ball gazing. *D.E.L.T.A.* v.35, n. 1, p. 1-17, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Divide between NESTs and NNESTs: Dichotomy and continuum perspectives. **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. Wiley Online Library, 2018, p. 1-7.

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**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v.14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45-57.

RAJAGOPALAN, K. The Soft Ideological Underbelly of the Notion of Intelligibility in Discussions about World Englishes. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 03. Oxford University Press, 2010.

RAJAGOPALAN, K. The Concept of World English and its Implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira. **Cadernos do IL**, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P. M. Analyzing the Concept and Field of Enquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. In: NIETO, C. H. G.; JORDÃO, C. M.; VERONELLI, G. (Org.). **Íkala** (Special Issue: Decoloniality in ELT: the South Writes Back), v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022)

ROSA, G. da C. **Inglês como Língua Franca Sob um Olhar Crítico e Decolonial**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072021-152410/publico/GABRIELA_DA_COSTA_ROSA_rev.pdf. Acesso em: 05 ago, 2022.

ROSA, J.; BURDICK, C. Language ideologies. **The Oxford handbook of language and society**, p. 103-123, 2017.

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

SANTOS, J. N. **Competência Intercultural**: interface no livro didático de língua inglesa do ensino médio. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2016.

SARACENI, Reflections on the Rhetorics on the (Re-)Location of English. **Changing English**, London, v. 18, n. 3, p. 277-285, 2011.

SEIDLHOFER, Barbara; JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca and the politics of property. In: **The politics of English as a world language**. Brill, 2003. p. 139-154.

SEIDLHOFER, B.; WIDDOWSON, H. G. ELF for EFL: A Change of Subject? In: SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). **English as a Lingua Franca for EFL Contexts**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019, ebook, loc. 577-926.

SEIDLHOFER, B. Standard English and the dynamics of ELF variation. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2018, p. 85-100.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca: Why is it so controversial. In: **JACET International Convention Selected Papers**. 2017. p. 2-24.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Hong Kong: Oxford University Press, 2011.

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009a.

SEIDLHOFER, B. Accommodation and the idiom principle in English as a lingua franca. **Intercultural Pragmatics**, v.6, n. 2, p. 195–215, 2009b.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 133–158, 2001.

SEARGEANT, P. World Englishes and English as a lingua franca: A changing context for ELT. In: HALL, G. **The Routledge Handbook of English language teaching**. Routledge, 2016. p. 13-25.

SEARGEANT, P. **The Idea of English in Japan: Ideology and the evolution of a global language**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019.

SIFAKIS, N. C.; LOPRIORE, L.; DEWEY, M.; BAYYURT, Y.; VETTOREL, P.; CAVALHEIRO, L.; SIQUEIRA, D. S. P.; KORDIA, S. ELF-awareness in ELT: Bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, 2018.

SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. Introduction. In: SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019, p. 1-14.

SIFAKIS, N. C. Principles and Challenges of ELF for EFL Teaching and Teacher Education: The ELF-awareness Perspective. In: FINARDI, K. R. (Ed.) **English in the South**. Londrina: Eduel, 2019, p. 133-155.

SIFAKIS, N. C. Introduction. ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 7, n. 1, p. 155-160, 2018.

SIFAKIS, N. C. ELF awareness in English Language Teaching: Principles and processes. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 288–306, 2017.

SIQUEIRA, S.; GIMENEZ, T. World Englishes and Critical Pedagogy. IN: BAYYURT, Y.; SARACENI, M. (Ed.). **Bloomsbury World Englishes Volume 3: Pedagogies**, v. 3, p. 241-256, 2021.

SIQUEIRA, D. S. P.; MATOS, J. V. G. ELT Materials for basic education in Brazil: has the time for an ELF-aware practice arrived? In: SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). **English as a lingua franca for ELF contexts**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019, p. 132-156.

SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2011.

SIQUEIRA, S. ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen? *ELT Journal*, doi:10.1093/elt/ccaa038, p. 1-10, 2020.

SIQUEIRA, S. 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 lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018a, p. 87-114.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Revista Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018b.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11607/3/Tese%20Domingos%20Siqueira3.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SOUSA SANTOS, B. **The end of the cognitive empire**: The coming of age of epistemologies of the South. Duke University Press, 2018.

SOUSA SANTOS, B. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais para uma Ecologia de Saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007, p. 1-66.

SOUSA SANTOS, B. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15- 33.

SPOTTI, M.; KROON, S. Multilingual classrooms at times of superdiversity. In: WORTHAM, S. (Ed.). **Encyclopedia of language and education**: discourse and education. v. 3. New York: Springer, 2016. p. 1-13.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H (Ed.), **Advanced language learning**: The contribution of Halliday and Vygotsky. London: Continuum, 2006, p. 95-108.

SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplina no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In: MELO, G.C.V (Org.). **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada**: perspectivas sul-americanas, v. 1, 2019, p. 63-89.

SZUNDY, P.T.C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.121-151.

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.

TÍLIO, R. O que é ensinar/aprender língua(gem)? In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversa com Formadores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

TODD, S. **Towards an imperfect education**: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism. London: Paradigm Publishers, 2009.

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

Trudgill, P. and Hannah, J. **International English: A Guide to the Varieties of Standard English**, 5th ed. London: Routledge, 2013.

UESC. Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz. Departamento de Letras e Arte. Colegiado do Curso de Letras, 2012. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

VATTIMO, G. **Nihilism and emancipation: Ethics, politics, and law**. New York: Columbia University Press, 2004.

VATTIMO, G. Verwindung: Nihilism and the Postmodern in Philosophy. **SubStance**, v. 16, n. 2, p. 7-17, 1987.

VERONELLI, G. A. The Coloniality of Language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity. **Wagadu**, v. 13, n. 1, p. 108-134, 2015.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Brazil: Editora Hucitec, 1929/1981.

WALKER, R. **Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

WATSON-GECEO, K. A. A Etnografia na Sala de Aula de Segunda Língua: definindo o que é essencial. Tradução por Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. London: Blackwell, (1987/1997)

WENGER, E. **Communities of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. Competence and capability: Rethinking the subject English. **The Journal of Asia TEFL**, v.12, n. 1, p. 1-17, Spring 2015.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the pragmatics of language variation. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 4, n.2, p. 359-372, 2015.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 1, n.1, p. 5-26, 2012.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL , EFL : global issues and local interests. **World Englishes** 16: 135-46, 1997.

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 18, n. 2, 1994, p. 377-389.

YEO, M.; MATSUDA, A. Preparing English Language Learners for the Messy World of EIL: Interview with Aya Matsuda. **RELC Journal**. v. 49, n. 1, p. 1-6, 2018.

ZACHI, 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: De Gruyter Mouton, 2018, p. 13-29.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Alunos-Docentes

Página 1 de 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto – *From Research to Practice*: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa do Doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia acima denominado.

O objetivo da pesquisa é verificar em que medida o contato com a literatura relacionada aos estudos de Inglês como Língua Franca, durante a formação inicial de professores de inglês, no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus/BA, pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas mais próximas da complexidade e diversidade de usos e usuários da língua inglesa. Para tanto, intentamos identificar o posicionamento dos alunos-docentes do referido curso no que diz respeito a um ensino da língua inglesa numa perspectiva de língua franca e se esses consideram ser possível integrar essa perspectiva de ensino a suas futuras práticas de sala de aula. Assim sendo, esta pesquisa irá desenvolver-se de acordo com uma perspectiva de pesquisa etnográfica, através do uso de técnicas e instrumentos que privilegiem a análise qualitativa dos dados a serem gerados.

O motivo que nos leva a conduzir esta investigação advém do fato de entendermos ser relevante para área de ensino de língua inglesa, na medida em que possibilitará ampliar o conhecimento a respeito de como está sendo conduzida a formação inicial de professores inglês no que diz respeito a fomentar atitudes que os tornarão profissionais críticos e conscientes dos desafios a serem enfrentados ao ensinar uma língua estrangeira que é, também, uma língua franca. Além disso, ao propor a investigação de se e como futuros professores de inglês pretendem articular conhecimentos acerca do inglês como língua franca em suas práticas de sala de aula, esta pesquisa visa contribuir para lacunas apontadas no que diz respeito a documentar e avaliar a maneira como o estatuto da língua inglesa tem se feito presente nos cursos de formação.

A sua colaboração para a pesquisa, como aluno-docente, envolverá a participação em quatro oficinas ministradas pela pesquisadora responsável. Essas oficinas irão tratar de temas relacionados a discussões recentes acerca do ensino da língua inglesa numa perspectiva de língua franca. Durante as oficinas, você participará de atividades em grupo e individuais. Além disso, você responderá um questionário com questões abertas e fechadas antes do início das oficinas e responderá, também, um pequeno questionário com questões abertas ao término de cada uma das oficinas. Você também poderá ser entrevistado pela pesquisadora caso haja necessidade de esclarecimentos acerca de algumas respostas dadas nos questionários e/ ou seja necessário aprofundar o conteúdo de algumas das respostas dadas que sejam consideradas relevantes para a pesquisa. As entrevistas realizadas serão gravadas e transcritas. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável, em local seguro, por um período de 5 (cinco) anos, após o qual serão destruídos. Ao aceitar participar da pesquisa, você também dará permissão para que a pesquisadora possa realizar observação não participante de sua (s) microaula (s) durante o período que estiver cursando a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II.

Com sua participação na pesquisa, será possível propor alterações que se façam necessárias no projeto acadêmico do curso, assegurando a inserção de conteúdos que favoreçam a discussão/ problematização da situação da língua inglesa no mundo e as implicações advindas dessa situação para o processo de ensino/aprendizagem desse

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM 16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone: (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira das 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

idioma. Levando em consideração os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, entendemos haver a possibilidade de você se sentir constrangido ou desconfortável para responder perguntas do questionário ou da entrevista, bem como, há a possibilidade de se sentir da mesma forma durante o período de observação de sua (s) microaula (s). Para evitar esses possíveis riscos, é garantido a você o direito de não responder qualquer pergunta que considere constrangedora ou que cause desconforto. De igual modo, caso a pesquisadora constate qualquer sinal verbal e/ou não verbal de desconforto durante o período das observações de aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, essas serão interrompidas de imediato.

No que se refere à confidencialidade do estudo, a sua identificação será mantida em sigilo durante todas as fases da pesquisa, bem como qualquer informação que possa comprometer sua integridade moral e física. Ademais, é garantido a você o direito a indenização, caso tenha qualquer dano decorrente de sua participação na pesquisa.

É relevante deixar claro que você terá assegurada a assistência durante toda pesquisa, assim como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências a todo e qualquer momento. Ressaltamos ainda que sua participação nesse projeto é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração. De igual modo, sua participação na pesquisa não envolverá nenhum custo para você. No entanto, caso sua participação incorra em algum gasto não previsto, você será ressarcido.

Salientamos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que você pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi impresso frente e verso, em duas vias iguais, sendo garantido a você uma das vias assinada por ambas as partes

Jacyara Nô dos Santos

Pesquisadora Responsável

jacyarano@gmail.com / Tel.: (73) 99968-4873

Eu, _____, declaro que concordo participar do projeto de pesquisa intitulado *From Research to Practice*: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês sob responsabilidade da pesquisadora Jacyara Nô dos Santos.

Ilhéus, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores Formadores

Página 1 de 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto – *From Research to Practice*: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do Doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia acima denominado.

O objetivo da pesquisa é verificar em que medida o contato com a literatura relacionada aos estudos de Inglês como Língua Franca, durante a formação inicial de professores de inglês, no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus/BA, pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas mais próximas da complexidade e diversidade de usos e usuários da língua inglesa. Para tanto, intentamos identificar o posicionamento dos professores formadores do referido curso no que diz respeito a um ensino da língua inglesa numa perspectiva de língua franca. Assim sendo, esta pesquisa irá desenvolver-se de acordo com uma perspectiva de pesquisa etnográfica, através do uso de técnicas e instrumentos que privilegiem a análise qualitativa dos dados a serem gerados.

O motivo que nos leva a conduzir esta investigação advém do fato de entendermos ser relevante para área de ensino de língua inglesa, na medida em que possibilitará ampliar o conhecimento a respeito de como está sendo conduzida a formação inicial de professores de inglês no que diz respeito a fomentar atitudes que os tornarão profissionais críticos e conscientes dos desafios a serem enfrentados ao ensinar uma língua estrangeira que é, também, uma língua franca. Além disso, ao propor a investigação de se e como futuros professores de inglês pretendem articular conhecimentos acerca do inglês como língua franca em suas práticas de sala de aula, esta pesquisa visa contribuir para lacunas apontadas no que diz respeito a documentar e avaliar a maneira como o estatuto da língua inglesa tem se feito presente nos cursos de formação.

Sua colaboração para a pesquisa, como professor(a) formador(a), envolverá responder um questionário com questões abertas e fechadas relacionadas ao conteúdo da investigação. Além disso, você poderá ser entrevistado (a) pela pesquisadora caso haja necessidade de esclarecimentos acerca de alguma resposta dada no questionário e/ ou seja necessário aprofundar o conteúdo de alguma resposta considerada como relevante para a pesquisa. As entrevistas realizadas serão gravadas e transcritas. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável, em local seguro, por um período de 5 (cinco) anos, após o qual serão destruídos. Concomitante aos procedimentos elencados, ocorrerá a análise documental que inclui a consulta ao projeto acadêmico do curso de Letras da UESC. Além disso, caso você seja professor dos componentes curriculares Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa e/ou Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, ao aceitar participar desta pesquisa, dará permissão para a pesquisadora realizar observação não participante de, pelo menos, oito de suas aulas.

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM 16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone: (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira das 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

Com sua participação na pesquisa, será possível propor alterações que se façam necessárias no projeto acadêmico do curso, assegurando a inserção de conteúdos que favoreçam a discussão/ problematização da situação da língua inglesa no mundo e as implicações advindas dessa situação para o processo de ensino/aprendizagem desse idioma. Levando em consideração os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, entendemos haver a possibilidade de você se sentir constrangido ou desconfortável para responder perguntas do questionário ou da entrevista ou sentir-se desconfortável durante a realização das observações de aula. Para evitar esses possíveis riscos, é garantido a você o direito de não responder qualquer pergunta que considere constrangedora ou que cause desconforto. De igual modo, caso a pesquisadora constate qualquer sinal verbal e/ou não verbal de desconforto durante o período das observações de aulas dos componentes curriculares Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, as observações serão interrompidas de imediato.

No que se refere à confidencialidade do estudo, a sua identificação será mantida em sigilo durante todas as fases da pesquisa, bem como qualquer informação que possa comprometer sua integridade moral e física. Ademais, é garantido a você o direito a indenização, caso tenha qualquer dano decorrente de sua participação na pesquisa.

É relevante deixar claro que você terá assegurada a assistência durante toda pesquisa, assim como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências a todo e qualquer momento. Ressaltamos ainda que sua participação nesse projeto é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração. De igual modo, sua participação na pesquisa não envolverá nenhum custo para você. No entanto, caso sua participação incorra em algum gasto não previsto, você será ressarcido.

Salientamos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que você pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi impresso frente e verso, em duas vias iguais, sendo garantido a você uma das vias assinada por ambas as partes.

Jacyara Nô dos Santos
Pesquisadora Responsável
jacyarano@gmail.com / Tel.: (73) 99968-4873

Eu, _____, declaro que concordo participar do projeto de pesquisa intitulado *From Research to Practice: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês sob responsabilidade da pesquisadora Jacyara Nô dos Santos.*

Ilhéus, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE C – Questionário (Professores Formadores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 ORIENTADOR: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
 DOUTORANDA: Jacyara Nô dos Santos

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES FORMADORES

Prezado(a) Professor(a) Formador(a),

Este questionário é parte integrante do trabalho de pesquisa intitulado *From Research to Practice*: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês. Ao respondê-lo, por favor, procure ser o mais fidedigno possível. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e seus dados serão mantidos em sigilo. Antes de responder às perguntas, indique um nome fictício de sua preferência para ser usado ao longo da análise que será conduzida no decorrer da pesquisa. Saliento que não há respostas certas ou erradas, e o curso e/ ou o professor(a) formador(a) em questão não estão sendo, de maneira alguma, avaliados. A sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Muito obrigada por sua colaboração!

Nome fictício escolhido pelo participante: _____

Parte I – Dados Pessoais e Profissionais

1. Qual é sua formação acadêmica e onde a obteve?
2. Há quanto tempo atua como professor de inglês?
3. Há quanto tempo atua como professor formador de professores de inglês na Universidade Estadual de Santa Cruz?
4. Já atuou ou ainda atua como professor de inglês fora do ensino superior? Se sim, especifique o contexto de atuação.
5. Quais disciplinas você geralmente leciona no curso de Letras da UESC?
6. Por que escolheu ser professor de inglês?
7. Como você descreveria seu inglês? (Se nenhuma das alternativas descrever bem o seu inglês, faça sua própria descrição.)
 - () Semelhante ao inglês americano.
 - () Semelhante ao inglês britânico.
 - () Uma mistura do inglês americano e britânico.
 - () Mistura de inglês americano e/ou britânico e marcas da língua portuguesa.
 - () _____

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, aprovada sob número de parecer 3.415.646, CAEE 11429519.6.3001.5526, em 19 de junho de 2019. Consulta disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>>.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 ORIENTADOR: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
 DOUTORANDA: Jacyara Nô dos Santos

8. Quando você usa a língua inglesa fora da sala de aula, é geralmente para se comunicar:
- () com falantes nativos
- () com falantes não nativos
- () na mesma proporção com falantes nativos e não nativos
- () com falantes não nativos numa proporção muito maior do que com falantes nativos
9. Como professor(a) formador(a) e professor(a) de língua inglesa, você considera importante que seu inglês seja o mais próximo possível do inglês falado por pessoas que têm esse idioma como primeira língua? Justifique sua resposta.
10. Para você, a quem “pertence” a língua inglesa hoje? Justifique sua resposta.
11. Considera que, no seu contexto de atuação, seus alunos fazem uso do inglês fora da sala de aula? As interações nas quais eles tomam parte envolvem com maior frequência falantes nativos ou não nativos?
12. Como costuma tratar a questão do erro em suas aulas de inglês? Considera importante discutir a esse respeito com seus alunos-docentes?

Parte II – Inglês como Língua Franca (ILF) e Formação de Professores

[...] Among ELF [English as a Lingua Franca] scholars, it is common ground that monolithic and ethnocentric orientations to English language and cultural studies as founded in EFL [English as a Foreign Language] frameworks no longer respond to the complexities of today's global world, giving room to new constructs as brought by the ELF perspective. (DUBOC, 2018, p. 183).

Muitas são as pesquisas problematizando o estatuto da língua inglesa como uma língua franca global e as implicações trazidas para o ensino desse idioma em decorrência disso. Nesta parte do questionário, gostaríamos de saber como você se posiciona em relação a isto no que diz respeito a seu contexto de atuação como professor(a) formador(a) de professores de língua inglesa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 ORIENTADOR: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
 DOUTORANDA: Jacyara Nô dos Santos

13. No que diz respeito aos estudos do campo do ILF, você considera ter:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> nenhum conhecimento | <input type="checkbox"/> muito pouco conhecimento |
| <input type="checkbox"/> pouco conhecimento | <input type="checkbox"/> conhecimento razoável |
| <input type="checkbox"/> conhecimento suficiente | <input type="checkbox"/> muito conhecimento |

14. Como você define Inglês como Língua Franca?

15. Você considera importante, para sua atuação como professor(a) de inglês e como professor(a) formador(a), manter-se informado(a) a respeito da teoria e pesquisas do campo do ILF? Por quê?

16. Você faz ou já fez uso de artigos que tratam do ILF com suas turmas de graduandos da UESC? Se sim, por que considerou ser importante fazer uso dessa literatura?

17. O conceito de “ELF awareness” (conscientização do ILF) tem sido apresentado em muitos trabalhos da área do ILF (BAYYURT; SIFAKIS, 2015; SEIDOLHOFER, 2011; SIFAKIS, 2017) como uma possível forma de integrar os princípios do ILF ao ELI através do envolvimento crítico com a literatura do campo de ILF. Integrar os princípios do ILF ao ELI, em particular ao ensino de ILE, requer, conforme esses estudiosos, considerar principalmente o contexto de atuação e as necessidades dos aprendizes.

Você considera relevante, para o contexto no qual você e seus alunos-docentes estão inseridos, trazer discussões a respeito do ILF para o curso de formação inicial de professores de inglês? Justifique sua resposta.

18. O que significa aprender uma língua estrangeira?

19. Você concorda ou discorda desta afirmação? Justifique sua resposta.

[...] to be communicatively competent in English means to know how to communicate as NS [Native Speakers] do. English as a subject is essentially ENL [English as a Native Language]: the “E” of EFL is the “E” of ENL. (SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2019, não paginado, *E-Book*).

20. Jenkins (2012) pontua que pesquisadores do campo do ILF sempre foram cautelosos em realçar que não cabe aos pesquisadores dizer o que os professores têm de fazer, mas que os professores de inglês precisam decidir se, e em que medida, ILF é relevante para seus estudantes em seus contextos.

Tomando como base o seu contexto, você considera a situação da língua inglesa como uma língua franca relevante para as necessidades de seus estudantes e para seu contexto de atuação como professor? Por quê?



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

ORIENTADOR: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

DOUTORANDA: Jacyara Nô dos Santos

21. Você considera que, em sua sala de aula, a situação do inglês como uma língua franca global é:

() tratada de forma implícita

() tratada de forma explícita

() tratada de forma implícita em algumas ocasiões e explícita em outras

Dê um exemplo de como isso ocorre em sua sala de aula.

22. Como você considera que questões relacionadas ao campo do ILF poderiam ser inseridas no curso de formação de professores de inglês da UESC?

22.1 Considera que isso de alguma forma já acontece? Se sim, de qual forma?

23. Considera que o material didático, em especial o livro adotado para utilização nas aulas de língua inglesa dos professores em formação do curso de Letras da UESC, propicie que os alunos-docentes sejam expostos a outras variantes da língua inglesa além das tradicionalmente vistas como padrão para o ensino desse idioma?

23.1 Acha importante que o material didático usado oportunize a exposição a diferentes variantes da língua inglesa? Por quê?

24. Para alguns estudiosos do campo de ILF (SEIDOLHOFER, 2011, por exemplo), uma premissa importante do ILF refere-se ao *status* dos estudantes que devem ser considerados ‘usuários’ em vez de ‘aprendizes’ da língua inglesa ou ‘falantes nativos falhos’, uma vez que o foco deve ser no uso efetivo/ real da língua. Como você se posiciona em relação a essa distinção?

24.1 Considera que isso venha a interferir em sua práxis como professor formador? Por quê?

25. Qual o perfil de professor de língua inglesa que você considera estar contribuindo para que seja desenvolvido no percurso da formação acadêmico-profissional? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D – Questionário (Alunos- Docentes)

Questionário - Alunos-Docentes

Prezado(a) Estudante,

Este questionário é parte integrante do trabalho de pesquisa intitulado From Research to Practice: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês. Ao respondê-lo, por favor, procure ser o mais fidedigno possível. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e seus dados serão mantidos em sigilo. Antes de responder às perguntas, indique um nome fictício de sua preferência para ser usado ao longo da análise que será conduzida no decorrer da pesquisa. Saliento que não há respostas certas ou erradas, e o curso e/ ou o estudante em questão não estão sendo de maneira alguma avaliados. A sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Muito obrigada por sua colaboração!

* Required

1. Nome fictício escolhido pelo participante: *

Parte I - Dados Pessoais

2. Idade: *

3. Gênero: *

Mark only one oval.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer

4. Experiência de ensino de língua inglesa: *

Mark only one oval.

- Nenhuma
- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- Mais de 10 anos

5. Caso tenha experiência de ensino de língua inglesa, qual o contexto que atua ou atuou? *

6. Por que decidiu ser professor de inglês? *

7. Pretende atuar como professor de inglês ao terminar o curso de Letras? *

Mark only one oval.

- Sim
- Possivelmente
- Não

8. Há quanto tempo estuda inglês? *

Mark only one oval.

- Menos de 4 anos
- Pelo menos 4 anos
- 7 - 10 anos
- Há mais de 10 anos

9. Como avalia seu nível de fluência em língua inglesa? *

Mark only one oval.

- Elementar - capaz de comunicar necessidades simples e básicas.
- Intermediário - capaz de participar de interações em inglês sobre assuntos conhecidos.
- Intermediário superior – capaz de atuar de forma independente em inglês em uma variedade de ambientes acadêmicos e profissionais.
- Avançado – capaz de atuar de forma independente e com bastante precisão em uma grande variedade de assuntos.
- Proficiente – capaz de ler e escrever sobre qualquer assunto e se expressar com sutilezas de emoções e opiniões, podendo participar ativamente em qualquer ambiente acadêmico ou profissional.

Parte II - Percepção da Língua Inglesa

10. Considera importante que seu inglês seja o mais próximo possível do inglês falado por pessoas que têm esse idioma como primeira língua? Por quê? *

11. Como você descreveria seu inglês? (Se nenhuma das alternativas descrever bem o seu inglês, faça sua própria descrição.) *

Mark only one oval.

- Semelhante ao inglês americano.
- Semelhante ao inglês britânico.
- Uma mistura do inglês americano e britânico.
- Mistura de inglês americano e/ou britânico e marcas da língua portuguesa.
- Other: _____

Parte III - Aprendizagem de Língua Inglesa/Formação Acadêmico-Profissional

12. Durante sua formação acadêmico-profissional, considera que, em suas aulas de inglês, o papel exercido por esse idioma na atualidade tenha sido levado em consideração? Por quê? *

13. Durante sua formação acadêmico-profissional, você foi apresentado aos termos "Inglês como Língua Franca" ou "Inglês como Língua Internacional"? Se sim, em quais disciplinas? *

14. O que você entende por "Inglês como Língua Franca" ou "Inglês como Língua Internacional"? *

A Língua Inglesa e seu Contexto de Ensino

15. Para você, qual deve ser o objetivo do ensino da língua inglesa na Educação Básica? *

16. Considera importante trazer, para sala de aula, atividades que mostrem para seus alunos o uso da língua inglesa na atualidade? *

Mark only one oval.

- Sim.
- Talvez.
- Não.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Professores Formadores)

Introdução: agradecer a colaboração, esclarecer o objetivo da pesquisa, solicitar que no final da entrevista faça sugestões/ comentários que considere importantes e pertinentes. Deixar claro que caso não queira responder alguma pergunta, isso será respeitado.

1. Como você vê a língua inglesa na atualidade?
2. Professores de inglês são geralmente vistos como guardiões das normas da língua, guardiões das normas padrões. Como você se posiciona em relação a isso?
3. Você considera que o currículo da UESC contempla questões relacionadas à situação da LI no mundo e as possíveis implicações disso para o ELI? De qual forma?
4. Você considera que a inserção do conceito de ILF na BNCC trará ou já trouxe alguma mudança para os cursos de formação de professores? Quais?
5. Considera que o conhecimento acerca do ILF seja importante para o professor em formação? Por quê?
6. Considera que esse conhecimento tenha algum impacto nas futuras práticas de sala de aula dos professores em formação?
7. Você considera que o conceito do ILF se articule com sua prática de sala de aula? De qual forma?
8. Você gostaria de fazer alguma sugestão ou algum comentário que considere pertinente para a investigação?

APÊNDICE F – Planejamento da Exposição Oral Temática

Tema - Diálogos entre ILF e ILE: reflexões sobre ensino de língua inglesa

1. Público alvo

Alunos-docentes cursando o componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Bahia.

2. Objetivos

-Identificar o nível de conhecimento dos alunos-docentes acerca do Inglês como Língua Franca (ILF);

-Motivar os alunos-docentes a refletirem sobre a aplicabilidade dos princípios do ILF para a sala de aula, tendo em vista o contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no qual estão inseridos;

-Identificar o posicionamento dos alunos-docentes quanto à relevância dos estudos de ILF para o ensino de língua de inglesa (ELI);

-Motivar reflexões acerca do que se configure o ELI numa perspectiva de língua franca.

3. Recurso: Datashow.

4. Desenvolvimento da Exposição Oral Temática

Data: 17 de outubro de 2019.

Horário: 10:50 às 12:00

Procedimentos:

1. Apresentar os objetivos da oficina e solicitar permissão para gravar os momentos de reflexão/debates.

2. Motivar a reflexão dos estudantes, solicitando que compartilhem em que medida concordam ou não com as ideias expressas nas seguintes citações apresentadas no slide. (Duração prevista: 30 minutos)

What is your level of agreement with the following statements?
[...] it is clear that the native speaker model still has an important role to play [in English language teaching], though one modified by new cultural and pedagogical priorities. (SOWDEN, 2011, p. 89).
Embora seja necessário compreender diferentes variedades [do inglês] e tomá-las como exemplos da diversidade linguística, na sua produção, não há como fugir da ideia de se adotar uma variedade de ampla circulação como as dos países do chamado Círculo Interno. (CRYSTAL, 2012 <i>apud</i> EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 130).
[...] [professores de inglês] ainda estão confusos com relação à possibilidade de se considerar o inglês não mais como uma língua estrangeira, mas sim como uma língua franca [...]. (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 126).

3. Após a reflexão das citações, esclarecer que a exposição do assunto será a partir do texto *Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca”* na BNCC (DUBOC, 2019). Antes de dar início à exposição, ver se os estudantes já tiveram contato com esse texto e apresentar a seguinte citação do texto:

[...] o conceito é polêmico e polissêmico, daqueles vocábulos que carregam o fardo do passado, como se tivesse sido duramente exposto a um ferro de marca[r] gado, sempre às voltas com seu “sentido primeiro” após novos escrutínios e expansões teóricas. (DUBOC, 2019, p. 11).

A partir dessa citação, perguntar o que os estudantes entendem por ILF e se saberiam dizer a qual “fardo do passado” a autora se refere. (Duração prevista: 10 minutos)

4. Apresentar algumas definições do ILF ao longo do desenvolvimento do campo de pesquisa e apresentar o que Duboc (2019) entende como refrações de sentido em torno do ILF, buscando ver o grau de conhecimento dos estudantes acerca dos estudos do ILF. (Duração prevista: 30 minutos)

Data: 21 de outubro de 2019.

Horário: 08:00 às 12:00

Procedimentos:

1. Retomar algumas questões vistas no primeiro encontro a fim de ver o que os estudantes lembram das reflexões feitas no dia 17/10/2019.
2. Dar prosseguimento à exposição, apresentando o que Duboc (2019) denomina de ILF *made in Brazil*, buscando sempre observar o entendimento e posicionamento dos estudantes quanto ao que está sendo apresentado.
3. Apresentar e refletir, com base no texto de Duboc (2019), sobre o conflito epistemológico existente na BNCC em razão de acolher os usos híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca e ao mesmo tempo apresentar conteúdos linguísticos fixos e estáveis.
4. Após a conclusão da parte mais expositiva do encontro, solicitar que os estudantes se posicionem em relação a algumas colocações de Duboc (2019) e respondam algumas questões.

Reflective Questions
Qual sua percepção a respeito da seguinte colocação por parte de Duboc (2019)?
[...] é praticamente nula a discussão sobre o conceito de ILF na formação docente inicial e continuada (GIMENEZ; EL KADRI, 2013; COGO; SIQUEIRA, 2017). (p. 16)
Considera importante para sua formação acadêmico-profissional discussões acerca do ILF?
Qual sua percepção a respeito da seguinte colocação por parte de Duboc (2019)?
É provável que muitos professores ignorem as potentes fissuras do conceito de ILF no texto introdutório da BNCC e transformem os quadros didáticos em seu porto-seguro; como também é provável que muitos professores ignorem os conteúdos lá dispostos para, no final do dia, ensinar o “inglês que cada um pode” (JORDÃO;

MARQUES, 2017). Se esse for o caso, então a presença do ILF, fundamentando, pela primeira vez, um documento regulador da Educação Básica, vem coroar a falácia e o mito do inglês puro e idealizado pretendido historicamente em propostas curriculares e materiais didáticos. (p. 19)

Considerando seu contexto de atuação, como você lê o conceito de ILF?

5. Em dupla, os estudantes realizarão uma atividade proposta por Duboc (2018). Os estudantes deverão analisar alguns usos da LI geralmente presentes na realidade brasileira – letreros e placas de estabelecimentos – e responder às seguintes perguntas: (a) How do you feel towards the following signs?; (b) How do you judge this use of English?; (c) As a teacher, would you consider working any of them in your English class? (d) If so, what aspects could be raised?

Letreiros e faixas²⁷⁷ a serem apresentados aos estudantes para realização da atividade de reflexão:



As duplas terão um tempo de 20 minutos para discutir e analisar se considerariam usar o material apresentado ao ministrarem aulas de inglês e de qual forma vislumbram que seria possível utilizá-lo.

6. Após a discussão as duplas compartilharão seus posicionamentos e ideias com a turma.

7. Na sequência, será apresentado aos estudantes os aspectos compartilhados por Duboc (2018) em relação à reação dos estudantes dela, também, futuros professores de inglês, quanto aos usos criativos, híbridos e localizados da língua inglesa nos letreros e placas de rua utilizados na atividade a fim de aprofundar um pouco mais a reflexão.

²⁷⁷ Disponível em: <https://feijacomnutella.wordpress.com/2008/12/12/crasse-de-ingreis/>. Acesso em: 19 de out. 2019.

8. A exposição temática será concluída com a apresentação dos conceitos-chave das duas maneiras de se conceber o ELI, isto é, ILE e ILF. Após a conclusão da exposição, os estudantes serão divididos em dois grupos para realização de uma entrevista.

APÊNDICE G – Roteiro para Entrevista em Grupo (Alunos-Docentes)

1. Você se considera preparado para atuar como professor de inglês? Por quê?
2. Você se considera um usuário de inglês como língua franca? Por quê?
3. Você considera haver aspectos de seu ensino ou de sua aprendizagem de inglês que refletem aspectos do inglês como língua franca? De qual forma?
4. Você se considera um (a) professor (a) familiarizado (a) com questões relacionadas ao inglês como língua franca?
5. Considera relevante trazer a questão cultural para a sala de aula de inglês? Por quê?
6. Considerando seu contexto de ensino e aprendizagem de inglês, qual é sua leitura do conceito de inglês como língua franca?
7. Você considera relevante e viável inserir, em suas práticas de sala de aula, uma perspectiva de ensino que reflita o uso do inglês na contemporaneidade?
8. Fiquem à vontade para fazer uma breve avaliação sobre as reflexões e atividade que fizemos durante a exposição temática.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: From Research to Practice: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês

Pesquisador: Jacyara Nô dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11429519.6.0000.5531

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.313.497

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo geral verificar em que medida reflexões acerca dos estudos de Inglês como uma Língua Franca, durante a formação inicial de professores de inglês num curso de Letras de uma universidade pública do sul da Bahia, podem contribuir para a implementação de práticas pedagógicas compatíveis com os princípios do ensino de inglês numa perspectiva de língua franca. No intuito de alcançar este objetivo maior, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: (1) identificar o perfil do professor de inglês que está sendo formado no contexto de uma universidade pública do sul da Bahia; (2) conhecer o posicionamento dos professores-formadores e alunos-docentes em relação à perspectiva do ensino de Inglês como uma Língua Franca; (3) verificar em que medida o contato com a literatura relacionada ao inglês como uma língua franca, na formação inicial de professores, cria condições para práticas pedagógicas mais próximas da complexidade e diversidade de usos e usuários da língua inglesa; (4) identificar as contribuições dos estudos de inglês como uma língua franca para a formação inicial docente no contexto do sul da Bahia. A metodologia utilizada será de base etnográfica e irá consistir dos seguintes instrumentos para geração de dados: questionários com perguntas abertas e fechadas, realização de entrevistas semiestruturadas, observação não participante de aulas e realização de oficinas. A pesquisa irá se desenvolver na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada na rodovia Ilhéus-Itabuna, e terá como participantes, pelo menos, quatro professores-formadores e dez alunos-docentes do Curso de Letras.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA**



Continuação do Parecer: 3.313.497

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar em que medida reflexões acerca dos estudos de Inglês como Língua Franca, durante a formação inicial de professores de inglês num curso de Letras de uma universidade pública do sul da Bahia, podem contribuir para a implementação de práticas pedagógicas compatíveis com os princípios do ensino de inglês numa perspectiva de língua franca.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Levando em consideração as etapas deste projeto de pesquisa, consideramos que sejam os seguintes os possíveis riscos para os participantes: desconforto ou constrangimento durante a realização das entrevistas que serão gravadas em áudio; desconforto durante as observações das aulas. No entanto, a pesquisadora deixará claro para os participantes que os mesmos não precisarão responder a qualquer pergunta do questionário ou entrevista que venham a causar desconforto ou constrangimento. Além disso, o participante será esclarecido de que poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento caso esse seja o seu desejo.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios trazidos por esta pesquisa, se por um lado temos consciência de que, do ponto de vista do participante, a curto prazo, os benefícios sejam poucos, por outro lado, entendemos que, a longo prazo, nossa proposta de pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento da qualidade da formação inicial de professores de inglês, na medida em que, através da investigação aqui proposta, poderemos sugerir intervenções no currículo de formação inicial de professores de inglês. Entendemos que este desenvolvimento só é possível a partir das considerações e contribuições dos principais atores envolvidos neste importante processo: professores-formadores e alunos-docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de investigação irá desenvolver-se de acordo com a perspectiva da pesquisa etnográfica em sala de aula, através do uso de técnicas e instrumentos que privilegiam a análise qualitativa dos dados que serão gerados. Conforme Rees e Mello (2011), a pesquisa qualitativa se apresenta como um conceito guarda-chuva que abriga diversos tipos de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento tais como a Antropologia, a Sociologia, a Educação, as Ciências Médicas e a própria Linguística Aplicada, cada uma dessas com sua cultura de pesquisa e linguagem específicas. A pesquisa será composta de diferentes etapas e iniciará

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA**



Continuação do Parecer: 3.313.497

com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas aos professores-formadores de futuros professores de inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a fim de que possamos obter informações preliminares sobre a experiência profissional dos participantes da pesquisa bem como suas crenças com relação ao ELI. A partir dos dados gerados com os questionários, será realizada uma entrevista semiestruturada com estes participantes para que dúvidas possam ser sanadas e, principalmente, para que possamos ter acesso com maior profundidade às crenças dos professores formadores com relação ao ELI na atualidade e o posicionamento dos mesmos no que diz respeito à integração de um processo de ensino numa perspectiva de ILF.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Recomendações:

Elaborar Relatórios e promover a devolutiva dos Resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendidos os princípios éticos e bioéticos opinio pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1270074.pdf	05/04/2019 19:46:29		Aceito
Outros	Textos_Oficinas3_4.pdf	05/04/2019 19:28:06	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Textos_Oficinas2_3.pdf	05/04/2019 19:25:17	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Textos_Oficinas1_2.pdf	05/04/2019 19:13:27	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista_AlunosDocentes.pdf	05/04/2019 19:07:09	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Questionario_AlunosDocentes.pdf	05/04/2019 18:28:38	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista_ProfessoresFormadores.pdf	05/04/2019 18:28:11	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Questionario_ProfessoresFormadores.pdf	05/04/2019 18:27:44	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	PlanejamentoOficinas.pdf	05/04/2019	Jacyara Nô dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA**



Continuação do Parecer: 3.313.497

Outros	PlanejamentoOficinas.pdf	18:22:16	Santos	Aceito
Outros	Aceiteorientador.pdf	05/04/2019 17:49:14	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Anuenciadecampo.pdf	05/04/2019 17:47:48	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Solicitacaodecampo.pdf	05/04/2019 17:45:37	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_naoinciodecoleta.pdf	05/04/2019 17:41:47	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	05/04/2019 17:38:06	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoresformadores.pdf	05/04/2019 17:36:23	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunosdocentes.pdf	05/04/2019 17:36:08	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraPesquisa.pdf	05/04/2019 17:33:14	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Reso580.pdf	07/03/2019 08:47:58	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso466.pdf	07/03/2019 08:47:47	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso510.pdf	07/03/2019 08:47:36	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Checklist.pdf	07/03/2019 08:47:21	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Lattes_Jacyara.pdf	05/03/2019 15:57:37	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	05/03/2019 15:52:13	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_iniciopesquisa.pdf	05/03/2019 15:46:42	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_compromissopesquisador.pdf	05/03/2019 15:44:30	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Equipe_Pesquisadora.pdf	05/03/2019 15:41:40	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	AutorizacaoInstituicaoProponente.pdf	05/03/2019 15:41:00	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Declaração de	Declaracao_infraestrutura.pdf	05/03/2019	Jacyara Nô dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.313.497

Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	15:36:54	Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/03/2019 11:28:11	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Orçamento	detalhamentofinanceiro.pdf	31/01/2019 15:05:33	Jacyara Nô dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

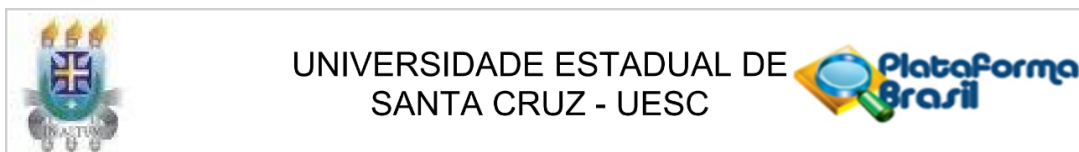
Não

SALVADOR, 08 de Maio de 2019

Assinado por:
Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UESC


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: From Research to Practice: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês

Pesquisador: Jacyara Nô dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11429519.6.3001.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

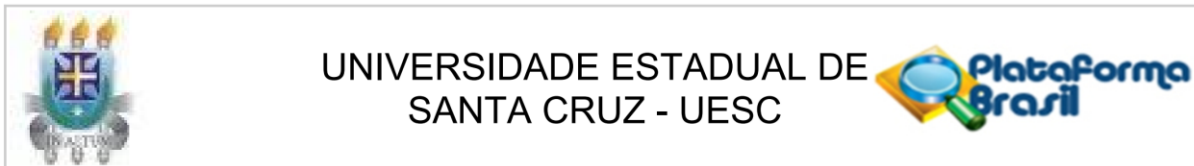
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.415.646

Apresentação do Projeto:

O protocolo CAAE: 11429519.6.3001.5526 intitulado From Research to Practice: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês, sob a responsabilidade da pesquisadora Jacyara Nô dos Santos. Esta pesquisa pretende investigar em que medida reflexões acerca dos estudos de Inglês como Língua Franca, durante a formação inicial de professores de inglês num curso de Letras de uma universidade pública do sul da Bahia, podem contribuir para a implementação de práticas pedagógicas compatíveis com os princípios do ensino de inglês dentro dessa perspectiva. A proposta de investigação irá desenvolver-se de acordo com a perspectiva da pesquisa etnográfica em sala de aula, através do uso de técnicas e instrumentos que privilegiam a análise qualitativa dos dados que serão gerados. Este projeto de pesquisa será composto de diferentes etapas nas quais serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos participantes da pesquisa e realizadas entrevistas semiestruturadas com os mesmos. A investigação também consistirá da realização de oficinas para os alunos docentes e observação não participante das aulas dos alunos-docentes durante Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II A pesquisa irá ser conduzida na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada na rodovia Ilhéus-Itabuna, e contará com a participação de, pelo menos, quatro professores- formadores do Curso de Letras da referida universidade e, pelo menos, dez alunos-docentes cursando os seguintes componentes curriculares: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. Com o intuito de responder as perguntas

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.415.646

orientadoras da pesquisa, também será realizada análise do Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras da UESC, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (Parecer CNE/CES nº492, de 3 de abril de 2001). Para a condução da análise e interpretação dos documentos bem como dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas, questionários e observações de aulas, será utilizada a metodologia da análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Verificar em que medida reflexões acerca dos estudos de Inglês como Língua Franca, durante a formação inicial de professores de inglês num curso de Letras de uma universidade pública do sul da Bahia, podem contribuir para a implementação de práticas pedagógicas compatíveis com os princípios do ensino de inglês numa perspectiva de língua franca.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Levando em consideração as perguntas de pesquisa apresentadas na seção que trata da delimitação do nosso tema, os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

- 1) Identificar o perfil do professor de inglês que está sendo formado no contexto de uma universidade pública do sul da Bahia.
- 2) Conhecer o posicionamento dos professores-formadores e alunos docentes em relação à perspectiva do ensino de Inglês como Língua Franca.
- 3) Verificar em que medida o contato com a literatura relacionada ao Inglês como Língua Franca, na formação inicial de professores, cria condições para práticas pedagógicas mais próximas da complexidade e diversidade de usos e usuários da língua inglesa.
- 4) Identificar as contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca para a formação inicial docente no contexto do sul da Bahia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim se expressa no projeto: consideramos que os possíveis riscos para os participantes sejam desconforto ou constrangimento durante a realização das entrevistas que serão gravadas em áudio; desconforto durante as observações das aulas. No entanto, a pesquisadora deixará claro para os participantes que os mesmos não precisarão responder a qualquer pergunta do questionário ou entrevista que venham a causar desconforto ou constrangimento. Além disso, o participante será esclarecido de que poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento caso esse seja o seu desejo. Considerando as especificidades éticas desta proposta, será assegurada aos participantes da pesquisa assistência apropriada, o sigilo de suas identidades bem

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 3.415.646

como o resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra sua revelação não autorizada. No que diz respeito aos benefícios trazidos por esta pesquisa, se por um lado temos consciência de que, do ponto de vista do participante, a curto prazo, os benefícios sejam poucos, por outro lado, entendemos que, a longo prazo, nossa proposta de pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento da qualidade da formação inicial de professores inglês, na medida em que, através da investigação aqui proposta, poderemos sugerir intervenções no currículo de formação inicial de professores de inglês. Entendemos que esse desenvolvimento só é possível a partir das considerações e contribuições dos principais atores envolvidos nesse importante processo: professores-formadores e alunos-docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa interessante, um projeto bem detalhado, com etapas claramente definidas e com riscos éticos mínimos, pois a pequena parte da pesquisa que acontece fora da UESC será numa sala de aula onde o aluno/docente realizará seu estágio e um professor já faz acompanhamento. Um tema importante que tem potencial de benefícios para o desenvolvimento da qualidade da formação inicial de professores de inglês, na medida em que, através desta investigação poder-se-á sugerir intervenções no currículo de formação inicial.

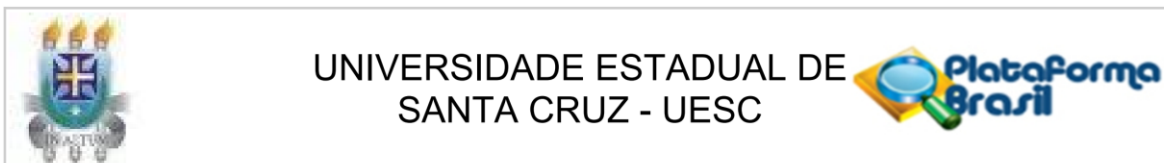
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 11429519.6.3001.5526, em seu retorno, são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

- Ofício de resposta ao parecer anterior, apresentando as soluções das pendências elencadas;
- PB Informações Básicas do Projeto bem detalhado;
- Projeto de Pesquisa muito bem detalhado, com as alterações solicitadas nas pendências destacadas em vermelho;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para os professores convidados com alterações;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para os alunos/docentes convidados com alterações;
- Carta de Anuência da Coordenadora do Colegiado de Letras para o desenvolvimento da pesquisa, em razão das alterações;
- Cronograma Geral da Pesquisa apresentado no projeto e em documento isolado com alterações.

E demais termos apresentados desde a submissão anterior:

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.415.646

- Folha de Rosto com as assinaturas da pesquisadora responsável e da Diretora do Instituto de Letras da UFBA.
- Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora responsável, com assinatura e matrícula da mesma;
- Currículo Lattes da pesquisadora;
- Currículo Lattes do orientador;
- Carta de Anuência da Diretora do Departamento de Letras para o desenvolvimento da pesquisa;
- Checklist;
- Instrumentos para coleta de dados.

Recomendações:

A pesquisadora atuará durante dois semestres letivos (Estágio I e Estágio II), os alunos serão os mesmos, caso tenha algum docente novo, terá que aplicar o processo de consentimento livre e esclarecido, bem como obter a assinatura do TCLE do novo participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pela pesquisadora, considerou -se que são esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

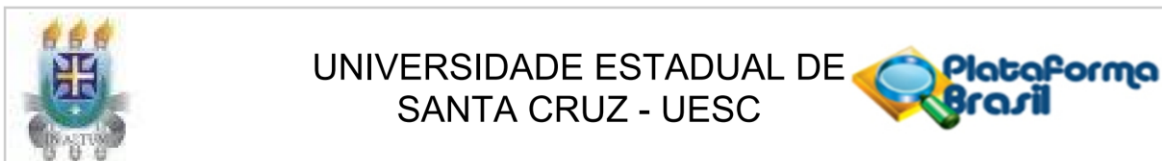
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada em 19 de junho de 2019, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 3.381.560, do projeto "From Research to Practice: reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Franca na Formação Inicial de Professores de Inglês", CAAE 11429519.6.3001.5526, de autoria de Jacyara Nô dos Santos, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1352571.pdf	13/06/2019 16:04:09		Aceito

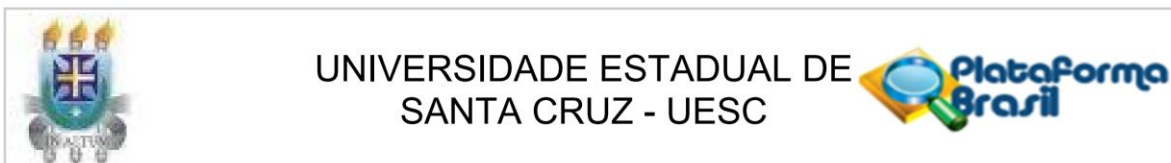
Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.415.646

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProfessorFormadorVersaoUESC Modificada.pdf	13/06/2019 15:51:25	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AlunoDocenteVersaoUESCModificada.pdf	13/06/2019 15:49:49	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Cronograma	CronogramaVersaoUESCModificada.pdf	13/06/2019 15:47:25	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoVersaoUESCModificada.pdf	13/06/2019 15:43:16	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	AnuenciaColegiadoLetras.pdf	13/06/2019 15:34:38	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	OficioRespostaPendencias.pdf	13/06/2019 15:32:12	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	LattesOrientadorVersaoUESC.pdf	22/05/2019 14:55:59	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	DeclaracaoResponsabilidadeVersaoUESC.pdf	22/05/2019 14:54:50	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/05/2019 15:18:04	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Textos_Oficinas3_4.pdf	05/04/2019 19:28:06	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Textos_Oficinas2_3.pdf	05/04/2019 19:25:17	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Textos_Oficinas1_2.pdf	05/04/2019 19:13:27	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista_AlunosDocentes.pdf	05/04/2019 19:07:09	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Questionario_AlunosDocentes.pdf	05/04/2019 18:28:38	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista_ProfessoresFormadores.pdf	05/04/2019 18:28:11	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Questionario_ProfessoresFormadores.pdf	05/04/2019 18:27:44	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	PlanejamentoOficinas.pdf	05/04/2019 18:22:16	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Aceiteorientador.pdf	05/04/2019 17:49:14	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Anuenciadecampo.pdf	05/04/2019 17:47:48	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Solicitacaodecampo.pdf	05/04/2019 17:45:37	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_naoinciodecoleta.pdf	05/04/2019 17:41:47	Jacyara Nô dos Santos	Aceito

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.415.646

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	05/04/2019 17:38:06	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoresformadores.pdf	05/04/2019 17:36:23	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunosdocentes.pdf	05/04/2019 17:36:08	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraPesquisa.pdf	05/04/2019 17:33:14	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Reso580.pdf	07/03/2019 08:47:58	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso466.pdf	07/03/2019 08:47:47	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso510.pdf	07/03/2019 08:47:36	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Checklist.pdf	07/03/2019 08:47:21	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Lattes_Jacyara.pdf	05/03/2019 15:57:37	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	05/03/2019 15:52:13	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_iniciopesquisa.pdf	05/03/2019 15:46:42	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	Termo_compromissopesquisador.pdf	05/03/2019 15:44:30	Jacyara Nô dos Santos	Aceito
Outros	AutorizacaoInstituicaoProponente.pdf	05/03/2019 15:41:00	Jacyara Nô dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 3.415.646

ILHEUS, 26 de Junho de 2019

Assinado por:
Pollyanna Alves Dias Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

ANEXO C – Entrevistas com os Alunos-Docentes

O link, a seguir, dá acesso a todas as entrevistas que foram realizadas com os alunos-docentes que colaboraram com esta investigação:

https://drive.google.com/file/d/1bI0i_-BCOWMIK3krxnKW9i0StRzE86qk/view?usp=sharing

Foram realizadas entrevistas em grupo e individuais. Alguns alunos-docentes também foram entrevistados após a elaboração e apresentação de suas sequências didáticas.

ANEXO D – Entrevistas com os Professores Formadores

O link, a seguir, dá acesso às entrevistas realizadas com os professores formadores:

<https://drive.google.com/file/d/16EERE7jT-fZK4NDlzkttwYF4t4C0LOdD/view?usp=sharing>

ANEXO E – Breve Mostra de Momento Reflexivo Ocorrido na Exposição Oral Temática

Data: 17/10/2019

P = Pesquisadora

P: Vou começar justamente com algumas citações para ver o que vocês têm a me dizer a respeito. Se vocês concordam, se vocês discordam, se concordam em parte. Qual o posicionamento de vocês, certo? Bom, primeiro, eu tenho aqui “*what is your level of agreement with the following statements?*” Eu estou priorizando falarmos em português pela preocupação de não alterar o que vocês queiram dizer. Então para que a gente possa ser claro, vou querer que vocês se expressem em português mesmo, certo? Então, a primeira que eu tenho é:

[...] it is clear that the native speaker model still has an important role to play [in English language teaching], though one modified by new cultural and pedagogical priorities. (Sowden, 2011, p. 89).

Isso foi algo que foi retirado do texto de Sowden, por agora eu não vou explicar o que de fato ele estava falando, mas eu gostaria de saber se algum de vocês teria algum posicionamento a dizer a respeito disso.

Beatriz Borges: Acho que o modelo do falante nativo sempre vai ser importante como referência, até porque a pronúncia determina muito o significado das palavras, a forma como a gente vai expressar. Mas trabalhar com a variação, é sobre isso, não é? Não sei se eu estou bem... Eu acredito que sempre vai ser necessário sim, o meu modo né, de usar a pronúncia nativa para orientar, de certa forma, o ensino da língua, mas não necessariamente precisa haver, enfim, exclusão das outras variantes, da forma que a gente mesmo fala, como é o inglês aqui do Brasil.

Márcia: Você acha que da mesma forma que a gente... Acho que entender, eu entendo o inglês, o ensino, como o ensino de uma segunda língua mesmo para quem está estudando. Então, acho que é importante, é como a gente faz em português, é importante dominar a norma padrão, mas não podemos desconsiderar as outras possibilidades por questões culturais. Para questões pedagógicas, é sempre bom que a gente tenha o modelo, mas que a gente consiga adaptar esse modelo pra a realidade cultural e pedagógica que a gente tem naquela circunstância, naquela situação. Acho que a citação trata mais ou menos disso. O modelo, ele é importante, mas também cabem ressalvas e adaptações dependendo da prioridade que se tem.

P: Certo. Mais alguém que gostaria de falar alguma coisa a respeito?

Romana Alencar: Eu só quero fazer uma observação. Na realidade, eu concordo com as meninas de que realmente ter um modelo... É importante ter o modelo? É... como se fosse, não vou dizer meta, mas é o ponto de partida para quem começar, mas eu estava lendo, esses dias, que um falante de português, principalmente, com raras exceções vai adquirir a fluência e a pronúncia de um falante nativo. Então, eu acredito que o ensino de língua inglesa, nas condições da educação hoje em dia, não deve ser tão focado, em produzir, em estimular falantes para adquirir a fluência como a do nativo porque isso é meio utópico na minha mente. Vai adquirir uma fluência, mas eu acredito não nunca, mas principalmente é com muito treino e conversação que ele vai desenvolver uma pronúncia mais próxima à do nativo.

Beatriz Borges: Com certeza, inclusive você viu, no SEPEXLE, aquele indiano que falou, não foi? Ele falou que na Índia, o inglês que eles aprendem já é com sotaque mesmo, eles marcam culturalmente o *status* deles.

Roamana Alencar: *Translanguaging*.

Beatriz Borges: Isso, eles marcam culturalmente e é necessário, é um inglês particular. Mas eu acho que aí gera também aquela discussão, não é? Eu também concordo, isso não deve ser a prioridade da sala, você ficar controlando a pronúncia, não sei, parece que não é espontâneo, mas também chega na questão dele, que eles estão modificando a língua inglesa lá. Está havendo também, está havendo tipo essa *translanguaging*.

Márcia: Acaba surgindo uma outra língua.

Beatriz Borges: Exatamente.

Márcia: Não é a língua inglesa.

Beatriz Borges: Aí é...

P: Certo.

Marie: Mas porque também quando vocês falam, quando a gente pensa esse modelo de nativo, a gente vai pensar quem que é esse modelo de falante nativo? Que ele realmente não é o indiano nem o do Canadá. É um americano ou um britânico, não é? Então quando você vai para esse modelo, quando você tem esse modelo, você também tem outras implicações, é a identidade do seu aluno, a sua identidade enquanto professor, não é?

Márcia: Além do que a gente tem a ideia também universalista dos falantes norte-americanos e britânicos mesmo. A gente acha que todo lugar, eles falam do mesmo jeito, tem a mesma pronúncia. Na verdade, não é.

Vivis: A gente tem mania de universalizar mesmo.

Márcia: A gente não conhece.

ANEXO F – Questionário Respondido pelos Professores Formadores

Os links, a seguir, dão acesso aos questionários respondidos pelos professores formadores:

Alice Mota

https://drive.google.com/file/d/16_GrIPA7ocXGKsvMvIwkRIU6qehOAXh/view?usp=sharing

Bob Marley

https://drive.google.com/file/d/15p0mjL7FXnMa3KiWQknD_pkwBOCc5OXk/view?usp=sharing

Julia

https://drive.google.com/file/d/1pDOH6SI46B8tRO7oskYZkoc6QLuQM8_m/view?usp=sharing

Maria Silva

https://drive.google.com/file/d/1wS4BZYw_DypC3EkHvayNkHluFZtdDP57/view?usp=sharing

Vitória

<https://drive.google.com/file/d/1ZToYpfA5KTTGqhsMH7xq5pmsSwDI0qC0/view?usp=sharing>

ANEXO G – Questionário Respondido pelos Alunos-Docentes

O link, a seguir, dá acesso aos questionários respondidos pelos alunos-docentes:

https://drive.google.com/file/d/1gY6bwI DEG4k0fGaAVT5_crBWkxyRnlXt/view?usp=sharing

ANEXO H – Projeto de Intervenção de Marie

<https://drive.google.com/file/d/1Eaa6IQ6GZjy1oz8e4Umdp2WIN08T5YN9/view?usp=sharing>

ANEXO I – Sequências Didáticas Elaboradas pelos Alunos-Docentes

Sequência Didática Desenvolvida por Ana, Lis & Paulo

<https://drive.google.com/file/d/1Zy4aWcPpO30Ju-W2bgl-rWc5i3r059QM/view?usp=sharing>

Sequência Didática Desenvolvida por Iuri e Romana Alencar

<https://drive.google.com/file/d/1BfBVtjihHLd0jfnrC25M7a4oiVYP2JJg/view?usp=sharing>

Sequência Didática Desenvolvida por Maria

<https://drive.google.com/file/d/1SMEuHahjX2IEmVXoexSEunEXel13GoeP/view?usp=sharing>