

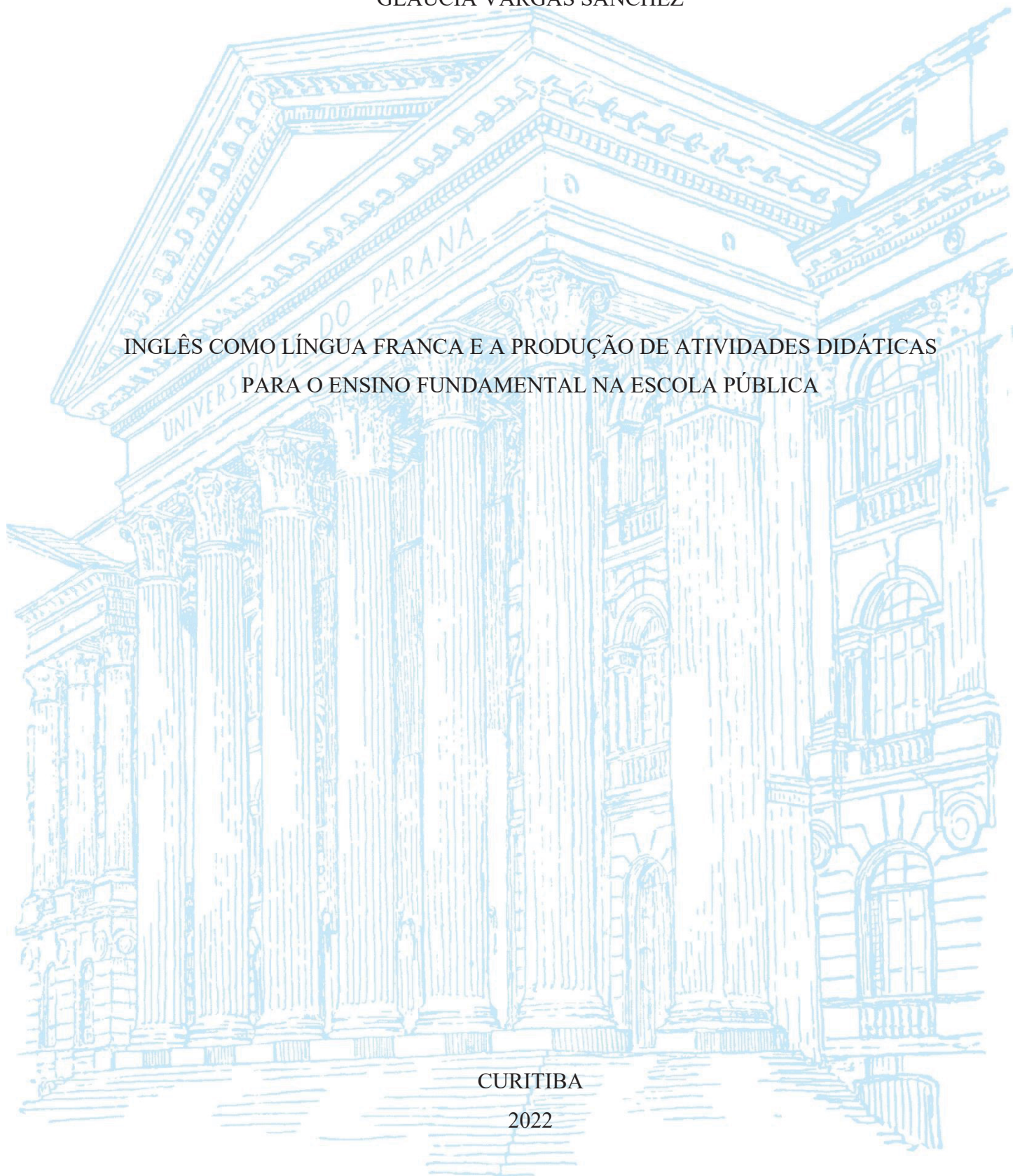
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GLAUCIA VARGAS SANCHEZ

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

CURITIBA

2022



GLAUCIA VARGAS SANCHEZ

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos Linguísticos. LINHA DE PESQUISA: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Sanchez, Glaucia Vargas

Inglês como língua franca e a produção de atividades didáticas para o ensino fundamental na escola pública / Glaucia Vargas

Sanchez. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão.

1. Língua inglesa (Ensino fundamental). 2. Escolas públicas.
3. Material didático. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214

ATA Nº1118

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM LETRAS

No dia vinte e seis de maio de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala StreamYard, Online, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **GLAUCIA VARGAS SANCHEZ**, intitulada: **Inglês como língua franca e a produção de atividades didáticas para o ensino fundamental na escola pública**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JULIANA ZEGGIO MARTINEZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 26 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 16:08:56.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 18:27:38.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 17:04:12.0

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GLAUCIA VARGAS SANCHEZ** intitulada: **Inglês como língua franca e a produção de atividades didáticas para o ensino fundamental na escola pública**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 16:08:56.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 18:27:38.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 17:04:12.0

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

AGRADECIMENTOS

À Clarissa Menezes Jordão, orientadora e exemplo de professora, por me incentivar e apoiar durante todo a caminhada desse trabalho. Agradeço a paciência, confiança e comentários precisos ao longo deste processo.

Aos participantes da pesquisa, colegas professores de língua inglesa da rede municipal de ensino de Curitiba, que abdicaram do seu precioso tempo para dialogar e refletir conosco, proporcionando tantos aprendizados e reflexões.

Aos meus pais, Horacio e Eliane, e às minhas irmãs, Clarissa e Gabrielle, pelo apoio, carinho e presença em momentos tão fundamentais.

Ao meu esposo, Junior, e aos meus filhos, Rafael e Davi, pela compreensão, amor, apoio em todos os momentos.

Às minhas amigas queridas Francine e Jeniffer, que estiveram presentes em momentos de muita alegria, desespero, ansiedade e, como pesquisadoras mais experientes, me auxiliaram na organização do cronograma e revisão do trabalho.

Ao André, João, Jhuliane e Camila por todos os socorros quando mais precisei.

Às professoras Juliana Zeggio Martinez e Luciana Cabrini Simões Calvo pelas importantes contribuições na qualificação e na defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Identidade e Leitura, pelo espaço de aprendizagem colaborativa e importantes contribuições para as atividades elaboradas.

RESUMO

Este estudo objetivou investigar como o conceito de inglês como língua franca (ILF) feito no Brasil (DUBOC, 2019) se reflete no ensino-aprendizagem do ensino básico da rede pública, em especial na elaboração de atividades didáticas a partir dessa visão, trazendo essa discussão e problematização para o ambiente escolar. Afinal, em 2017, foi lançado o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, com relação à língua inglesa, incluiu a noção de língua franca, o que nos permitiu trabalhar com o inglês nessa perspectiva. As atividades foram elaboradas a partir de quatro características importantes de ILF, sendo elas: concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006; ROCHA; MACIEL, 2015; DUBOC, 2021); o construto falante-nativo (PENNYCOOK; MAKONI, 2007; SOUSA SANTOS, 2018; HOLLIDAY, 2006; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018; JORDÃO, 2014); estratégias de negociação (SIQUEIRA; MATOS, 2019; GUILHERME, 2002; CANAGARAJAH, 2013) e glocalização (GUILHERME; SOUZA, 2019, SANTOS, 2002a; SANTOS, 2007, FERRAZ, 2019). A presente pesquisa se propôs a fazer uma reflexão junto aos professores, ouvindo suas opiniões, sugestões e posicionamentos sobre ILF, BNCC, ensino de línguas, expectativas para utilização e seleção de materiais didáticos e das atividades elaboradas para este estudo. Após análise de suas opiniões e sugestões de alteração, as atividades foram editadas com o intuito de aperfeiçoá-las para uso com os estudantes na escola. Através das reflexões feitas nesse estudo, percebe-se como a valorização do saber do estudante, das formas locais de se comunicar e da sua identidade como falante estão presentes nas aulas, fazendo com que caminhemos na direção de desenvolver cada vez mais nos alunos a autoestima, a necessidade de desinvisibilizar as suas vozes e culturas, independentemente da língua nomeada que privilegiamos.

Palavras-chave: ILF. Material didático. Ensino básico público.

ABSTRACT

This study proposes an investigation of the concept of English as a Lingua franca (ELF) as conceptualized in Brazil (DUBOC, 2019) and how it reflects on teaching and learning English in Elementary Public schools, focusing on elaborating teaching activities based on this perspective, to bring these discussions to the school environment. At last, in 2017, an official document from the government (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) was released, in which the concept of ELF was included. Therefore, now this perspective can be dealt with in classes. Our activities were prepared based on four important ELF characteristics, such as language concept (BAKHTIN, 2006; ROCHA; MACIEL, 2015; DUBOC, 2021); native speaker construct (PENNYCOOK; MAKONI, 2007; SOUSA SANTOS, 2018; HOLLIDAY, 2006; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018; JORDÃO, 2014); negotiation strategies (SIQUEIRA; MATOS, 2019; GUILHERME, 2002; CANAGARAJAH, 2013), and glocalization (GUILHERME; SOUZA, 2019, SANTOS, 2002a; SANTOS, 2007, FERRAZ, 2019). This study intended to reflect along with those who participated, also English teachers, listening to their opinions, reflections and suggestions about ELF, BNCC, English teaching, expectations in relation to teaching materials and the activities made for this study. After analyzing their opinions and suggestions, the activities were edited in order to be improved for their future use with the students at schools. Through the reflections conducted in this study, it is noticeable how reinforcing students' knowledge, local forms of communication, local culture and identity as a speaker are present aspects in the classroom, which lead us towards developing our students' self-esteem even further, making their culture and voices visible, no matter what named language is privileged.

Keywords: ELF. Textbooks. Public school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS.....	44
FIGURA 2 – OPÇÕES DE RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO.....	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	21
TABELA 2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	22

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	17
2.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	17
2.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	19
2.2.1	Perfil dos professores participantes	21
2.2.2	Questionário.....	23
2.2.3	Rodas de conversa	25
3	ILF FEITO NO BRASIL	27
3.1	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	27
3.2	EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA E ILF	31
3.3	ILF FEITO NO BRASIL	35
3.4	ILF E A BNCC	40
3.5	ATIVIDADE 1 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	46
4	O “FALANTE-NATIVO” OU <i>NATIVE-SPEAKERISM</i>	50
4.1	ATIVIDADE 2 – FALANTE-NATIVO	54
5	ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO	62
5.1	ATIVIDADE 3 – NEGOCIAÇÃO.....	66
6	GLOCALIZAÇÃO (RELAÇÕES HUMANAS COM O MUNDO)	73
6.1	ATIVIDADE 4 – GLOBAL/LOCAL.....	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO 1 QUESTIONÁRIO	87
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	91

APÊNDICE 4 – ATIVIDADE 1	92
APÊNDICE 5 – ATIVIDADE 2	99
APÊNDICE 6 – ATIVIDADE 3	105
APÊNDICE 7 – ATIVIDADE 4	115
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	121

1 INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu de uma necessidade da comunidade de professores de ensino básico da rede pública de experimentar e trazer para a prática os conceitos de inglês como língua franca (doravante ILF). A discussão sobre o papel da língua inglesa já vinha sendo articulada entre os grupos de professores e pelos documentos reguladores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Já no início da seção de apresentação do documento, enfatiza-se a função social que a língua estrangeira possui em relação ao sujeito, de como ela é capaz de “aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15). Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é instituída na esteira de discussões que já tinham um lugar, sendo possível dizer que ela se apropria da discussão sobre ILF de maneira a constatar o que já vinha sendo feito, não realizando uma problematização mais aprofundada.

A função língua franca da língua inglesa vem sendo estudada há algumas décadas por autores como Seidlhofer (2011) e Jenkins (2015), porém é a primeira vez que ela surge num documento oficial nacional, como é o caso da BNCC. Perguntas como “que inglês é esse que devemos ensinar nas salas de aula?” e “como trabalhar questões como certo/ errado, apropriado ou não?” são questionamentos que sempre surgem nas nossas conversas de sala dos professores, nos cursos de capacitação que frequentamos. Que diferença faz no dia a dia do professor esses conceitos e o quanto eles podem modificar seus planejamentos ou suas aulas são algumas das questões que pretendemos investigar e experimentar durante esta pesquisa.

A BNCC foi lançada em 2017, sendo que, com relação à língua inglesa, traz a noção de língua franca, como fica evidenciado no trecho a seguir:

(...) o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, grifos do original).

O trecho acima sinaliza e instancia a necessidade de olhar para o inglês como um objeto social e, portanto, compartilhado e modificável pela comunidade de falantes¹. A partir dessa perspectiva, a maneira de ensinar essa língua também deveria se modificar e se adequar a cada contexto atual de uso como veremos nas atividades a serem analisadas. Para refletir sobre a mudança na forma de se ver a língua, de utilizá-la e – por consequência também – de ensiná-la apresentadas nesse documento, que refletem os estudos da área de linguística aplicada, surgiu a motivação para este trabalho.

Devido à atuação nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal em Curitiba e observando o livro didático utilizado, vislumbrando ainda como fazer uso do conceito de ILF ao ensino de inglês conforme preconizado pela BNCC, percebemos que essa função de língua franca ainda é pouco explorada nas atividades propostas pelo material. Em outras palavras, mesmo após a inserção da abordagem comunicativa dentro do ensino regular de língua inglesa, observamos que as atividades nos materiais didáticos pouco realizam um convite para o uso social do idioma, de forma que esse uso não esteja, necessariamente, amarrado apenas à necessidade de se trabalhar com determinadas formas gramaticais.

Através desta pesquisa, pretendemos nos aprofundar nos conceitos envolvidos na perspectiva de ILF e a produzir um conjunto de atividades que tragam essa discussão e problematização para a sala de aula. Tais atividades foram submetidas à análise de colegas professores para refletirmos, enquanto grupo, sobre os impactos que a perspectiva de ILF pode ter em nossas práticas pedagógicas nas escolas municipais. As atividades foram acompanhadas de sugestões de encaminhamentos para auxiliar professores a se posicionarem de maneira crítica e informada nesse cenário de ensino.

Escolhemos detalhar meu lócus de enunciação no final da pesquisa, pois as considerações que farei, no decorrer do texto, sobre língua franca no meu contexto de trabalho se tornaram fundamentais para que eu mesma compreenda com maior clareza minhas posições profissionais e meu papel enquanto professora de inglês: assim, poderei levar o leitor a um percurso semelhante ao meu durante a pesquisa.

¹ Falantes é utilizado aqui como termo geral em referência a pessoas que constroem sentidos numa determinada língua nomeada. Tanto “falante” quanto “usuário” são termos complicados, pois ainda estão muito atrelados a visões tradicionais de língua como estrutura ou à tríade herderiana, que associa uma língua a uma cultura e a um país (vide cap. 2). Ciente da complexidade envolvida no termo “falante”, optamos por utilizá-lo nesta dissertação por ser um termo familiar na linguística aplicada e levamos em conta que ele não se refere exclusivamente a quem “fala”, mas também a todas as dimensões envolvidas na inserção em práticas de linguagem.

Ao observar as mudanças no papel da língua inglesa no mundo, onde a maior parte dos seus falantes é não-nativa – como já observou Moita Lopes (2008) –, surgiu o questionamento sobre a função de língua franca enquanto uma visão que está cada vez mais presente no uso do inglês. No contato com os textos dos pesquisadores que se dedicam a esse tema – como McKay (2003); Canagarajah (2007); Pennycook (2008); Friedrich & Matsuda (2010); Haus (2016); Cogo & Siqueira (2017), para citar apenas alguns –, é possível observar a complexidade que existe em torno da transposição de questões teóricas sobre a língua inglesa no mundo hoje para o contexto de ensino básico em Curitiba, que será descrito na seção a seguir.

Nesse sentido, considerando a diversidade do inglês na contemporaneidade, Jordão (2014) afirma que

a língua inglesa parece estar constituindo um campo próprio, no qual os laços com os nativos estão se modificando bastante. Neste sentido, tem-se discutido intensamente o impacto das redes sociais e das linguagens digitais e multimodais (MAGNANI, 2011; HILSDORF-ROCHA, 2010) em nossas práticas de letramento com a língua inglesa. (JORDÃO, 2014, p. 34)

Ao levantar a questão sobre nossas práticas de ensino (como o letramento, por exemplo), a autora sugere que pesquisemos aquilo que, na prática, está acontecendo em diferentes contextos de ensino e ainda como os professores estão abordando essas questões em suas aulas.

Para refletir sobre a prática em sala, o conceito de ILF a ser adotado aqui vem de Seidlhofer (2011), que o define como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7). Ou seja, ao contrário do ILE (inglês como língua estrangeira), em que a comunicação aconteceria entre um falante de qualquer língua materna e um falante de inglês como língua materna, no contexto de ILF essa comunicação aconteceria em inglês, mas entre falantes de quaisquer línguas maternas – inclusive do inglês, pois, como comenta Jenkins, “a partir de uma perspectiva de ILF todos nós precisamos fazer ajustes em nossa variedade local de inglês em benefício de nossos interlocutores” (JENKINS, 2009, p. 201, tradução nossa)²

² No original: “(...) no matter which circle we come from, from an ELF perspective we all need to make adjustments to our local English variety for the benefit of our interlocutors when we take part in lingua franca English communication”.

Nessa perspectiva, ocorre o distanciamento do falante nativo como modelo e dono da língua, que, ao ser utilizada como língua franca, ou seja, como meio de comunicação entre falantes de idiomas diferentes que têm o inglês como língua em comum, descola-se de uma cultura específica: ela deixa de ser uma língua restrita à interação com falantes nativos para se tornar algo que funciona dentro de diversas outras culturas em que se misturam diversas tradições, valores, identidades e línguas (MCKAY, 2003; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2008; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; HAUS, 2016).

Apesar de o falante nativo ter um lugar de destaque nas discussões sobre língua franca, é importante que chamemos atenção para o fato de que descolar do falante nativo não resolve questões relacionadas à autoestima dos estudantes. O modo como a escola e, no nosso caso específico, as aulas de inglês oferecem uma formação mais holística para o aluno, contemplando valores de cidadania que fortalecem a escola pública como espaço concreto e simbólico de trocas, é o que conferirá à sala de aula de língua estrangeira sua função/valor educacional. A escola tem três papéis importantes para a sociedade: aprendizagem, desenvolvimento e formação (BIESTA; PICOLI, 2018). Não podemos deixar de lado nosso papel de formadores da subjetivação, para que nossos estudantes saibam como agir no mundo de forma adulta. Ainda segundo Biesta:

Daqui a 50 anos, ainda haverá a questão da democracia, isto é, a questão de como se consegue viver juntos, dado que todos são diferentes, e valorizar essas diferenças. Haverá ainda a questão de como se consegue sustentar a vida coletiva em um planeta com capacidade limitada para atender a todos os desejos que se projetam sobre ele. E poderá haver também a questão do cuidado, ou seja, a questão de como um cuida do outro, particularmente daquele que ainda não é – ou que não são mais – capaz de cuidar de si mesmo. (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 26)

Dessa forma, como educadores, precisamos auxiliar nossos alunos a estabelecer suas maneiras de existir no mundo. Nesse sentido, o ILF nos ajuda a formar cidadãos mais críticos, capazes de questionar o que consideram injusto, especialmente em termos de normatividade e preconceito linguístico.

Partimos para este estudo na esteira de pesquisadores como Cogo e Siqueira (2017), que sugerem a aplicação das teorias de ILF nas práticas docentes no intuito de construir uma ponte entre as pesquisas e a sala de aula, aproximando as teorias discutidas academicamente de suas possíveis aplicações no cotidiano escolar, vivenciando as implicações que essas práticas podem gerar na sala de aula de ensino básico público. Ao viabilizar essa aproximação entre as

teorias acadêmicas e a prática no cotidiano escolar, tão desejada por nós professores, esta pesquisa evidencia sua relevância.

A partir dessa breve introdução ao tema deste trabalho, passamos então a discorrer sobre os objetivos geral e específicos desta investigação. O objetivo geral desta pesquisa é compreender *se* – e *se sim* –, *como* o conceito de ILF se reflete na práxis do professor de inglês e, mais especificamente, na elaboração e análise de atividades didáticas no ensino básico na rede pública. Para tanto, lista-se como objetivos específicos:

- elaborar e adaptar atividades didáticas a partir de nossos entendimentos sobre inglês como língua franca;
- observar em que medida tais atividades dialogam (ou não) com a concepção de ILF da BNCC e
- compreender, à luz das concepções de ILF, as percepções dos professores participantes sobre essas atividades e suas contribuições.

Para alcançar os objetivos acima, os estudos desta pesquisa são organizados de acordo com a metodologia que será apresentada no item a seguir.

2 METODOLOGIA

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A inspiração para esta pesquisa surgiu da atuação em uma escola, que vem ocorrendo desde 2012. Trata-se de uma escola municipal, que atende a Educação Básica, na modalidade de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Este trabalho surgiu da atuação com os quatro anos finais do Ensino Fundamental, organizados em séries, do 6º ao 9º ano. Atualmente a escola atende crianças e adolescentes compreendendo a faixa etária de quatro a 16 anos, no período diurno. Localizada no bairro da Barreirinha, que faz limite com o município de Almirante Tamandaré, de onde recebe muitos alunos. Essa comunidade vê a escola como mais organizada e com melhor ensino do que as escolas estaduais do seu município, conforme afirmam nos questionários socioeconômicos aplicados anualmente pela escola. Dessa maneira, há alunos advindos tanto de Almirante Tamandaré, com condições de pagar transporte escolar, quanto da comunidade ao entorno da escola, que normalmente tem acesso a ela a pé ou de bicicleta.

Ao considerar os professores de inglês da rede municipal de Curitiba, é possível observar seu comprometimento com o ensino de línguas, sua busca constante pelo

aperfeiçoamento nos estudos do inglês, assim como, nas metodologias de ensino, trabalhando sempre em conjunto para melhorar as condições de ensino-aprendizagem nas escolas, construindo um currículo mais acessível. Essa prática fica evidenciada em reuniões para a construção do currículo a ser utilizado na rede, bem como, mais recentemente, para a discussão e adaptação do currículo à BNCC, que já havia sido estabelecido coletivamente anteriormente à publicação da Base, precisando assim ser revisitado e discutido a partir do novo documento.

Com relação ao inglês, observa-se uma espécie de angústia em uma via dupla. Por um lado, há um incômodo por parte dos docentes, verbalizado durante cursos de capacitação, em procurar trazer a diversidade de vozes dos falantes de inglês no mundo e seus mais variados pensamentos (através de diferentes materiais didáticos, como textos, áudios de diferentes situações e regiões), mas sem conseguir se aproximar, de fato, da realidade dos alunos, deixando ainda o uso dessa língua distante do seu cotidiano.

Por outro, há a frustração dos estudantes, refletida em suas falas durante as aulas, quando afirmam ser uma língua difícil de aprender. Assim, acabam por não vislumbrar o uso efetivo da língua em seus contextos de vida, uma vez que não experienciam a real necessidade de uso em seu entorno, ou seja, seus pais e/ou a comunidade em que vivem parecem acreditar que o inglês não lhes é útil, uma vez que não faz parte de sua vida diária. Portanto, os alunos, por sua vez, acabam perdendo o interesse nas aulas.

A frustração aqui enunciada, tanto de professores quanto de alunos, traz consigo questões mais profundas no processo formativo como um todo. As atividades desenvolvidas no interior da disciplina de inglês acabam por tensionar funções da escola como espaço formativo, como as relações de certo e errado dentro de discussões sobre normatividade linguística ou sobre a construção da identidade linguística de ambas as partes do binômio professor-aluno, ou seja, processos de autoestima relacionados ao que percebem como proficiência no idioma. A função da escola precisa ir além da aprendizagem e desenvolvimento, tão valorizados nos últimos anos, e garantir seu papel de formação do ser-humano (BIESTA; PICOLI, 2018)

Devido ao cenário da pandemia da COVID-19 vivenciado desde o início de 2020, a pesquisa de campo para a presente dissertação se limitará ao diálogo em ambiente virtual com os professores de inglês da rede municipal de ensino de Curitiba sobre as atividades produzidas, postergando para o futuro a utilização em sala de aula das atividades elaboradas com os estudantes. A presente pesquisa se propôs, portanto, a refletir junto aos professores, ouvir suas opiniões, sugestões e posicionamentos sobre ILF, ensino de línguas, expectativas para utilização e seleção de materiais didáticos e das atividades elaboradas para esse estudo. Reforça-

se que esta pesquisa foi submetida aos Comitês de Ética da UFPR (parecer 5.009.197 – [Anexo 1](#)) e da PMC, sendo aprovada, cumprindo todos os preceitos éticos exigidos pelas instituições.

2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Trilhando o mesmo caminho de diversas outras pesquisas em Linguística Aplicada (LA), não buscamos generalizações, mas a visão subjetiva de uma realidade situada e específica. Portanto, usaremos recursos de natureza qualitativa para realização desse trabalho, em consonância com Minayo (2009, p. 22), que afirma que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”. Dessa maneira, no diálogo com os professores participantes da pesquisa, vamos refletir sobre nossa realidade, pensando juntos sobre como a perspectiva de língua utilizada no material produzido pode (ou não) auxiliar-nos na formação de nossos estudantes como cidadãos críticos e ativos na sociedade.

O escopo desta pesquisa não envolve a formação continuada, ou seja, esta dissertação não se ocupa de aspectos voltados à formação dos professores, embora há a convicção de que, ao refletir sobre as atividades propostas aos alunos, os professores também refletem sobre sua práxis. No entanto, o foco aqui está em como os professores antecipam o impacto das atividades na aprendizagem de língua inglesa por parte dos alunos.

O tipo de pesquisa qualitativa realizado é o que se chama de “pesquisa de sala de aula”. Trata-se de “um termo guarda-chuva para investigações empíricas que utilizam a sala de aula como principal local de pesquisa” (DORNYEI, 2007, p. 176). Mesmo que, neste momento, devido ao ensino remoto em decorrência da pandemia, as atividades não possam ser aplicadas na sala de aula, é com foco nesse ambiente e contexto que as atividades foram elaboradas. A escolha pela investigação desse contexto se deveu ao fato de que, enquanto educadores na educação básica, pretende-se usar esse espaço para refletir sobre como a mudança de perspectiva no ensino do inglês na direção das teorias sobre o ILF pode torná-lo mais acessível aos estudantes. Nessa perspectiva a comunicação em inglês se sobrepõe a formas fixas de uso da língua, o que não ocorre quando há a supervalorização do falante nativo como modelo a ser alcançado, como ainda acontece em algumas abordagens para o ensino de inglês, como em determinadas versões da tão popular abordagem comunicativa.

Com base na revisão bibliográfica sobre ILF, foram selecionados temas relevantes para a elaboração de um conjunto de atividades que – a nosso ver – evidenciam, na abordagem pedagógica e nas próprias atividades sugeridas, a função de língua franca do inglês, assim como

suas implicações para fomentar a consciência linguística com os estudantes. Para elaboração das atividades, foram selecionados materiais com o objetivo de problematizar a linguagem com os alunos, suscitando a reflexão sobre como adotar o ILF muda a forma como a língua é tratada em sala de aula, tirando do foco a estrutura e da figura de um modelo idealizado a se atingir, entre tantos outros aspectos.

Após a elaboração do material, que consistiu numa introdução para cada atividade (com seu objetivo e sugestão de procedimentos descritos em linhas gerais), além da atividade em si. Esse material foi enviado para todos os outros professores de inglês da rede municipal (cerca de 40 docentes), por e-mail, juntamente com um questionário de opinião sobre o material ([Apêndice 1](#)), que solicitava aos professores suas impressões sobre a relevância e aplicabilidade das atividades em seus contextos de aula.

Como foram quatro atividades diferentes, optamos por dividir o grupo de professores em quatro, para que, dessa forma, eles pudessem analisar a atividade recebida e responder ao questionário sem que isso demandasse muito tempo. A partir desses registros, fizemos a análise com base na bibliografia lida, averiguando o (in)sucesso e (ir)relevância dos materiais criados e adaptados para esta pesquisa com base na impressão dos professores participantes. A fim de ouvir a voz dos colegas, realizamos posteriormente uma entrevista semiestruturada com alguns deles, conforme julgamos relevante a partir de suas respostas ao questionário. A entrevista teve como objetivo dialogar, ouvir suas impressões e construir os sentidos dessa experiência, considerando as ideias de Gaskell (2002) a respeito deste instrumento:

toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. (...) Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (GASKELL, 2002, p. 73)

Assim, analisando-se as entrevistas sobre as atividades elaboradas e cotejando-as com anotações feitas durante o processo de elaboração, bem como com o embasamento bibliográfico, buscamos construir entendimentos sobre essas atividades para verificar de que maneira elas poderiam (ou não) contribuir para uma compreensão dos alunos sobre o papel do inglês no momento atual, dentro do contexto escolar. Tais entendimentos serão apresentados nos capítulos seguintes desta dissertação, que trarão conjuntamente a discussão teórica e a análise do material empírico.

Apresentamos em seguida, na tabela 1, os instrumentos para geração do material empírico, relacionados aos objetivos e principais autores cujas ideias serviram para orientar a análise.

TABELA 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA (ENCONTRAM-SE NA ÍNTEGRA NOS APÊNDICES)

Instrumentos	Objetivos	Revisão Bibliográfica
Questionário	Compreender, à luz das concepções de ILF, as reações dos professores participantes a essas atividades.	BNCC (2017) e ILF Autores principais: Seidlhofer (2011) Jenkins (2015) Jordão & Martinez (2015) Jordão & Marques (2017) Diniz de Figueiredo (2017) Duboc (2019) Siqueira & Duboc (2020)
Entrevistas		

FONTE: A autora.

De modo a analisar o material empírico, é importante pensar em como o questionário, as entrevistas, as anotações durante a elaboração das atividades, o documento norteador BNCC e a perspectiva trazida pelo ILF podem conversar entre si. Para tanto, lançamos mão da metodologia etnográfica, como proposta por Bortoni-Ricardo (2008). A autora explica que, em posse de diversos instrumentos, o professor-pesquisador procura triangular seu material empírico, ou seja, relacionar entre si o material construído com os diferentes instrumentos, o que faremos cotejando o material empírico gerado com as atividades elaboradas, os questionários e entrevistas com outros professores, com os documentos norteadores (BNCC) e as leituras realizadas sobre ILF, como se pode ver na tabela 1.

2.2.1 Perfil dos professores participantes

Os participantes desta pesquisa pertencem à rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba e atuam nas escolas de Ensino Fundamental que disponibilizam os anos finais, atendendo aos alunos de sexto ao nono ano.

Em linhas gerais, as professoras participantes são todas mulheres, com experiência profissional na rede pública que varia entre 12 a 30 anos de trabalho. Apenas duas das participantes atuaram somente na rede pública, sendo que as outras têm experiência na rede privada ou em centros de línguas também.

A tabela a seguir descreve o perfil de cada participante com mais detalhe:

TABELA 2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Apelido	Experiência profissional (Anos)	Locais em que já trabalhou	Ano de conclusão do curso*	IES pública ou privada? *	Ano de ingresso na PMC*
Vitória	Quinze	Além da rede pública, atuou na rede particular e centro de línguas	xxx	xxx	2012
Sil	Doze	Além da rede pública, atuou na rede privada.	2003	Privada	2010
Helena	Vinte e cinco	Rede pública e privada concomitantemente em toda a carreira.	2000	Pública	1996/2001
Elza	Quinze	Sempre na rede pública	2002	Iniciou na Pública e concluiu na Privada	2003/2006
Mariana	Doze	Rede pública e centro de línguas	2005	Privada	2012
Clara	Trinta	Já atuou em rede privada e centro de línguas também	2006	Privada	2010
Tlzp	Dezoito	Além da rede pública, atuou na rede privada.	2002	Privada	1999/2001

Rô	Vinte e seis	Apenas na rede pública (no regular e no CELEM Inglês e Português para Falantes de Outras Línguas).	Xxx	xxx	xxx
----	--------------	--	-----	-----	-----

FONTE: A autora.

* perguntas feitas durante a roda de conversa. As que tem o símbolo xxx não participaram dessa segunda etapa devido à incompatibilidade de agendas.

2.2.2 Questionário

Após elaborar as primeiras atividades, o primeiro instrumento criado foi o questionário a ser aplicado aos professores de inglês da rede municipal de ensino fundamental – anos finais – de Curitiba. O questionário encontra-se, na íntegra, no [Apêndice 1](#).

Já de início os professores foram convidados a escolher um apelido para preservar sua identidade e tornar mais participativa sua colaboração na pesquisa. Em seguida, perguntamos há quanto tempo eles lecionam inglês, pois acreditamos que tanto a experiência como professor, quanto o tempo em que estão distantes das teorias de linguagem podem influenciar nas suas colocações a respeito das perguntas que virão em seguida.

Para finalizar a contextualização do participante, perguntamos se a experiência deles com o ensino de inglês é exclusiva no ensino público ou se também já atuaram em outros contextos de ensino de inglês, o que acreditamos que possa influenciar seus entendimentos de língua e posturas no ensino do idioma, uma vez que cada contexto de ensino-aprendizagem traz suas especificidades: via de regra, o contexto de cursos livres oferece a língua como um produto, enquanto o contexto de ensino regular privado pode variar bastante dependendo da filosofia da escola, embora costume cair também na ideia de produto, de compra e venda de conhecimento; já o contexto de ensino básico público é o espaço ideal para questionamento, criticidade e construção de cidadania para todos os envolvidos.

Passando para a segunda seção do questionário, os participantes foram convidados a analisar uma das quatro atividades preparadas para este estudo, escolhida aleatoriamente no envio do instrumento, na tentativa de minimizar o tempo e maximizar a atenção durante a

análise e reflexões ao responder o questionário, como já foi apontado aqui. Sobre a atividade, foram feitas seis perguntas que detalharemos a seguir.

A primeira pergunta dizia respeito ao objetivo da atividade: nosso questionamento aqui buscou observar se nosso objetivo ao elaborar a atividade ficou claro, se era facilmente identificado e/ou se o professor-participante percebia outro objetivo ao analisar o material.

A segunda pergunta buscava observar se a atividade corresponde ao que o professor considera importante na aprendizagem de inglês e em que medida isso acontece. A terceira pergunta tinha como objetivo identificar se o participante associava a atividade aos conceitos sobre ILF trazidos na BNCC e em que dimensões isso ocorria. Nessa questão buscamos observar (1) qual o entendimento dos professores sobre a noção de ILF na BNCC; (2) de que maneira os professores percebem a relação (ou a não relação) entre a atividade elaborada e o documento e (3) se os professores percebem essa relação (ou a ausência dela) ao conceito de ILF apresentado na introdução do documento ou aos quadros didáticos, uma vez que tais quadros parecem apresentar uma visão diferente sobre o inglês daquela trazida na introdução, como veremos no capítulo sobre concepção de linguagem.

A quarta pergunta quis saber se o participante utilizaria ou não a atividade analisada e o motivo para isso. Em seguida, na quinta pergunta, convidamos o participante a listar o que ele mudaria na atividade. E, para finalizar essa seção do questionário, perguntamos quanto tempo o professor julgava ser necessário para a conclusão satisfatória da atividade, com o intuito de observar se o tempo que imaginamos durante a elaboração da atividade coincidia com a expectativa do professor, ou se ela precisaria ser adaptada melhor ao tempo de aula na escola.

Passando para a última seção do instrumento, nela o professor-participante foi convidado a refletir sobre o ensino-aprendizagem de inglês de maneira mais global, desde a questão sobre o que a Secretaria Municipal de Educação orienta que seja ensinado, passando pelo que ele – enquanto docente – considerava importante, até a utilização de trechos da BNCC para que o participante concordasse ou discordasse, além de comentar seu posicionamento.

Além dessas questões, perguntamos sobre a utilização do construto falante-nativo nas práticas pedagógicas que desenvolve, bem como solicitamos que classificasse, em ordem de importância, a presença de alguns tipos de atividades no material didático que adotassem na escola em termos de seus objetivos, quer fosse o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da reflexividade e da criticidade, da cidadania, da compreensão auditiva, do respeito a outras culturas e da compreensão de textos. Além de observar o que o professor considerava importante no livro didático, na última questão, pedimos que mencionasse que tipos de atividades, se o faz, costuma trazer para a sala de aula para complementar o livro.

Foi enviado o seguinte e-mail para todos os professores de inglês da rede municipal (cerca de 40 pessoas):

Olá, colega professor (a), tudo bem?
 Eu sou a Glaucia Vargas Sanchez, professora da rede municipal de Curitiba na escola Júlia Amaral di Lenna, e atualmente estou realizando meus estudos no Mestrado na UFPR.
 Venho convidar você a conhecer um pouco da minha pesquisa, através das atividades que elaborei para serem utilizadas com nossos alunos de nono ano das escolas da prefeitura.
 O objetivo do meu contato é convidá-lo(a) a responder a um questionário e analisar uma das atividades que preparei durante minha pesquisa.
 Como meu objetivo é utilizar essas atividades na escola, gostaria muito da sua opinião sobre ela. Na atividade, apresento sugestões de encaminhamento para sua utilização. Sinta-se livre para opinar, questionar, sugerir mudanças, o que fizer mais sentido para o nosso contexto de ensino e alunos.
 Estimo que para responder o questionário e analisar a atividade você precisará de 45 minutos.
 Em anexo está o *link* para a leitura e anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante seu anonimato e no qual peço sua autorização para usar as informações fornecidas na minha pesquisa.
 Após a finalização da minha pesquisa, vou disponibilizar as versões finais (com as sugestões já incorporadas) das 4 atividades para quem aceitar participar da pesquisa
 Obrigada pela atenção e tempo disponibilizado para a análise da atividade!

Recebemos resposta e aceite de 8 (oito) deles. A baixa adesão por parte dos professores pode ter ocorrido pelo envio do e-mail e do questionário ter sido ocorrido no último trimestre letivo, quando os professores estão bastante atarefados com o fechamento do ano, bem como mais cansados por causa das demandas que o contexto pandêmico impôs.

Ao receber as respostas dos questionários, decidimos fazer rodas de conversa com cada par de professores que analisaram cada atividade, para aprofundar algumas questões trazidas nas suas respostas, completar seus perfis e dialogar sobre as suas sugestões para as versões finais das atividades.

2.2.3 Rodas de conversa

Para agendar as rodas de conversa enviei o seguinte e-mail para os participantes:

Olá, meninas, tudo bem?
 Gostaria de agradecer imensamente pela sua participação na minha pesquisa. Para que a atividade que vocês analisaram fique ainda melhor, gostaria de marcar uma roda de conversa de uns 15 minutinhos para vocês colaborarem com a atividade.

Como acredito muito no coletivo, acho que se conversarmos as três juntas será mais produtivo. Para tanto pensei em sugerir a permanência para isso, mas caso seja difícil, podemos conversar num outro momento. Vou sugerir algumas datas e horários e vocês me respondem com o melhor horário para vocês.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Conseguimos realizar as rodas de conversa com três duplas de professoras, sobre três atividades diferentes. A dupla da atividade 2 infelizmente não teve disponibilidade para a roda de conversa. Portanto, as reflexões e sugestões feitas por elas no questionário foram a única fonte de informações para a elaboração das análises e versão final da atividade. O roteiro das perguntas realizadas durante as rodas de conversa se encontra no [Apêndice 2](#).

A partir das respostas dos participantes, pudemos construir relações que nos pareceram possíveis entre os conceitos de ILF, os documentos e a prática docente no contexto atual, que serão apresentadas nos capítulos seguintes, junto ao embasamento teórico que as fundamenta.

Os resultados deste trabalho serão compartilhados com os participantes através de um e-mail com a cópia do texto integral da dissertação, juntamente com as versões finais das atividades para serem utilizadas com seus estudantes, caso desejem e considerem possível incluí-las em seus planejamentos.

A partir do próximo capítulo, passamos a discutir os aspectos de ILF que inspiraram a elaboração das atividades, além das percepções dos professores participantes sobre elas. Desse modo, no capítulo 3, após uma parte introdutória que detalha o contexto geral de ILF feito no Brasil, a fim de delinear melhor o conceito que embasou a elaboração das atividades examinadas pelos professores participantes, exploramos as reações dos professores à primeira atividade, cujo foco era justamente a concepção de língua subjacente à perspectiva de ILF feito no Brasil. Em seguida, nos capítulos 4, 5 e 6, respectivamente, debruçamo-nos sobre as opiniões manifestadas pelos professores em relação às demais atividades, cada uma delas tendo sido elaborada enfocando um aspecto específico caracterizador de ILF feito no Brasil, ou seja, o mito do falante-nativo, a importância da negociação na construção de sentidos e da globalização nas relações das pessoas com o mundo.

3 ILF FEITO NO BRASIL

Para falarmos sobre ensino de línguas, precisamos voltar a uma questão essencial que está presente no imaginário dos estudantes e docentes de inglês. Essa questão diz respeito à visão do que seja língua e como aprendê-la. Ouvimos muito dos estudantes em sala de aula a seguinte afirmação “mas, profe, não sei nem português direito, como vou aprender o inglês?” Esse pensamento de insucesso na própria língua materna pode ser explicado pela concepção de língua que esses alunos têm. Em pesquisas sobre material didático para ensino-aprendizagem de inglês, é, portanto, fundamental abordar concepções de linguagem e discutir como os estudos de linguística aplicada abordam tais concepções, uma vez que as perspectivas de (in)sucesso em relação à aprendizagem de línguas estão diretamente relacionadas a nossos entendimentos sobre o que sejam língua e linguagem e como tais entendimentos impactam nossas vidas.

3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Para iniciar essa discussão, vamos partir de algumas reflexões do filósofo Bakhtin³ sobre a linguagem e como alguns linguistas foram beber nessas reflexões, trazendo-as para seus trabalhos. Primeiramente é preciso deixar claro que Bakhtin era um filósofo e, portanto, não tinha objetivo de criar uma teoria de linguagem, mas questionar a essência da linguagem, sua função e existência na sociedade. Assim, vamos tratar aqui de alguns recortes que o filósofo faz sobre a linguagem.

O primeiro recorte trata da *irrepetibilidade da vida*, ou seja, para ele, cada evento é único e como a linguagem constitui os eventos da vida, ela também é sempre única e inacabada. Bakhtin insiste na impossibilidade de que o mesmo evento ocorra duas vezes, pois a cada vez que ele tornar a ocorrer, já estará num novo contexto ou momento, o que trará implicações distintas (BAKHTIN, 2006).

O segundo recorte trata a *linguagem como atividade*, ou seja, viver é agir no mundo. Dessa forma, a linguagem é atividade da mente, mas sua dinâmica se dá pela incorporação dos processos semióticos sociais. Segundo o círculo de Bakhtin:

³ Quando citarmos a Bakhtin no decorrer do texto, estaremos nos referindo aos autores que compunham o Círculo de Bakhtin, o grupo de pensadores que deu origem a diversas obras intelectuais, entre eles Mikhail Bakhtin (1895-1975), V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944) e B. Zubakin (1894-1937).

a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela se reflete a sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica. (VOLOCHINOV, 2017, p. 35).

O terceiro recorte que é bastante importante na perspectiva de Bakhtin para esta pesquisa diz respeito à interação: para ele, viver é interagir, sendo assim, a *linguagem é interação*. Ele afirma que viver a partir de seu lugar único não significa, de modo algum, viver sozinho, pois “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição entre eu e outro.” (BAKHTIN, 2010, p. 142).

Ainda sobre interação, o filósofo afirma que ela ocorre através das enunciações. Ele considera não apenas o diálogo no sentido estrito, como uma forma de interação verbal, mas principalmente num sentido mais amplo, como toda a comunicação verbal, qualquer que seja. Relações dialógicas são bem mais amplas, diversificadas e complexas do que relações superficiais entre entidades sonoras como réplicas mecânicas de um diálogo do cotidiano (BAKHTIN, 2011, p. 331). O pensamento do Círculo estabelece as relações dialógicas como presentes em qualquer parte significativa do enunciado, inclusive numa palavra isolada ou num suposto monólogo, pois a voz do outro sempre está na linguagem. Portanto, inclusive réplicas mecânicas se dão em relações (mesmo que imaginadas) entre o eu e o outro – para o Círculo, a linguagem é sempre responsiva e dialógica.

Outro recorte que o autor faz é em relação às *posições valorativas*. O filósofo afirma que a linguagem é axiologicamente saturada, ou seja, é uma *heteroglossia dialogizada*, como veremos Faraco (2013) evidenciar mais adiante. Segundo esse pensamento, não há enunciado neutro. Ele sempre ocorre num contexto cultural, histórico, dialógico e semântico-axiológico.

Em seu texto sobre a ideologia no Círculo de Bakhtin, Faraco (2013) discute sobre a dinâmica da heteroglossia dialogizada. Ele explica que

há (em decorrência dos jogos de poder instaurados pelas condições materiais de existência de uma formação social qualquer) reações ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar e canonizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar a dialogização da heteroglossia. (FARACO, 2013, p. 173).

Esses movimentos ocorrem a todo o tempo nas interações e, por isso, é válido explicitar esse fenômeno nas aulas e nas atividades realizadas com os alunos, fazendo com que eles reflitam sobre a linguagem e questionem os discursos a que estão constantemente expostos, percebendo essa tentativa frustrada que fazemos de monologizar a interação.

Ainda segundo Bakhtin, viver é tomar uma posição valorativa a cada momento da vida, ou seja, é se posicionar frente a valores. Para o filósofo, a língua é heterogênea (heteroglossia), o falante é heterogêneo (heteroglóssico) e a dialogização das vozes sociais é a heteroglossia dialogizada. Nessa visão, o falante é o microcosmo da heteroglossia dialogizada. Ela preserva o agente em sua individualidade e singularidade, mas o socializa. Ele é único de ponta a ponta e social, de ponta a ponta. Ou seja, o enunciado é único, pois é irrepetível, mas é social, pois o signo já vem carregado de significado socialmente estabelecido.

No Brasil, vários pesquisadores têm dialogado com o filósofo. Marchezan (2006, p. 123), por exemplo, é enfática ao explicitar que o diálogo bakhtiniano é entendido “como reação do eu ao outro, como reação da palavra a palavra de outrem, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. A autora traz a sua interpretação da obra bakhtiniana para seu contexto ao discutir a interação em seus trabalhos.

Moita Lopes (2008) traz para a discussão sobre linguagem alguns linguistas de fora do Brasil, que reiteram os estudos do filósofo afirmando que “as línguas não preexistem seus usos como se fossem objetos no mundo” (PENNYCOOK; MAKONI, 2005, p. 152, apud MOITA LOPES, 2008, p. 324). A pesquisadora se refere também a Pennycook (2004) e afirma que é necessário desinventar o conceito de língua a que estamos acostumados e conceber língua em sua existência em interações concretas e específicas. Moita Lopes, assim, explica que

essa visão performativa das línguas também remete aos usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macrosociais. (MOITA-LOPES, 2008, p. 324)

Nesse ponto, é possível perceber como os recortes trazidos pela filosofia do Círculo de Bakhtin podem ser observados na comunicação entre pessoas, inclusive de lugares diferentes, com sua consciência e conjunto de signos e valoração ainda mais distintos, pois pessoas de contextos diferentes possuem referências valorativas que pertencem ao seu grupo sociocultural, o que pode variar grandemente de um lugar para outro.

Dialogando com esse aspecto, Siqueira (2018), ao discutir ILF feito no Brasil, aponta a impossibilidade de neutralidade quando falamos de língua. Ele traz essa questão para se

posicionar contra o “discurso de que uma língua que é usada na função de língua franca é uma língua neutra (ou supostamente neutralizada), com funções limitadas, altamente simplificada e desprovida de cultura.” (SIQUEIRA, 2018, p. 93)

Sobre as questões das forças centrípetas e centrífugas, Duboc (2019) faz a relação no âmbito da linguagem, quando afirma que

de um lado forças centrípetas que visam regular, normatizar, centralizar uma estrutura com vistas a uma suposta língua unitária, e, de outro, forças centrífugas que teimam em descentrar a norma, fazendo aflorar a criatividade e a pluralidade linguística. É a heteroglossia dialogizante da linguagem em oposição ao cânone, à norma-padrão, ao pretense projeto do monolinguismo. (DUBOC, 2019, p. 18)

Como foi possível perceber nesses trechos, vários linguistas no Brasil inspiram-se na filosofia de Bakhtin para compreender e analisar os fenômenos que são observados pela Linguística, pois percebem nessa filosofia uma concepção de linguagem mais próxima de suas práticas, concebendo-a não como um sistema fechado e abstrato, mas como algo vivo e em constante movimento.

Sintetizando os pensamentos de Bakhtin, Rocha e Maciel (2015) discorrem que

a linguagem é uma atividade social, não se reduzindo ao sistema linguístico. O enunciado é, por decorrência, um ato concreto, singular e irrepetível, que pressupõe uma atitude valorativa, ou seja, um posicionamento ativo e ideologicamente orientado, por parte de seu autor, em relação a algo, bem como uma réplica, na medida em que provoca o enunciado do outro, realizando-se principalmente, portanto, a partir de sua relação “com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 328). Vale pontuar que se entende, nessa perspectiva, o Eu e o Outro, como sujeitos sociais, não sendo esse diálogo visto como alternância de turnos de fala, na medida em que “a consciência individual é um ato socioideológico” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 35). (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 419)

A filosofia de Bakhtin também tratou sobre o ensino da linguagem. Ainda segundo Rocha e Maciel (2015),

o que importaria para a escola [na visão do Círculo de Bakhtin] seria o trabalho com a língua como manifestação concreta e viva. (...) Ela trabalharia com o texto enquanto enunciado, como um fenômeno de comunicação e expressão de sentidos mais complexos, multifacetados, sócio-culturalmente situados e sócio-ideologicamente saturados. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 420).

Nessa esteira, Jordão e Marques (2017, p. 53), ao considerar o ensino de inglês na perspectiva do ILF feito no Brasil, afirmam que o foco sai de um ensino-aprendizagem de normas pré-estabelecidas para a criação de espaços de negociação, entendendo assim o conflito como produtivo e significativo para o contexto de sala de aula.

Duboc (2019) também traz o pensamento do Círculo para questões de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Ao discutir a BNCC, faz a seguinte reflexão:

o fardo semântico por vezes atribuído a certas palavras passa a ser relativizado na constatação da natureza refratária, dialogizante e heteroglóssica da linguagem, segundo Bakhtin, levando-me a compreender o conflito epistemológico posto na presença do ILF em uma base nacional comum curricular de forma mais ventilada. (DUBOC, 2019, p. 18)

Esse conflito dentro de um documento oficial pode parecer uma contradição a ser eliminada, mas, para a autora, justamente pela natureza da linguagem, essa suposta contradição evidencia um espaço para interpretações e ações que podem minimizar o efeito normatizador do documento.

A mesma pesquisadora afirma que, ao preparar seus cursos, leva em consideração:

a concepção de um inglês politizado e desterritorializado, a desinvenção do mito do monolinguismo, a quebra de primazia do modelo do falante nativo, as boas-vindas às práticas translíngues e interculturais, o planejamento do curso inspirando-se na ideia de projetos em que a língua deixa de ser ensinada como um fim em si mesma, enfim, a concepção de linguagem como prática social e a necessária consistência com escolhas didáticas que melhor respondam a essa concepção. (DUBOC, 2021, p. 163)

Tendo em mente esse exercício realizado por Duboc é que nos propomos a fazer a elaboração e adaptação das atividades desta pesquisa, com o objetivo de trazer para a realidade da sala de aula as questões sobre linguagem e suas reflexões.

Para explicitar em mais detalhe a concepção de linguagem trazida pelo ILF feito no Brasil, que como pudemos perceber até aqui neste capítulo, inspiramo-nos bastante nas reflexões sobre linguagem feitas pelo Círculo de Bakhtin. Além disso, é importante revisitar a expansão da língua inglesa no mundo, compreendendo de que maneira ela passou a ser considerada uma língua franca, bem como as mudanças na forma de estudar a língua e também ensiná-la que tal estatuto lhe confere, como faremos nas próximas seções.

3.2 EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA E ILF

O pioneiro na tentativa de explicar a expansão do inglês foi Kachru (1985) e o corpo teórico conhecido como World Englishes (doravante WE). Na década de 80, Kachru (1985) classificou os falantes de língua inglesa em três círculos: interno, externo e em expansão. No primeiro círculo, localizado internamente, encontram-se os falantes nativos, ou seja, aqueles que têm o inglês como língua materna. É o caso dos nascidos em países como Estados Unidos,

Inglaterra e Austrália, por exemplo. Eles seriam os provedores das normas linguísticas do inglês.

O segundo círculo abarca aqueles que utilizam o inglês como língua oficial, ou seja, há as próprias línguas maternas presentes no país, porém, utiliza-se o inglês nas instituições, como escolas, governo etc. É o caso da Índia e da África do Sul, por exemplo. Esses países seriam considerados os desenvolvedores das normas criadas pelo círculo interno.

Por fim, no último círculo, encontram-se aqueles que utilizam o inglês como língua estrangeira, para pesquisa, transações comerciais, uso de tecnologia etc., investindo amplamente no aprendizado desta língua estrangeira. É o caso de países como Brasil, Coreia, Japão, Alemanha etc. Por isso, o círculo que se encontra mais externamente, estando em constante expansão, é constituído por falantes de inglês que se caracterizam como dependentes das normas produzidas pelo círculo interno.

Kachru e sua classificação receberam muitas críticas, em especial por posicionarem centralmente o falante-nativo (PARK; WEE, 2009; FERNANDES, 2009), mas como ponto de partida para a discussão sobre o contexto da língua inglesa no mundo ela me parece relevante, por deixar claro que a cada dia mais pessoas usam essa língua para se comunicar, colocando os falantes de inglês como primeira língua como mais um grupo que a utiliza, mesmo ainda sendo privilegiado. No entanto, é importante frisar que tal grupo não é mais amplamente considerado como detentor das normas da língua. De acordo com dados da Statista (empresa alemã especializada em estatística do mercado) de 2019 (www.weforum.org), 375 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua de um total de 1,268 bilhão de usuários desse idioma no mundo.

Algumas das críticas recebidas por Kachru se referem a uma super simplificação da realidade do inglês (BRUTHIAUX, 2003), que desconsidera as múltiplas variedades da língua dentro do próprio círculo interno, nos países em que o inglês é a língua materna. Segundo Bruthiaux (2003), isso se deve à noção de estado-nação em que Kachru se baseia, além de ignorar as diferenças no uso da língua do segundo círculo, ao desconsiderar que vários desses países utilizam o inglês em seu contexto multilíngue, adequando, modificando e refazendo as normas de acordo com suas necessidades locais. Assim, se por um lado temos o reconhecimento das muitas variedades do uso do inglês e seu contexto plurilíngue, por outro ainda temos uma noção monolítica no círculo interno, que como afirma Canagarajah (2013), não é factível pois

nenhuma comunidade é isolada de contato ou restrita a ponto de excluir outras influências. Mesmo “falantes nativos” se engajam em práticas translíngues ao usar o

inglês em relação às outras línguas com as quais entram em contato.⁴ (CANAGARAJAH, 2013, p. 60, tradução nossa)

Outras críticas incluem a observação da criação de regras e normas linguísticas mesmo no círculo em expansão, assim como sua não dependência do círculo interno (PENNYCOOK, 2010). Ou seja, a linguagem é muito mais complexa do que Kachru tentou demonstrar. Mas a partir dos WE, estudos com foco no círculo em expansão surgiram, dando início aos estudos do inglês como língua franca (ILF) liderados por Jenkins.

Em 2015, a própria autora faz uma linha do tempo em relação às pesquisas sobre ILF, dividindo-as em três fases. Cada uma das 3 fases do ILF apontadas por ela tem aproximações e distanciamentos com a teoria dos círculos concêntricos de Kachru. A primeira fase ou ELF1 tinha um objetivo mais descritivo da língua franca e objetivava observar as regras utilizadas na comunicação, inclusive com a criação de um *corpus* (Língua Franca Corpus) que categorizou o uso de alguns elementos fonéticos recorrentes no uso dos falantes do círculo em expansão.

Entretanto, a autora afirma que não tinha a intenção de descrever uma variante do inglês, mas debruçou-se em estudos sobre pronúncia, que era seu campo de atuação; até aquele momento, estudos sobre língua franca não existiam, por isso, inspirou-se nos WE de Kachru como ponto de partida. Para esta primeira fase da pesquisa, sua inspiração foi seus alunos, estudantes de inglês em Londres na década de 80, que sempre encontravam meios de se comunicar e compreender uns aos outros, muitas vezes se afastando da norma-padrão vinda do círculo interno.

Ainda segundo Jenkins (2015, p. 53, tradução nossa), seu *Lingua Franca Core* “nunca quis ser um modelo, muito menos um modelo monolítico ou fixo. Ao invés disso, era um pequeno ‘repertório’ de características de pronúncia, que estariam disponíveis para consulta e uso quando necessário⁵”. Posteriormente, autores como Seidlhofer (2001), com seu *Vienna Oxford International Corpus of English* ou *VOICE*, e Mauranen (2008) com o *Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings* ou *ELFA* trouxeram um conjunto de hipóteses lexicogramaticais para o ILF, o que, segundo a autora, foi visto como uma tentativa de

⁴ No original: “No community is isolated from contact or bounded as to exclude other influences. Even “native speakers” are engaged in translingual practices as they use English in relation to the other languages which they come into contact with.”

⁵ No original: “However, the LFC was never intended as a model, let alone a monolithic model, or even a fixed ‘core’. Rather, it was a small number of pronunciation ‘repertoire’ features that, according to the proposal, should be available for use as and when needed.”

considerar o ILF como uma variante do inglês, que se mostrou não-possível de mensurar ou descrever.

Durante a segunda fase da sua pesquisa (ELF 2), Jenkins (2015) afirma ter passado a considerar o ILF como mais fluido, além de ter abandonado a tentativa de descrever possíveis padrões e variantes ILF. Nessa fase, ela se aproxima do WE quando afirma ser uma falácia que os falantes de inglês do círculo externo (ex-colônias) dependem das normas do círculo interno e que o inglês que utilizam seria uma interlíngua (KACHRU, 1992). Porém, Jenkins insiste que essa segunda fase também se distancia do WE, pois diferentemente do WE que ainda define o inglês de diferentes lugares por seus limites geográficos (inglês indiano, inglês brasileiro, etc.), os estudos sobre ILF passam a considerar essa delimitação inviável, devido tanto aos diferentes contextos de uso, quanto ao seu uso por falantes multilíngues e também quanto a diversas variáveis de negociação de sentidos na comunicação entre falantes procedentes de vários países interagindo em um mesmo espaço. Jenkins passa então a utilizar o conceito de comunidade de prática (WENGER, 2008). Essa segunda fase, segundo Jenkins, considera ILF de acordo com as seguintes definições:

o inglês é usado como língua de contato de entre falantes de diferentes línguas maternas (Jenkins 2009), 2. Qualquer uso de inglês entre falantes de línguas maternas diferentes, em que o inglês é o meio de comunicação de escolha e com frequência a única opção (Seidlhofer 2011), e 3. O uso do inglês num cenário de língua franca (Mortensen 2013)⁶. (JENKINS, 2015, p. 56, tradução nossa).

Embora nenhuma das definições acima mencionadas excluíssem o falante nativo, Jenkins recebeu muitas críticas, que, segundo ela), ocorreram devido a uma leitura superficial e parcial de seus trabalhos (JENKINS, 2015. Como exemplo ela cita o artigo de Park e Wee (2014), no qual a criticam a respeito do *corpus* como tentativa de normatizar as interações em língua franca, caindo na questão monolítica, o que segundo Jenkins, não foi sua intenção.

Devido à reconhecida complexidade do ILF, Jenkins (2015) afirma ter sentido a necessidade de uma nova reconceitualização, que é quando chegamos à terceira fase (ELF 3). Em seu texto de 2015, Jenkins discorre sobre as cinco razões que a fizeram despertar para a necessidade de mais aprofundamento e mudanças nas pesquisas de ILF.

⁶ No original: “English as it is used as a contact language among speakers from different first languages (Jenkins 2009). any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option (Seidlhofer 2011). The use of English in a lingua franca language scenario (Mortensen 2013).”

Entre essas razões, primeiramente, o foco monolíngue nos estudos de ILF, especialmente nos EUA e Inglaterra e suas políticas *English Only*, que não incentivam seus cidadãos ao estudo de outras línguas. A segunda razão é o crescente número de estudos sobre multilinguismo, que reconhecem o multilinguismo como um recurso e não um problema nos estudos de ILF (COOK, 2002; GARTON; KUBOTA, 2015). A terceira razão seria a opção por estudar as comunidades de *prática* ao invés das comunidades de *fala*, por esse conceito parecer mais adequado ao ILF, uma vez que as interações num ambiente com ILF não acontecem necessariamente num lugar específico, mas muitas vezes, virtualmente (SEIDLHOFER, 2011), e muito menos ficam restritas à oralidade em si, mas abrangem as múltiplas modalidades da comunicação.

A quarta razão para a guinada dos estudos de Jenkins sobre ILF tem a ver com números, basicamente. O número de falantes de inglês multilíngues e não nativos cresceu rapidamente nos últimos anos, fazendo do multilinguismo a “norma” para a comunicação em ILF. Por último, Jenkins (2015) afirma que, ao ser questionada sobre o ILF ser uma bolha, ou seja, ficar isolado do desenvolvimento dos estudos da linguagem em outras áreas para além da língua inglesa, passou a repensar a questão e concluir que faltava ainda ao ILF considerar as outras línguas nas interações ILF, ou seja, o multilinguismo .

Mais recentemente, nos estudos brasileiros da Linguística Aplicada, temos o termo *ILF feito no Brasil*, que tem algumas particularidades em relação aos estudos de ILF feitos em outros países. Esse termo vem sendo utilizado por Duboc desde 2019 e como explicam Duboc e Siqueira (2020), “faz a tentativa de enfatizar e expandir a noção de ILF onde pesquisadores contemporâneos brasileiros têm posto uma grande ênfase na natureza crítica e política do inglês e no processo de ensino-aprendizagem dessa língua no contexto brasileiro.” (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 301). Essa perspectiva, que orientou a presente pesquisa, merece mais detalhamento, como faremos na próxima seção.

3.3 ILF FEITO NO BRASIL

Vimos afirmando que o ILF feito no Brasil se diferencia dos estudos realizados no Norte global, principalmente por não ignorar a natureza política da língua. Aqui não acreditamos que o ILF carrega neutralidade, pelo contrário, as ideologias estão sempre presentes em todos os usos de linguagem.

Nos últimos anos, no Brasil, as pesquisas em Linguística Aplicada têm se dedicado a estudar sobre a língua inglesa e seu contexto. Para fazer um levantamento do que se tem

alcançado, pesquisamos no banco de teses e dissertações da CAPES trabalhos com o tema “Inglês como Língua franca e Ensino”. Infelizmente a ferramenta utilizada para o refinamento da pesquisa não foi tão eficaz, pois, ao incluir o termo ensino, ela incluía trabalhos de diversas áreas de conhecimento diferentes. A palavra-chave “inglês como língua franca” não excluía essas outras áreas, portanto, não conseguimos chegar a números reais.

Podemos afirmar, com base na nossa pesquisa prévia apenas, que encontramos trabalhos nessa temática nos programas de Pós-graduação da UFPR, UFBA, UEL e USP, mas sem a quantidade exata de trabalhos realizados. Por causa disso, optamos por nos basear em um artigo de Peixoto e Siqueira (2018) para ilustrar essa caminhada com alguns títulos. Segundo esses autores, entre 1999 e 2016, o termo inglês como língua internacional era mais utilizado. Nesse período tivemos trabalhos como: *Teaching English as an International Language* (Rajagopalan, 2003), *To ELF or not to ELF? (English as a Lingua Franca: That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world)* (SCHMITZ, 2012) e *Tecnologias e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização* (FINARDI et al, 2014).

Peixoto e Siqueira (2018) explicam que, a partir de 2012, o termo ILF passou a ser mais utilizado, como se pode evidenciar em trabalhos como: *Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes* (GIMENEZ et al, 2015), *Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students* (CARRERA AZUNDY, 2017).

Em relação aos pesquisadores brasileiros interessados em ILF, eles têm se aprofundado nos estudos sobre decolonialidade e contribuem para uma mudança no olhar ao se pensar o ensino de línguas. Para Duboc e Siqueira, a decolonialidade

implica em um exercício genealógico e crítico que reconhece as influências materiais e econômicas – não apenas culturais como os estudos culturais e pós-coloniais desejavam- na construção das narrativas coloniais. Fazendo isso, a decolonialidade busca desvelar o lado obscuro da colonialidade/modernidade e, simultaneamente, tornar a “produção de conhecimento invisível” visível. (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 306)

Assim, segundo Menezes de Souza (2019), essa corrente de pensamento a que nos referimos como decolonialidade nos ensina a praticar três movimentos em relação a qualquer situação. O primeiro seria o de *identificar* a colonialidade e observar como ela está presente em determinada situação; o segundo seria *interrogar* para refletir sobre as formas tomadas pela violência que tal colonialidade manifesta, pensando sobre como nos vemos nesse problema, ou ainda, quais desejos (a favor e contra) são articulados quando nos colocamos neste lugar,

reproduzindo o pensamento colonial; o terceiro seria *interromper*, questionando-nos como podemos lidar com essa situação de forma crítica e situada, sem esquecer das complexidades que a constituem.

Ao pensarmos o ensino de inglês no Brasil, precisamos sempre nos situar em relação a nossa tradição colonial. É importante fazer esse exercício de identificar a colonialidade no ensino de inglês, interrogar de que maneira ela se apresenta violenta e só então, conscientes desse momento, desse local onde o ensino ocorre, propor práticas pedagógicas que caminhem na direção de interromper esses processos de forma situada e crítica.

Pensando especificamente no contexto do ensino de inglês da rede pública de Curitiba, ao *identificar* a colonialidade atrelada ao inglês, essa língua que os alunos estudam obrigatoriamente a partir do sexto ano, percebemos que ela ainda traz muito fortemente o mito do falante nativo, pois os alunos ainda têm muito presentes a ligação da língua inglesa com os EUA e a Inglaterra, se distanciando dela por considerarem-na a língua do outro. Para eles, seria então, praticamente impossível de se “imitar”, reforçando o iminente fracasso na aprendizagem.

Isso pode estar acontecendo, dentre outros aspectos, pela cobrança que eles percebem da sociedade para que aprendamos um inglês padrão, que sabemos não ser possível atingir, pois é idealizado e não real. Passando então a *interrogar* por quê essa perspectiva está tão presente no pensamento desses estudantes e se a consideram de mais prestígio, pertencente ao outro, podemos finalmente propor práticas que valorizem seus saberes locais, para que o “insucesso” na aprendizagem de inglês seja *interrompido*.

Uma das formas que temos encontrado no Brasil para contrapor, resistir às perspectivas coloniais no ensino de língua inglesa é o ILF feito no Brasil, fazendo com que eles se apropriem desse idioma para a sua comunicação, tanto com nativos quanto com não-nativos, interação e atribuição de sentidos ao mundo, luta contra o mito do inglês como língua internacional, neutra e resistência aos efeitos simbólicos que o entendimento de língua como estrutura e atrelada ao falante nativo têm causado nos estudantes quando eles não se veem pertencentes a essa cultura. Nessa mesma esteira, Takaki, Ferraz e Mizan (2019) se remetem a Monte Mór (2018, p. 70) quando a autora afirma que

a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras”. Prossegue afirmando que “nessa percepção, a língua padronizada reflete — mas, inevitavelmente, também refrata — uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade, uma Sociedade da Escrita. (MONTE MÓR, 2018, p. 70, apud TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 38).

Podemos perceber nesse trecho o processo de *identificação* da colonialidade no ensino, e a tentativa de interrogar e interromper a colonialidade que vem sendo denunciada pela educação linguística crítica. O processo de identificação da colonialidade presente no ensino de línguas é descrito pelos autores da seguinte maneira:

O ensino-aprendizagem de línguas que parece prevalecer é estruturalista, valendo-se de um processo linear e gradativo que depende da aquisição de segmentos fonéticos, semânticos e comunicativos segmentados da língua em questão em sua versão valorizada pelas instituições de ensino e de poder. É neoliberal, pois prepara os alunos principalmente para o mercado de trabalho e para participar da sociedade de consumo ou, em outras palavras, para se adaptar ao status quo, muitas vezes repetindo o modelo de falantes nativos. E nesse raciocínio, pode ter caráter discriminatório por não levar em consideração manifestações linguísticas e culturais não privilegiadas de grupos sociais que lutam para serem legitimados. (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 39)

A partir dessa identificação, continuam as autoras, o letramento crítico traz uma nova perspectiva que busca interrogar e interromper essas práticas cristalizadas no ensino, pois

Pode ser visto como um processo interpretativo da historicidade dos discursos que formataram nosso pensamento sobre educação linguística. Busca por meio da leitura da palavra (dos textos e suas “realidades”) e do mundo (FREIRE, 2005, p. 24) expandir nossas concepções e desestabilizar nossas “verdades” mostrando que elas são sempre contextualizadas. A partir disso, seríamos levados a fazer a leitura de nós mesmos e de nosso loci social (MONTE MÓR, 2010, p. 5.) que ocupamos enquanto interpretamos. (TAKAKI, FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 39)

Essas formas de interpretação do contexto, realidade e texto caminham na mesma direção que os estudos de ILF feito no Brasil, pois a partir dessas reflexões sobre letramento crítico, é possível observar a relevância de seus conceitos e pressupostos para o ensino do inglês. Os pesquisadores Duboc e Siqueira (2020) retomam Duboc (2019) quando ela afirma que o que é “peculiar em relação ao ILF feito no Brasil [é] o fato que ele abre um importante fluxo de diálogo com as epistemologias do sul, tornando possível a ponte entre ILF e decolonialidade.” (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 315).

Sousa Santos explica alguns conceitos importantes sobre as Epistemologias do Sul em uma conferência intitulada “Por que as epistemologias do Sul agora?” (2021). Nessa fala ele afirma que as

epistemologias do Sul são uma tentativa de validar conhecimentos nascidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, que são as formas de eliminação fundamentais. (...) O capitalismo não funciona sem racismo, e não funciona sem sexismo, e portanto as 3 dominações estão muito articuladas. Essa dominação é grave, cruel e produz morte, como na pandemia. (SOUSA SANTOS, 2021).

Dessa maneira o ILF feito no Brasil caminha nessa linha de valorizar os saberes locais, resistir e, como Sousa Santos nos ensina, “lutar e denunciar a sociologia das ausências e a invisibilidade. Mostrar que do outro lado da linha abissal há muito conhecimento, experiência social, criatividade, cultura, resistência e solidariedade dentro das comunidades periféricas.” (SOUSA SANTOS, 2021).

Outro exercício constante apontado por Mignolo seria a desvinculação (*delinking*), ao afirmar que

há uma epistemologia territorial e imperial que inventou e estabeleceu categorias e rankings. Assim uma vez que você reconhece que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e você não quer nem aceitar nem assimilar em resignação a má sorte de ter nascido um ser humano igual a todos, mas perdido sua igualdade logo após seu nascimento por causa do lugar em que nasceu, então você se desvincula. Desvincular-se significa que você não aceita as opções que estão disponíveis para você.⁷(MIGNOLO, 2011, p. 276, tradução nossa)

Aqui Mignolo reforça a importância desse exercício constante de identificação, interrogação e interrupção mencionado anteriormente. Nesse trecho, a desvinculação é essa tentativa de interromper o que a colonialidade impõe sobre nós. Ao perceber como funcionam esses mecanismos de dominação, é possível movimentar-se na direção de interrompê-los.

Corroborando com esse exercício reflexivo constante de identificação, interrogação e interrupção, os linguistas aplicados brasileiros têm pensado o ILF e o ensino no sentido de promover tais movimentos. O trabalho de Jordão e Marques (2018) pode ser um exemplo, pois criticam veemente a suposta neutralidade nas interações ILF, como se elas fossem imunes às implicações políticas e ideológicas que o ILF também carrega.

Podemos ver os esforços de pesquisadores brasileiros na tentativa de modificar suas práticas pedagógicas a partir dessas reflexões constantes sobre a linguagem, como em Haus e Galor (2019), que nos trazem exemplos de práticas pedagógicas cotejando a visão de ILF com práticas translingües num contexto de cursos livres de idiomas. Nesse relato, os autores elencam as questões que consideram importantes na perspectiva ILF para o ensino de inglês. São elas: o deslocamento do foco na forma para a prática, a valorização da presença de outras línguas, a

⁷ No original: “(...) there is a territorial and imperial epistemology that invented and established such categories and rankings. So once you realize that your inferiority is a fiction created to dominate you, and you do not want to either assimilate or accept in resignation the bad luck of having been born equal to all human beings but losing your equality shortly after being born because of the place you have been born, then you delink. Delinking means that you do not accept the options that are available to you.” (MIGNOLO, 2011, p. 276)

consciência linguística, a consciência intercultural, a consciência crítica da linguagem e as estratégias de negociação.

3.4 ILF E A BNCC

A perspectiva de *ILF feito no Brasil* apresenta-nos conceitos importantes para pensarmos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A BNCC (2017), por exemplo, justifica o ensino de inglês no Brasil em vários momentos ao longo do documento, como no seguinte trecho: “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 241). Ao explicitar tal caráter formativo, continua mencionando algumas implicações importantes ao afirmar que o

caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (BRASIL, 2017, p. 241)

Esses trechos da BNCC estão presentes na seção introdutória ao componente língua inglesa e, a partir daí, elaboramos uma questão para ouvir a opinião dos professores sobre essa passagem. Já havíamos discutido a BNCC nos eventos de formação da PMC, mas, no âmbito desta pesquisa, sentimos a necessidade de retomar com os colegas um trecho específico que, nos pareceu, não teríamos discutido a contento anteriormente. Foi essa a pergunta realizada no questionário:

Pensando agora na relação da sua prática docente e nos materiais adotados por você, leia o seguinte trecho da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que defende que, ao "Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de ain’t para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como isn’t ou aren’t. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao ‘padrão’ a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística." Você concorda com essa passagem?

Das oito respostas recebidas, seis afirmaram que concordavam com o trecho, uma concordou em partes e Elza preferiu responder assim: “Embora o documento enfatize a variação, acho muito complexo pensar que os professores de inglês no Brasil teriam conhecimentos e condições de abordar variações do inglês nesse nível que propõe a BNCC.” A professora nos dá a impressão de pensar que o documento está distante da realidade das nossas escolas e professores, o que muito professores comentam, mas poucos se posicionam a respeito quando lhes é dada a oportunidade para isso.

Na sequência, pedimos no questionário para que eles comentem sua resposta anterior. Nesse momento, é possível perceber como a interpretação do documento (BNCC) varia de professor para professor, dependendo das suas vivências e experiências com o ensino e os estudos da linguagem. Tivemos respostas como:

Músicas e trechos de filmes ou seriados são boas fontes para elaborar atividades que contemplem esse viés da língua franca. O foco na comunicação efetiva e cotidiana da oralidade versus o da correta na sua forma escrita. Também, atividades comparativas entre textos formais e informais e ocasiões para a aplicação de cada um. Estas atividades adicionam o viés das relações interpessoais quando apresentam ao aluno lugares e modos diferentes de se comunicar. Ambas são legítimas e devem estar presentes na mesma medida. (Mariana, questionário)

Tento colocar áudios e vídeos de países falantes do Inglês fora do padrão esperado; procuro sempre mostrar diferenças da [sic] culturas dos países que falam Inglês com a do Brasil; exemplifico que nos EUA existe o Black English, mostro que alguns objetos, seres ou coisas têm nomes diferentes de acordo com o país de língua inglesa onde são faladas, porém às vezes recorro a diferenciar o inglês falado nos EUA e na Inglaterra, por causa da escrita diferente das mesmas palavras. Discordo que o material didático seja voltado para o Inglês como língua franca, pois nunca encontrei um texto sobre a cultura da Nigéria, de Camarões, da Jamaica, de Belize ou de Trinidad e Tobago, por exemplo. Se os professores não forem buscar por conta própria, não verão na maioria dos livros didáticos que recebemos nas escolas públicas (que é onde eu trabalho). (Ro, questionário)

É possível perceber na resposta das professoras que seus entendimentos têm muito a ver com a sua experiência em sala de aula, no contato com os materiais e a língua na sociedade. Elas estão entendendo ILF como usos locais de inglês, como variedade e deslocamento dos países “centrais”, no segundo caso, e como usos cotidianos no primeiro caso.

Passando por outras respostas como:

Neste ponto da BNCC faço a leitura de que não há somente o inglês padrão, assim como não somente o português padrão. Que há outros registros que não

o da elite e que deve e necessita ter espaço para uso e apropriação nas aulas. (Clara, questionário),

As formas fora do padrão fazem parte do contato que os alunos têm com o inglês fora da escola como em jogos, músicas e filmes. Geralmente, eles trazem essas questões para sala de aula e partir disso conversamos sobre essa diversidade linguística e traço um paralelo com a nossa diversidade. (Vitória, questionário)

Ensinando a língua através de situações contextualizadas, os estudantes têm acesso à diversidade linguística. (TLZP, questionário).

Esse grupo de respostas, a nosso ver, trazem à tona questões relacionadas a língua padrão, diversidade linguística, mas ainda nos parecem muito próximas a ideia de língua como um sistema que pode ter variações, mas que haveria um padrão, correto, a ser considerado. Dessa forma, o entendimento de ILF trazido nesse estudo não corrobora com esse posicionamento.

Percebemos aqui uma certa proximidade com as teorias de World Englishes (WE), mas não a visão contemporânea de ILF feito no Brasil, como houve nas duas respostas relacionadas ao trecho introdutório da BNCC que transcrevo a seguir, pois me pareceram mais próximas a perspectiva ILF que embasou as atividades propostas aos professores participantes:

Acho importante desconstruir a crença sobre a língua inglesa pertencer a um determinado povo e se atentar para uma pedagogia que valoriza os falantes da língua inglesa de diferentes nacionalidades, de diferentes línguas maternas. objetivando a inteligibilidade, a comunicação efetiva. Nas minhas aulas, tenho a preocupação de trazer materiais que abordam várias culturas, com diversos repertórios linguísticos, revendo a noção do que é "certo" ou "errado" no uso da língua. (Sil, questionário)

Se considerarmos que há um único padrão a ser atingido, voltaremos a aplicar o construto do falante nativo. Se considerarmos as diferenças como preciosidades que ampliam o nosso repertório e não como desvios, nossa visão se amplia e o processo de ensino e aprendizagem da língua enriquece. Pensar na língua como nossa, como parte do nosso repertório faz toda a diferença. Eu concordo com o trecho em destaque na pergunta anterior porque é assim que vejo a língua e é assim que venho buscando lidar com ela em sala de aula. (Helena, questionário)

Nestes dois comentários temos conceitos importantes trazidos no ILF, como a desterritorialização e a apropriação da língua, e a ideia de repertório linguístico. Podemos ver aqui a inseparabilidade de teoria e prática nas falas das professoras, pois associam sua visão de língua ao seu ensino na escola.

Até esse momento nesse texto, explicitamos trechos da BNCC que apresentam o conceito de ILF como um avanço do documento na sua concepção de linguagem, porém percebemos algumas contradições importantes na Base, quando ela deixa de contemplar outras línguas estrangeiras, por exemplo, como afirma Duboc (2019, p.16): “lamentavelmente, evidencia uma orientação monolíngue ao substituir as chamadas LEM (Línguas Estrangeiras Modernas)”.

Quando consideramos o ILF, essa orientação não combina, pois aqui existe a “valorização da presença de outras línguas: ao invés da presença da língua materna no aprendizado ser vista como uma interferência, (...), todas as línguas (construtos ‘inventados’) possivelmente presentes no repertório dos falantes são (considerados) recurso” (HAUS; GALOR, 2019, p. 258). Além disso, nos quadros didáticos apresentados logo após a introdução do documento, que descrevem o conteúdo a serem trabalhados ano a ano trazem, existem, nas palavras de Duboc,

paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (Simple Present no 6º ano > Simple Past no 7º ano > Future Forms no 8º ano). Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (DUBOC, 2019, p. 17)

Tomando por inspiração essa questão trazida pela autora, elaboramos a seguinte pergunta para ser respondidas pelos participantes da pesquisa: “Abaixo, você encontra mais um trecho da BNCC. Trata-se de um quadro disponível na seção 4.1.4.1. LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES para o 9º Ano do Ensino Fundamental. Você concorda com essa parte da BNCC?”

FIGURA 1 – EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (<i>blogues</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	Conectores (<i>linking words</i>)	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>if-clauses</i>).
	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

FONTE: BNCC (2017)

Para essa questão, três dos oito participantes declararam concordar com a passagem e os cinco restantes afirmaram concordar em partes. Na questão seguinte, foram convidados então a justificar sua resposta anterior. Para as respostas afirmativas, tivemos as seguintes justificativas: “Linguagem de gênero digital, por exemplo, geralmente possui vários termos em inglês.” (TLZP, questionário), pontuando para um tema específico no quadro. A segunda resposta afirmativa comentou:

Acredito que as propostas explícitas na BNCC ampliam as formas de se aplicar atividades através das habilidades, mas ao mesmo tempo direciona por assuntos gramaticais ou temáticos pontos essenciais para aprofundar o conhecimento da língua. Entender gramática ou organizações de estrutura ajuda a ampliar o próprio conhecimento do vocabulário ou ideia central, principalmente na produção oral e escrita da língua. Conhecimento necessário para aprofundamento da comunicação até mesmo como língua franca, na minha opinião. Uma pessoa que não identifica tempo verbal ou quando a ação se passa (presente, passado ou futuro) e não entende a relação de causa e consequência ou condição e situação real/imaginária pode não se comunicar ou compreender de modo efetivo. Assim, esses objetivos também devem estar

presentes no processo de ensino-aprendizagem proposto. (Mariana, questionário)

Percebe-se, nesse comentário, a preocupação com o desenvolvimento linguístico/gramatical dos alunos, que, para Mariana, não pode ser deixado de lado, mesmo quando consideramos o inglês em sua função de língua franca. A professora expressa aqui a preocupação de muitos professores: como trabalhar o ensino de língua dando conta de tantas questões importantes?

A última resposta afirmativa trouxe a seguinte justificativa: “Concordo porque ela reflete a necessidade de mudar a crença estabelecida sobre a hegemonia da língua inglesa. Por exemplo, os objetivos trazem essa preocupação ao usarem a palavra "de forma inteligível". (Sil, questionário). Aqui também percebemos que a professora se atém ao termo *inteligível* para expressar sua opinião.

Quando passamos para as justificativas das participantes que afirmaram concordar em partes, os seguintes comentários surgiram como respostas: “Não entendo que seja necessário ‘seccionar’ o ensino, dividi-lo em partes a serem cumpridas. Quando penso em uma sequência de atividades tenho em mente o todo (tema, assunto, escopo mais amplo que desejo trabalhar) e depois vou trabalhando as partes (léxico, gramática) de acordo com a turma que estou atendendo.” (Clara, questionário). A resposta de Clara corrobora com Duboc (2019) quando ela destaca a contradição contida no documento, que ao mesmo tempo celebra o hibridismo e hierarquiza e organiza os conteúdos.

Para finalizar esta discussão, trazemos o seguinte comentário: “Podemos ter uma base curricular, mas que seja flexível. No trecho acima fico pensando em como interligar todos os assuntos, pois não considero trabalhar de forma segmentada. Eu escolheria somente o primeiro item para trabalhar em sala.” (Vitória, questionário). Com a resposta de Vitória, percebemos o quão complexo é ter um documento nacional que contemple todas as realidades do nosso país. Quando ela afirma que a Base pode existir, mas precisa ser flexível, fica clara a necessidade de cada professor de levar o seu contexto local em consideração durante o planejamento das suas aulas. Podemos utilizar a Base como referência, mas precisamos da liberdade de adaptá-la de acordo com nosso contexto específico em cada escola.

Após essa breve análise das respostas do questionário sobre a BNCC, passamos a descrever a primeira atividade preparada para esse estudo.

3.5 ATIVIDADE 1 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A partir das reflexões realizadas até aqui, levando em consideração o contexto regular do ensino básico de inglês de que partimos, preparamos uma primeira atividade para começar a discussão sobre linguagem com os estudantes, com o objetivo de despertar neles a noção de que a língua é uma prática social e viva, que se transforma sempre e não simplesmente um conjunto de regras.

Para essa atividade, decidimos utilizar textos (tirinha, cartum) do livro didático adotado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Aqui decidimos fazer um exercício que milhares de professores fazem o tempo todo ao se deparar com livros didáticos, que é tentar adaptar seu conteúdo para as suas realidades locais e seus objetivos pedagógicos. Como Siqueira (2015) reforça, o grande potencial do ILF de provocar uma mudança não deveria ser invalidado “pela falta de materiais de ensino que o poriam em prática” (SEIDLHOFER, 2011, p. 201), exatamente porque “o que é crucial não é qual o material de ensino está sendo utilizado, mas sim como.”⁸ (SEIDLHOFER, 2011, p. 201, tradução nossa).

Siqueira (2015) também afirma que “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas uma companhia que deve ser criticamente avaliada à luz das necessidades e características de cada contexto específico”⁹ (SIQUEIRA, 2015, p. 252, tradução nossa). Assim, propusemo-nos a utilizar textos do livro *WAY TO ENGLISH for Brazilian Learners – 2ª ed.* (PNLD, 2020), de Claudio Franco e Kátia Tavares.

Como aquecimento para o tema, o primeiro exercício tem o intuito de saber dos alunos como eles se comunicam nas trocas de mensagens de texto. Algumas opções são apresentadas a eles, que selecionam a que mais se encaixa em seu perfil: ali temos desde “utilizo frases completas com pontuação” até “utilizo somente figurinhas”. A seguir, são convidados a pensar que, quando nos comunicamos, nosso interlocutor é considerado na hora de escolher como essa mensagem será transmitida.

Depois dessas primeiras discussões, uma tirinha é apresentada aos alunos para uma primeira leitura e questões de compreensão do texto. Em seguida, os estudantes são convidados

⁸No original: the great potential ELF holds to provoke such a change should not be invalidated “by the current absence of teaching materials that would put it into practice” (Seidlhofer 2011: 201) exactly because “what is crucial is not what teaching materials are used but how they are used” (ibid: 201).

⁹No original: “the textbook is not an enemy to be combated, but a companion to be critically evaluated in the light of the needs and characteristics of each specific context.” (SIQUEIRA, 2015, p.252)

a dividir suas experiências em uma situação similar à da personagem e outras que possam se recordar.

Na sequência, o cartum sobre diferenças de maneiras de se comunicar dos jovens e pessoas mais velhas aparece e os alunos precisam opinar se ele é um bom exemplo para evidenciá-las. Logo em seguida, questões sobre oralidade e escrita são trazidas para o debate, buscando despertar nos estudantes a percepção de como a linguagem é viva, dinâmica e flexível. Enfim, opinam sobre qual registro oral ou escrito consideram mais complexo e por quê.

Para finalizar a atividade os estudantes são chamados à prática. Duas situações diferentes são apresentadas e eles precisam escrever mensagens de texto como resposta. A primeira é um pedido a um professor para ter mais prazo para entregar um trabalho e a segunda, eles receberiam a mesma mensagem que a personagem da tirinha, mas de uma pessoa à qual nutriam um interesse romântico e precisam pensar sobre como responderiam a essa mensagem para se aproximar de tal pessoa.

Para essa atividade, recebemos duas respostas, como já mencionado no capítulo de metodologia. Assim, conseguimos realizar a roda de conversa com as professoras participantes (Sil e Helena). Quando questionadas sobre a atividade ter cumprido o objetivo proposto, ambas responderam afirmativamente com os seguintes comentários: “Sim, porque ela faz o estudante perceber o conceito da língua, dinâmica, em constante transformação” (Sil, questionário) e “Sim, totalmente. A sequência didática vai progredindo conforme as discussões vão se ampliando. Os estudantes são convidados a ler sobre o tema, discutir e produzir textos de mensagem utilizando recursos diversos, vivenciando o que leram num primeiro momento. Muito rica essa proposta de trabalho!” (Helena, questionário). A partir de seus comentários pudemos perceber que a proposta feita nessa atividade pode ter êxito ao ser utilizada com os alunos, pois o percurso definido para a discussão pôde ficar bem claro para as professoras, o que pode facilitar a sua aplicação e fomentar as discussões propostas.

Ao responderem a segunda pergunta do questionário, que versava sobre se a atividade refletia o que as participantes acreditavam que os alunos deveriam aprender em inglês, também recebemos respostas afirmativas com as seguintes justificativas: “Sim, certamente. A língua é viva, em constante produção. Não pertence a mim, ao autor do livro didático etc. E como tal, precisamos lidar com ela em todos os seus formatos e usos.” (Helena, questionário) e “Sim, porque ela é contextualizada e aborda temas atuais e interessantes para motivar os alunos.” (Sil, questionário). É possível perceber aqui a preocupação das professoras, que elas viram refletidas na atividade, em mostrar o dinamismo da língua, como também sua preocupação com o

engajamento dos alunos, ao acreditarem que esse tipo de atividade pode motivá-los a aprender e se envolver com a linguagem, sentindo-se capazes de construir sentidos com ela. .

Quando convidadas a opinar sobre a atividade elaborada e sua relação com a BNCC, Sil responde que ela reflete o documento em partes, sem dar maiores detalhes. Atribuo essa resposta parcial aqui por ser complicado definir a BNCC como um único objeto, como algo homogêneo. Como já mencionamos anteriormente nesse capítulo, esse documento tem muitas contradições, tornando as referências a ele sempre um tanto quanto complexas. Já Helena responde que sim, levando em conta aspectos específicos da Base: “Sim, com certeza. Relaciona-se à várias competências propostas na BNCC, dentre elas pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultural digital e argumentação”. (Helena, questionário).

Para finalizar a parte da análise da atividade no questionário, destacamos que as participantes responderam se utilizariam a atividade com seus alunos, emitindo os seguintes comentários: “Com certeza. Porque ela é bem contextualizada com textos curtos que chamam a atenção dos alunos.” (Sil, questionário) e “Sim! Achei uma atividade muito bem elaborada, pensada para atingir os estudantes em suas necessidades e vivências. Tenho certeza de que os estudantes sentiriam-se [*sic*] envolvidos pelo tema que lhes é tão peculiar.” (Helena, questionário). Nesse ponto, percebemos que conseguimos atingir, pelo menos em partes, nossos objetivos com essa pesquisa, ou seja, elaborar atividades didáticas a partir de nossos entendimentos sobre inglês como língua franca e divulgá-las para que outros professores também pudessem utilizá-las e discutir com seus estudantes sobre concepção de linguagem.

No questionário, ao solicitar das professoras sugestões para melhorar as atividades, Sil e Helena responderam da seguinte forma: “Incluiria somente uma roda de conversa ou um debate para se discutir as diferentes formas de comunicação. Eles poderiam comparar a comunicação hoje pelas redes sociais e como era no tempo dos pais. E ainda, como os pais e avós se comunicam pelas redes sociais, se usam gírias, abreviações etc.” (Sil, questionário) e “Não senti falta de nada. Acho que a proposta cumpre com os objetivos. A ideia do uso do celular em sala, ao menos em duplas, para execução da atividade final, talvez seja o 'pulo do gato' aqui. Celular usado para fins pedagógicos e significativos para os estudantes. Adorei!” (Helena, questionário).

Além da questão de utilização da atividade, pensamos ainda sobre como conversar um pouco mais com os professores sobre sugestões de alteração, o que nos despertou o desejo de uma roda de conversa para que as atividades fossem aperfeiçoadas no diálogo com as professoras participantes.

Durante as rodas de conversa, falamos sobre a utilização do livro PNLD e o quanto é possível ou não utilizá-lo de acordo com o currículo da prefeitura. Na primeira roda, as professoras comentaram sobre a seleção de alguns textos específicos com o complemento de exercícios elaborados por elas para trabalhar melhor os temas trazidos, pois justificaram que o livro do PNLD traz poucos exercícios, portanto precisa de uma complementação. Além disso, pontuaram na atividade analisada aspectos a serem alterados, o que pode ser observado no [Apêndice 3](#), onde colocamos as duas versões da atividade. Foram aspectos relacionados basicamente ao *layout* e à inclusão de opções em algumas perguntas para facilitar a resposta dos alunos e dar mais foco às discussões sugeridas.

A última pergunta trazida durante a roda se referia a que momento do ano letivo as professoras escolheriam para utilizar a atividade analisada, se ela faria parte integral das atividades de sala de aula ou se seria um complemento ou atividade extra. Ambas responderam que poderia ser feito das duas maneiras, mas caso o livro não trouxesse o gênero tirinha, começariam a temática do internetês presente no início do ano no currículo do nono ano, utilizando a atividade para introduzir o tema e já discutir concepção de linguagem, o que nos deixou contentes em poder colaborar para trazer esse aspecto tão importante já no início do ano letivo.

Em síntese, como enunciado pelas participantes da pesquisa, predominou a concepção de que a língua não é um objeto monolítico, mas uma construção coletiva de sujeitos provenientes de contextos diversificados, que dela se apropriam para a construção de sentidos em diferentes situações comunicativas. Assim, entendemos que o objetivo geral da atividade, quer seja, questionar o conceito de língua, foi atingido, demonstrando o quanto ela é percebida pelos professores como social, dinâmica e flexível.

Tendo isso em vista, no próximo capítulo, passamos a discutir outro aspecto importante quando consideramos o ILF, que é o construto falante-nativo, suas limitações e implicações no ensino de inglês.

4 O “FALANTE-NATIVO”¹⁰ OU *NATIVE-SPEAKERISM*¹¹

Para iniciar a reflexão sobre “falante-nativo”, vamos recorrer a Pennycook e Makoni (2007, p.1, tradução nossa) quando afirmam que “as línguas foram, no sentido mais literal, inventadas, particularmente, como parte dos projetos nacionalistas coloniais cristãos em diferentes partes do mundo”¹². Esse entendimento sobre a invenção das línguas nos faz pensar que, antes da colonização, os territórios não-colonizados eram percebidos pelos colonizadores como lousas brancas que os europeus se puseram a mapear e categorizar. E, nesse mapeamento, nomearam grupos étnicos e suas línguas e os descreveram; neste processo, ao delimitar e definir as línguas, associaram-nas a estados-nação específicos. Segundo os autores, essas categorias impactaram não só as teorias como também a vida social desses povos. Nesse movimento, fazia-se necessário levar a língua do colonizador para o território colonizado, impondo sua cultura e maneira de se comunicar para garantir sua dominação.

Para Pennycook e Makoni,

quando essas línguas construídas foram introduzidas nas comunidades locais, elas acabaram criando ou acentuando as diferenças sociais, pois essa nova língua imposta pelo colonizador era adquirida através de educação formal, geralmente ligada a cristandade, o que acabava resultando num maior status àqueles que a adquiriam. (PENNYCOOK; MAKONI, 2007, p. 14, tradução nossa)¹³

Na reflexão dos autores, percebemos como a questão da linguagem causou e ainda causa diferentes efeitos para os aprendizes e usuários: por um lado, quando imposta a língua do colonizador, causa uma certa repulsa reativa das comunidades locais; por outro lado, parte

¹⁰ Uma ressalva quanto ao uso do termo “nativo”: este termo está sendo utilizado com ciência das discussões a respeito do seu uso, da impossibilidade de apontar UM falante nativo dentro de todo o grupo de usuários da língua, consciente de que ele é um construto e uma idealização para estudos da língua. Portanto, utilizo o senso comum ao referir aos termos “falante-nativo” como aquele que tem o inglês como primeira língua e “não-nativo” como aquele que o tem como uma língua que não seja sua primeira.

¹¹ “Native-speakerism is a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology (Holliday 2005). Use of the concept follows a now established concern about political inequalities within ELT (for example, Canagarajah 1999, Kubota 2001, Pennycook 1994). (HOLLIDAY, 2006, p.385)” (HOLLIDAY, 2006, p. 385)

¹² No original: “languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe.” (PENNYCOOK; MAKONI, 2007, p. 1)

¹³ No original: “When the constructed languages were introduced into local communities they had the effects of creating, and at times accentuating, social differences. Since the constructed languages could be acquired only through formal education, frequently coupled with Christianity, those who had acquired them tended to have a higher social status than those who were not exposed to them.” (PENNYCOOK; MAKONI, 2007, p. 14)

dessas comunidades poderia entender que, ao conhecer a língua do colonizador, teria ampliadas suas oportunidades de trabalho. Porém, isso não necessariamente acontecia, pois outros fatores interferiam na mobilidade social, como o objetivo da colonização, o quão pacífica ou não ela era, o quão questionador o colonizado se apresentava. Afinal de contas, essas pessoas já tinham suas vidas e sociedades organizadas quando o colonizador chega e impõe, geralmente com violência, seu modo de falar, viver e organizar o espaço.

Em relação à língua inglesa, em especial, muitas vezes ela é apresentada como uma língua neutra, sem pátria, despolitizada, na tentativa de omitir sua cumplicidade com a homogeneização e o consumismo, com sistemas específicos de dominação e opressão, com noções particulares do que seja ou não o desenvolvimento, progresso, sucesso e felicidade. Assim, parece ser, por exemplo, em alguns entendimentos da ideia de “língua franca” – como se fosse uma língua apolítica, neutra e descomprometida. Desse modo, em nossa herança colonial comumente se deixa de lado a complexidade das relações do inglês com o patriarcalismo, o capitalismo e a colonialidade (SOUSA SANTOS, 2018), frisando tal língua como a língua da globalização, do acesso, da possibilidade, e desse modo se projeta a língua como uma tábua de salvação da pobreza e da ignorância (RICHARDSON, 2007; SIFAKIS, 2005; SEIDLHOFER, 2011).

Esse posicionamento do inglês no mundo, com toda a questão das relações de poder envolvidas na sua disseminação nas mais diversas áreas da sociedade (ciência, comércio, cultura, etc.), está diretamente relacionado aos processos de seu ensino-aprendizagem que, por um lado, excluem os professores que são definidos como não dominando a língua inglesa, mas por outro lado, rotulam como porta-vozes das políticas imperialistas, neoliberais e totalizadoras associadas aos EUA especialmente, aqueles que obtêm sucesso em sua aprendizagem (JORDÃO, 2014).

A ideologia conhecida como *Nativespeakerism* (HOLLIDAY, 2006) continua impactando a vida profissional dos professores de inglês, como nas políticas para a contratação. Isso acontece especialmente quando o falante vem de fora do “Ocidente que fala inglês”, pois estereótipos culturais, regionais e religiosos são acionados, principalmente quando ocorre alguma dificuldade de adaptação com a maneira ocidental – considerada superior – de ensinar e aprender línguas. Essa perspectiva constrói no professor não-nativo baixa autoestima, definindo sua cultura como dependente, passiva, inferior. Ademais, de acordo com Holliday

(2006, p. 386, tradução nossa), “essas descrições representam um professor imaginado como generalizado, problemático comparado ao não problemático professor falante-nativo.”¹⁴

Ainda segundo o autor, para que essa cultura acabe, novas maneiras de pensar que promovam novas relações precisam existir. Ele pontua que a partir do 11 de setembro a discussão de a quem o inglês pertence tem se estabelecido, mas que o preconceito presente no ensino precisa ser posto de lado para uma compreensão das realidades de uso dessa língua fora do contexto ocidental (HOLLIDAY, 2006).

Como vimos no capítulo anterior sobre a tentativa de Kachru de visualizar os usos do inglês (WE) e sua busca por entender as relações entre seus falantes, podemos perceber que esse número enorme de falantes demonstra a imprevisibilidade quanto aos usos que os atuais aprendizes de inglês farão com essa língua no futuro, as frustrações provenientes da adoção de um falante nativo como modelo – frustrações tanto para os alunos quanto para os professores (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; MIRANDA; GIMENEZ, 2014).

Rivers (2016, p. 69) reúne os pensamentos dos pesquisadores Rajagopalan (1997), Pillar (2001) e Pederson (2012) em relação ao termo falante-nativo quando afirmam que o termo é um mito criado pela linguística moderna, é inútil e deveria ser descartado, pois não tem base na realidade: é uma representação mental que existe naqueles que acreditam e se apoiam na sua existência. Essa impossibilidade de definição já está presente no WE, como afirma Diniz de Figueiredo (2018):

a noção de nativização do inglês está estritamente relacionada às teorias de crioulização, onde símbolos culturais globais, incluindo o inglês, são apropriados e modificados baseados nas suas necessidades locais (...)E ainda enfatiza a noção de inteligibilidade entre os falantes de diferentes variantes da língua ao redor do mundo, caminhando para a visão da teoria sobre a globalização intitulada vila global, quando os falantes utilizam uma língua comum. (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018, p. 37, tradução nossa)¹⁵

Diante desse cenário de uso da língua inglesa, somos remetidos a questionamentos frequentes dos professores em cursos de formação: “que inglês é esse que devemos ensinar nas

¹⁴ No original: “Such descriptions thus represent an imagined, problematic generalized Other to the unproblematic Self of the ‘native speaker’.”

¹⁵ No original: “the notion of nativization of English is strictly related to theories of creolization, whereby global cultural symbols, including English, are appropriated and modified based on local needs (...) the model emphasizes the notion of intelligibility across speakers of different varieties of the language around the world, which resembles the theory of the global village – in terms of the fact that these speakers communicate using one common language.(DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018, p. 37)

salas de aula”, “como trabalhar questões como certo/errado, apropriado ou não”, especialmente quando se trata da língua inglesa, utilizada em inúmeros países mundo afora.

Ainda nessa esteira, Rajagopalan (2006) argumenta que “em nosso mundo globalizado, os chamados nativos (de qualquer língua, mas especialmente de línguas que se espalharam pelo globo por qualquer razão que seja) são uma espécie em extinção” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 99 , tradução nossa)¹⁶. Nessa direção, não parece fazer muito sentido trazer para o micromundo da sala de aula uma representação de nativo que não possui respaldo na materialidade que vivemos hoje. Talvez uma realidade mais próxima e representativa seja mostrar o máximo possível da diversidade de falares, perspectivas e narrativas de todos que fazem uso do inglês para se comunicar.

Quando o falante-nativo é a única referência temos, como afirma Jordão (2014),

um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE (inglês como língua estrangeira), especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE. (JORDÃO, 2014, p. 19)

É desse lugar que a perspectiva ILF tenta se desvincular. Ao considerarmos a língua inglesa, na sua função de língua franca, autoras como Gimenez et al. (2011) indicam algumas importantes implicações, que reproduzimos abaixo, tal qual mencionado pelas autoras:

- 1) Ressignificação dos motivos para se aprender inglês, que passariam a enfatizar a ideia de que queremos nos comunicar com outros falantes não nativos de inglês ao redor do mundo;
- 2) Incorporação de outras variedades de inglês que não apenas americana ou britânica nas habilidades receptivas e de compreensão;
- 3) Ampliação dos tópicos e temas trazidos para a sala de aula, abrangendo temas sociais de alcance global;
- 4) Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e especialmente do inglês como língua de comunicação internacional, que nos permite acessar informações e interagir com pessoas ao redor do mundo;
- 5) Compreensão da expansão do inglês no mundo e sua vinculação com a globalização econômica;
- 6) Desenvolvimento de maior criticidade com relação à associação do inglês a americanos ou ingleses;
- 7) Possibilidade de se criar outros procedimentos interpretativos e novos sentidos para o que lê, ouve, escreve e fala. (GIMENEZ et al., 2011, p. 15).

¹⁶ No original: “in our globalized world, the so-called natives (of any language, but especially of languages that have spread across the globe for whatever reason) are a species in extinction” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 99).

A partir dessas implicações as atividades foram elaboradas, considerando a ressignificação dos motivos de se aprender inglês nas atividades sobre falante-nativos, negociação e glocalização, a incorporação de outras variedades na atividade falante-nativo, a ampliação de tópicos nas atividades de concepção de linguagem e negociação, a conscientização do papel das línguas na sociedade e a vinculação do inglês com a globalização nas quatro atividades, assim como o desenvolvimento de criticidade e a criação de novos sentidos para os aprendizes.

4.1 ATIVIDADE 2 – FALANTE-NATIVO

Tendo por inspiração essas implicações surgiu a ideia para a segunda atividade ([Apêndice 4](#)) produzida por nós para esse estudo, elaborada com o intuito de problematizar a referência ao falante-nativo, na tentativa de desconstruir esse referencial, que como Ur (2010) afirma no trecho a seguir, nem sequer é possível vislumbrar quando se analisa a situação do inglês no mundo, mesmo há mais de 10 anos. Ela elenca cinco plausíveis razões pragmáticas para não se tomar o falante-nativo como modelo. Ur (2010) afirma, textualmente:

1. Os falantes nativos são a minoria dos falantes de inglês no mundo (...); 2. Os nativos não falam a mesma variedade de inglês, inclusive algumas são mutuamente incompreensíveis. (...); 3. A vasta maioria dos professores de inglês ensinam estudantes em países que não se fala o inglês, vão utilizar ILF, pois não são falantes nativos e são com frequência o único modelo para os alunos; 4. O status do falante nativo como modelo condena todos os aprendizes ao fracasso (COOK, 1999) (...); 5. Há um número crescente de falantes de inglês como ILF que são altamente competentes na língua, falando e escrevendo numa variante totalmente compreensível da língua, que pode ser utilizada como modelo para os estudantes. (UR, 2010, p. 86, tradução nossa)¹⁷

Como fica evidente neste trecho, continuar usando o nativo como única referência no ensino traz prejuízos para o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, pensar em ILF feito no Brasil, com base na concepção de língua de que tratamos no capítulo anterior, pode

¹⁷ No original: “1. Native speakers are today, as is generally acknowledged, the minority of English speakers world-wide. (...) 2. Native speakers do not all speak the same variety of English; some varieties, indeed, are mutually incomprehensible.(...) 3. The vast majority of teachers teaching English in non-English speaking countries to students who will need to employ English primarily as a lingua franca are themselves non-native speakers, and are often the only role-models their students have readily available. 4. The status of the native speaker as the model condemns all learners to ultimate failure (COOK, 1999) (...) 5. An increasing number of ELF users who were not originally native speakers of one of the varieties of English are today fully competent speakers of English, speaking and writing a correct, fluent and easily comprehensible variety of the language which is a totally acceptable model for learners. (UR, 2010, p.86)

tornar a aprendizagem da língua mais acessível, pois é provavelmente com a função de ILF que os brasileiros vão vivenciar o inglês, ou seja, na comunicação com qualquer outro falante de inglês, independentemente de sua origem, além dos outros usos bem mais ordinários, como a leitura de textos (artigos científicos, notícias), entretenimento (jogos, séries, música) e o uso da tecnologia.

Outrossim, a própria BNCC (2017) traz essa discussão sobre o deslocamento do falante nativo no decorrer do texto, quando afirma que:

o status de inglês como língua franca implica desloca-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês (BRASIL, 2017, p. 245)

Como vemos nesse trecho, a introdução da BNCC língua inglesa nos convida a esse exercício de identificar certos padrões e de onde eles vêm, interrogar a quem eles interessam e quem eles silenciam, refletir sobre nosso repertório linguístico, ao comparar a língua inglesa com a portuguesa e outras com que os alunos possam conviver em seus locais. Cabe a nós professores incentivar esse exercício constante de perceber a colonialidade nas nossas práticas e caminhar em direção à interrupção de práticas que objetivam calar a voz, a reflexão e as identidades dos nossos estudantes e seus professores. Esse mesmo exercício já é mais complexo de se fazer na continuidade do texto da BNCC, que ao nos apresentar os quadros didáticos, nos mostra uma visão muito colonial da linguagem, pois consideram que exista uma forma correta de usar a língua, desconsiderando suas variedades, contextos etc.

Considerando os aspectos mencionados até aqui nesta seção, passamos agora a discorrer sobre como a segunda atividade deste estudo foi elaborada, uma vez que tal atividade foi concebida com o objetivo de discutir o construto falante-nativo. Como atividade inicial, optei por partir do contexto brasileiro. Nessa atividade, idealizada como a segunda a ser utilizada numa turma, os estudantes são primeiramente convidados a ouvir quatro áudios de brasileiros falando português e precisam identificar de onde as pessoas são.

O intuito aqui é tentar procurar na fala de cada um características que possam ajudar a identificar de que região do Brasil a pessoa é. Alguns áudios trazem brasileiros com o sotaque bem característico da região em que vivem e outros nem tanto. Ao ser apresentada à banca de qualificação, algumas questões importantes para serem levadas para a discussão com os alunos foram sugeridas como: a associação do sotaque a um local – é importante fazer essa relação? Há outros traços além da língua que indicam a origem das pessoas? Ao trazer questões desse tipo estamos reforçando estereótipos? O que é um “falante bem-sucedido”? Os alunos se reconhecem como falantes bilíngues? Nesse sentido, agradecemos à banca por elas, que foram incluídas na versão final, para serem levantadas durante o decorrer da atividade quando o professor sentir que elas sejam mais produtivas.

Depois desse primeiro momento, passamos para o segundo exercício que traz o questionamento sobre o que ajudou o estudante a decidir por um lugar específico ou o que o deixou em dúvida. Passando para o exercício 3, a discussão levantada é sobre a percepção de si mesmo como um falante brasileiro com o sotaque de sua região, assim, ao estudante é perguntado se, em alguma viagem, já passou pela experiência de ter sua procedência identificada pelo seu jeito de falar e o como ele se sentiu nessa situação. Aqui temos uma abertura para abordar questões sobre preconceito linguístico na língua materna, e sobre as marcas positivas e/ou negativas atribuídas a diferentes sotaques dentro do território brasileiro.

Para finalizar esse primeiro momento da atividade 1, os estudantes são convidados a assistir a um vídeo da Super Explica¹⁸ sobre como se formaram os sotaques do Brasil. Após assistirem ao vídeo, os alunos são levados a constatar que não existe um único jeito de falar no Brasil, além de serem convidados a elencar fatos curiosos e interessantes explicados no vídeo, como as diferentes maneiras de se pronunciar o R, variando de região para região dependendo de que povos estavam ali, desde os jesuítas, bandeirantes, até os italianos e os portugueses. Uma informação muito importante – e talvez pouco conhecida – é o fato do S chiado dos portugueses se limitar a algumas regiões específicas como o Rio de Janeiro e Florianópolis, pois a língua portuguesa não era muito usada no Brasil, mas sim dialetos variantes do tupi guarani, que não tinham esse som. Como última questão, são convidados a enumerar o que de novo aprenderam sobre a língua portuguesa falada no Brasil.

¹⁸ Super Explica é o canal do YouTube da revista brasileira Superinteressante da Editora Abril, que produz vídeos para conteúdos trazidos na revista. Essa revista mensal de circulação nacional existe desde setembro de 1997 e traz conteúdos científicos e culturais.

Depois dessa introdução ao tema, outro exercício de escuta é sugerido. Dessa vez duas pessoas estão falando em inglês sobre seu dia a dia e as línguas que conhecem. Em seguida, a tarefa é responder a três questões, sendo a primeira tentar identificar de onde as pessoas são; a segunda, avaliar se as consideram fluentes em inglês e sua justificativa; e a terceira sinalizar qual das duas entenderam melhor e a razão para isso. Nessa atividade, temos duas pessoas falantes de inglês que não são de países em que o inglês é língua materna. Uma é de Hong Kong e a outra é do Brasil.

Nesse momento, nosso objetivo é desmistificar a ideia de que falantes de inglês como língua adicional¹⁹ não são capazes de se comunicar com clareza e se fazer entender, em comparação a falantes nativos, mas não deixam nada a desejar nas suas estratégias de comunicação. As questões elaboradas nesse exercício contaram com sugestões do grupo de pesquisa Identidade e Leitura, ao qual pertencemos. Ao final da primeira versão da atividade, nós a submetemos à apreciação do grupo e recebemos em retorno algumas sugestões de alteração nas questões feitas aos alunos para que ficassem mais claras.

No exercício seguinte, temos mais uma sequência de áudios e, dessa vez, os estudantes precisam identificar sobre qual país a pessoa está falando e de onde ela é. Depois da compreensão auditiva, temos uma discussão sobre a experiência de compreender esses diversos falantes de inglês. Nesse exercício, todos os falantes são de países onde o inglês é considerado língua materna (Inglaterra, Estados Unidos, Irlanda, Canadá e Nova Zelândia). Os aprendizes são instados a refletir sobre quais das pessoas foram mais fáceis de compreender em sua opinião, o quão similar são as maneiras como falam ou não; ainda, são convidados a opinar também sobre se algum falante seria considerado um bom modelo e por quê. Para finalizar a discussão, opinam sobre o que consideram importante (clareza, velocidade de fala, adequação gramatical, pronúncia, e eventualmente podem aparecer relações entre a comunicação e a identidade, a cultura, etc.) para a comunicação em língua inglesa ser bem-sucedida.

Antes do exercício final, temos os dados do número de falantes do inglês pelo mundo e o quão superior é o número de pessoas que aprendem inglês como língua adicional em relação aos falantes nativos, mostrando assim para os estudantes que não precisamos tentar imitar alguém que nem é possível identificar para sermos capazes de nos comunicar em inglês. Trazer

¹⁹ O termo adicional passa a ser utilizado aqui em consonância com os estudos de ILF, que consideram as sociedades como plurilingues, celebrando a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos, podendo ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna, como a comunidade surda que tem LIBRAS, por exemplo (JORDÃO 2014).

essa discussão para a sala de aula tem o intuito de desmistificar a impossibilidade dos estudantes de se tornarem falantes de inglês bem-sucedidos, capazes de se comunicar nessa língua, deixando de lado a necessidade de imitar um nativo inalcançável e focando no que realmente é imprescindível na aprendizagem para que a comunicação aconteça, ou seja, focando em deixar clara a sua mensagem, utilizando de diversas estratégias verbais e não-verbais para se fazer entender.

Como exercício final, há a proposta que os estudantes gravem um áudio em inglês, contando um pouco do seu dia a dia ou com qualquer mensagem que gostariam de compartilhar com o mundo. Esse projeto seria uma comunidade *on-line* da escola, em que seriam postadas como um *podcast* (em plataformas de compartilhamento de áudio como o Spotify, por exemplo) suas mensagens para o mundo.

Posteriormente, como no caso das demais atividades, esta foi submetida à avaliação dos professores participantes. A análise desta atividade em especial se restringirá às respostas recebidas no questionário apenas, pois devido à impossibilidade de realização da roda de conversas por incompatibilidade de horários, não foi possível aprofundar a discussão com os professores que examinaram a atividade. Portanto, as alterações feitas na atividade levaram em consideração somente as respostas por escrito sugeridas pelos professores, o que pode ter resultado em mudanças menores do que nas outras, pela falta do diálogo direto com os participantes.

De início, trazemos para a discussão a pergunta realizada para todas as participantes na parte do instrumento que era igual para todos. A pergunta feita foi “Você se percebe utilizando de alguma forma o construto do falante-nativo nas suas práticas de ensino-aprendizagem? Explique.” Através das respostas recebidas para essa questão, pudemos perceber como este tema tem variadas dimensões. Embora as professoras respondessem unanimemente que não, que o construto não é utilizado em suas práticas, os comentários que fizeram justificando essa resposta trouxeram à tona aspectos diferentes sobre o conceito de falante-nativo. Recebemos desde respostas como “Não, porque eu preciso entender melhor o que é isso. Eu desconheço e até procurei para responder, mas preferi ler com calma e aprender mais, antes de escrever de algo que eu não tenho certeza.” (Ro, questionário), até

“Não, pelo menos nos últimos 10 anos. Creio que no início de minha carreira certamente utilizei esse construto não só para ensinar, mas também para me autoavaliar e criticar. Sim, por muito tempo convivi com a síndrome do impostor, por não ter fluência/pronúncia de um falante nativo e por não ter tido a oportunidade de aprender e estudar inglês em um país de língua inglesa

como primeira língua. Com o passar do tempo, minhas pesquisas e estudos em formação continuada, o Mestrado e agora o Doutorado fizeram minha postura modificar totalmente e isso influenciou de forma muito positiva minhas aulas e minha visão pessoal como professora de línguas. Trouxe leveza para minhas práticas e confiança em meu trabalho.” (Helena, questionário)

Houve também uma participante que discorreu um pouco sobre a colonialidade em sua resposta: “Não. Essa é uma ideia que foi abolida há alguns anos, pois a ideia de nativo não condiz com a realidade. São povos originários, especialmente os falantes das américas, logo todas as línguas aqui oficiais são coloniais. Pensar em língua - nativa, falante - nativo, não faz sentido.” (Elza, questionário). Assim como na resposta de Helena citada acima, aqui também podemos perceber a influência dos estudos da linguagem nas práticas das professoras em suas aulas.

Já Clara e Sil afirmaram trabalhar para a desconstrução da ideia de que os nativos não são donos da língua e que seria importante falar como nativos. Segundo elas, é fundamental incentivarmos os alunos a valorizarem suas próprias práticas em língua inglesa.

Consideramos importante a reflexão sobre o tema do construto do falante-nativo, pois é possível perceber como é importante trazer esse tema para a sala de aula, não mais como meros reprodutores da colonialidade, mas sim como questionadores, estimuladores da criticidade em nossos estudantes a respeito dessa temática. Isso esteve presente em certa medida nas respostas de todos os participantes a essa questão.

Em relação às respostas ao questionário fornecidas pelas duas professoras que se encarregaram de estudar a atividade 2, elaborada especificamente para esse tema, houve divergência. Ro afirma que a atividade cumpre o objetivo a que se propôs. Em suas palavras: “Cumprido, porque os alunos vão compreender que dependendo do país, região, comunidade, a mesma língua tem as suas especificidades, que não existe um tipo de Inglês tido como o perfeito e o modelo a seguir.”

Por outro lado, Vitória acredita não ter ficado claro o objetivo. A participante traz os seguintes argumentos para sua resposta: “Na verdade você não expôs qual é o objetivo da atividade. Para uma atividade de listening acho muito extensa, isso seria para uma aula somente? Quantas vezes o áudio será tocado? Os enunciados estão todos em inglês, não sei se todos os estudantes conseguiriam acompanhar. Com qual frequência as atividades de compreensão oral são feitas? a atividade é para alunos de escola pública? Foi pensando nos alunos de inclusão?” Acreditamos que essas dúvidas trazidas pela participante poderiam ter sido esclarecidas se a roda de conversa tivesse acontecido, o que infelizmente não foi possível.

Ainda, consideramos muito pertinente o que Vitória trouxe e suas sugestões foram levadas em consideração para a elaboração da versão final da atividade. Sobre o objetivo, estes não foram intencionalmente explicitados em nenhuma das atividades, a fim de que os professores pudessem ter mais liberdade para relacionar cada atividade com objetivos para além daqueles que orientaram inicialmente a elaboração das atividades.

Em relação à segunda pergunta do questionário, sobre a atividade refletir o que as participantes consideraram importante ao ensinar inglês, obtivemos de Vitória e Ro as seguintes respostas: “Acredito que sim. Acho importante levar os estudantes a refletirem sobre a cultura de seu país, bem como relacionar e comparar com os países falantes de inglês.” (Vitória, questionário) e “Sim, porque o meu trabalho se baseia em que não existe um único tipo de Inglês no mundo. eu faço um trabalho similar ao do teu projeto” (Ro, questionário). Novamente, é possível ver nessas respostas a preocupação das professoras em que os alunos se sintam mais próximos da língua inglesa e que ela seja um espaço para situarmos uns aos outros tanto em relação à cena local, quanto global. Esse tópico será mais aprofundado no capítulo 6, pois foi o tema principal da quarta atividade.

Sobre a questão da BNCC, ambas responderam que a atividade reflete o documento nacional. Para Ro é por causa do Inglês visto como língua franca e para Vitória, por ser a língua de comunicação entre pessoas de diferentes lugares por diferentes motivos. Ao responderem que utilizariam a atividade elaborada, reforçaram o alcance da nossa intenção em elaborar atividades que pudessem ajudar a nós mesmos e a quem quisesse utilizá-las a discutir essa aspectos no ensino da língua.

Ambas sugeriram algumas alterações, o que é superimportante para que a atividade realmente faça sentido para seus contextos de ensino. Na questão sobre sugestões para alterações na atividade, Vitória trouxe o seguinte comentário: “Penso nos estudantes de inclusão. Alteraria o layout, incluiria imagens, entregaria mais de um momento. Acredito que precisaria de 3 aulas para poder debater sobre os vídeos e áudios.” Consideramos de extrema relevância esse apontamento e, embora não seja tema desta pesquisa, lidamos com a inclusão nas nossas salas de aula diariamente. Assim, se a nossa ideia é tornar a aprendizagem de inglês mais acessível, ela precisa acontecer para todos os envolvidos nesse processo. Por isso, levamos essas sugestões em consideração no momento de realizar a versão final da atividade (cf [Apêndice 4](#)).

Em suma, o objetivo geral da atividade foi problematizar a posição do falante nativo no ensino/aprendizagem de línguas. Porém, este objetivo se mostrou desafiador para uma das participantes, na medida que o exercício de olhar para o outro e estabelecer relações de

alteridade tende a ser mais subjetivo e ela se posicionou a partir de sua experiência no trabalho com alunos de inclusão, experiência que eu, ao elaborar as atividades, não tinha. Assim, a aparente falta de clareza do objetivo da atividade pode ter sido causada pela complexidade do tema, que pode ser abordado e analisado de diversos ângulos conforme a experiência pessoal e profissional de cada professor.

Finalizadas as reflexões sobre o construto “falante-nativo”, passaremos a outro aspecto importante ao se considerar ILF no ensino, que foi orientador da terceira atividade elaborada, ou seja, as estratégias de negociação de sentidos.

5 ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO

Neste capítulo, vamos discutir a importância da negociação durante a comunicação. Esse aspecto é sempre apontado nos estudos de ILF como sendo uma característica essencial na comunicação, portanto, trazer essa discussão para a presente pesquisa se mostra de extrema importância.

Segundo Sifakis e Tsantila:

ILF é a função do inglês como língua de contato nas comunicações envolvendo primariamente usuários não-nativos de inglês de vários contextos internacionais, multilíngues e heterogêneos, aos quais cada usuário traz a variante do inglês com a qual está mais familiarizado e confortável e aplica diversas estratégias para que a comunicação seja efetiva. (SIFAKIS; TSANTILA, 2019, p. 1, tradução nossa)²⁰

Nesse trecho, Sifakis e Tsantila mencionam “contextos internacionais, multilíngues e heterogêneos” como sendo característicos da função ILF do inglês, o que nos levou a pensar sobre algumas limitações que essa perspectiva de ILF encontra como área de estudos. Pennycook (2020, p.1-2), por exemplo, afirma que os pesquisadores de ILF e WE, ao insistirem que o inglês é propriedade de todos, que a propriedade da língua não está nas mãos dos chamados falantes nativos, pois o inglês é entendido como global, variável e multilíngue, objetivam desvincular essa língua da sua origem do Norte Global, apropriando-se do inglês como qualquer outra língua do Sul Global.

Entretanto, para o autor, esse ganho ainda é parcial, pois a abordagem do Sul, decolonial, requer mais do que usar o inglês localmente e transgredir convenções: ela demanda também discutir questões mais profundas como desigualdades globais, ideologias e ontologias da linguagem. Voltaremos a essas questões de decolonialidade e glocalização no próximo capítulo. Por ora, destacamos que mesmo contextos aparentemente monolíngues, como o caso das salas de aula da PMC, têm sua dimensão plural em termos de que os alunos, vindos de diversos contextos familiares, sociais e de letramentos, já caracterizando a heterogeneidade das salas de aula, mesmo que todos os alunos tenham nascido numa mesma cidade, por exemplo. Além disso, Curitiba tem recebido um grande contingente de imigrantes recentes, refugiados

²⁰ No original: “(...) function of English as a contact language in communications involving primarily non-native users of English from various international, multilingual and heterogeneous settings, to which each user brings a variety of English that he or she is most familiar and comfortable with and employs various strategies in order to communicate effectively.”

ou não (ALBUQUERQUE, 2021), o que evidencia ainda mais a presença de várias línguas e culturas nas escolas da cidade.

Outro aspecto importante para salientar quando falamos em interações através do ILF é, portanto, a questão da interculturalidade. Corroborando Siqueira e Matos (2019, p. 145), as interações em ILF trazem uma grande possibilidade aos falantes de se engajarem em interações interculturais significativas. De acordo com Guilherme (2002, p. 297), interculturalidade “é a habilidade de interagir efetivamente com pessoas que reconhecemos ser de culturas diferentes da nossa.” A nosso ver, tal reconhecimento pode se dar dentro do que o senso comum costuma considerar “uma mesma cultura”, já que comunidades são heterogêneas e os atravessamentos entre suas diversas dimensões acabam sendo sempre únicos, específicos de cada pessoa. Dessa forma, a comunicação ocorre quando conseguimos interagir reconhecendo e respeitando as diferenças culturais, compreendendo que elas fazem parte da identidade de cada interlocutor.

Canagarajah, ao revisar os estudos sobre ILF que se debruçam sobre sua presença em zonas de contato, menciona Meierkord (2004) quando afirma que

não existe uma variante estável nessas interações e a comunicação acontece porque os falantes estão preparados para adotar estratégias de co-construção de normas no momento da interação, e atingir a inteligibilidade através (não apesar) das suas variantes locais e suas identidades.²¹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 64, tradução nossa)

Ainda, Canagarajah (2013, p. 64, tradução nossa) reconhece que autores como Jenkins aceitaram as críticas recebidas ao enfocarem a identificação de padrões formais no ILF, passando a “reconhecer que as práticas de negociação interpessoal são tão importantes quanto as normas gramaticais compartilhadas.”²² Para ele, no entanto, as estratégias de comunicação são mais importantes do que um conhecimento linguístico previamente compartilhado. Dessa maneira, Canagarajah conclui assim sua argumentação:

Estratégias de negociação são capazes de garantir a inteligibilidade e o sucesso numa orientação baseada na prática. Práticas translíngues focam na garantia do sucesso comunicativo baseado nas estratégias de negociação e não puramente ou

²¹ No original: “there is no stable variety that marks contact zone communication. Such communication works because speakers are prepared to adopt strategies to co-construct norms in situ, and achieve intelligibility through (not despite) their local varieties and identities.”

²² No original: “They recognize that the practices of interpersonal negotiation that enable people to achieve intelligibility and communicative success are as important as the shared grammatical norms”

primeiramente nas formas compartilhadas.²³ (CANAGARAJAH, 2013, p. 65, tradução nossa)

Compartilhando da opinião do autor sobre a importância das estratégias de negociação para espaços de interculturalidade como as salas de aula da PMC, optamos por discorrer a seguir sobre algumas das estratégias de aprendizagem discutidas pela translanguagem e relacioná-las com o contexto da sala de aula na perspectiva de ILF feito no Brasil adotada nesta pesquisa.

Para emprestarmos as estratégias da translanguagem para discutir a negociação na comunicação, é preciso, antes de mais nada, lembrar como essa perspectiva percebe a relação entre línguas nomeadas. Primeiramente, faz-se necessária uma distinção que Canagarajah (2013, p. 68, tradução nossa) considera primordial em relação ao ILF: para ele, nas práticas translíngues a “prática é primária e as regras gramaticais são emergentes”²⁴, ou seja, no ILF (fases 1 e 2) se pressupõe algum conhecimento compartilhado da língua para que haja a comunicação, enquanto nesse novo modelo a língua é percebida como emergindo dos contextos de uso (PENNYCOOK, 2010). Quando Canagarajah e Pennycook fazem essa distinção entre as perspectivas, eles estão pensando nos estudos de ILF realizados por Jenkins e Seidholfer, não nos estudos realizados no Brasil.

Aqui, o ILF feito no Brasil se coloca numa tendência de maior aproximação com a translanguagem do que nos estudos de inglês no Norte Global (DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Dessa forma, as estratégias mencionadas por Canagarajah para sua noção de práticas translíngues, a nosso ver, aproximam-se muito do que se entende por ILF feito no Brasil, como procuramos ressaltar ao apresentá-las a seguir. Canagarajah (2013, p. 79) divide as estratégias de negociação em quatro componentes: *envoicing*, *recontextualization*, *interaccional* e *entextualization*:

- 1) *Envoicing* ou pessoal²⁵: é a maneira como o falante vai expressar sua identidade e origem nos textos. É o desejo que ele tem de ser compreendido na sua particularidade social e cultural. É o que Bakhtin chamava de heteroglossia dialogizada já discutida no capítulo 3. Exemplificando: essa estratégia é como,

²³ No original: “Negotiation strategies are able to ensure intelligibility and success in a practice-based orientation. Translingual practice focuses on accounting for communicative success based on negotiation strategies, and not purely or primarily on shared form.”

²⁴ No original: “practices as primary, and grammatical norms as emergent.”

²⁵ Optamos por manter o termo em inglês e utilizar uma palavra explicativa em português para ficar mais claro, já que não encontramos um termo em português adequado. A palavra escolhida foi retirada da seguinte referência: TANASALE, I. *Translingual Practice: Weaving Native Cultures to a Writing Classroom*. 2017.

numa conversa em inglês, o falante vai conseguir expressar sua identidade e cultura utilizando a outra língua.

- 2) *Recontextualização* ou contexto: esse componente se refere à importância de que os falantes compreendam o contexto da interação para, ao construir suas ideias, tentar diminuir confusões ou ambiguidades na produção de significado. Dentro desse componente todos os interlocutores buscam maneiras de estar confortáveis com as suas diferenças, como por exemplo nos casos em que tenham níveis bastante diferentes de proficiência.
- 3) *Interacional* ou social: esse é o componente da atividade social de co-construção de significado, no qual os interlocutores adotam estratégias recíprocas e colaborativas. Esse processo é dinâmico e os participantes podem fazer uso de diferentes estratégias para que haja esse alinhamento e produção de significados. Elas são antecipatórias e reativas, partindo de ambos os interlocutores, como por exemplo, na antecipação do vocabulário a ser utilizado, na repetição e na paráfrase. É nesse momento que os interlocutores também negociam suas identidades e poder, negociando opiniões distintas, influenciando a opinião das pessoas. “É possível ser colaborativo na interação, mas resistente na sua mensagem, uma coisa não exclui a outra.”²⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 84, tradução nossa)
- 4) *Entextualizacional* ou textual: essa estratégia vai tratar do texto propriamente dito (oral ou escrito) que os falantes produzem no momento da comunicação com a finalidade de construir inteligibilidade, que pode ser através de simplificação (como na segmentação, em que uma sentença se reduz a frases, unidade informacionais), ou ainda na regularização (como ao topicalizar um assunto, trazendo a informação principal no início das falas). Canagarajah (2013) afirma que essas estratégias são mais visíveis em textos escritos, mas que podem acontecer também em oralmente.

Depois dessa breve explanação sobre os componentes do processo de negociação que Canagarajah aponta como característicos de práticas translíngues, passaremos à atividade produzida nesta pesquisa para observarmos como esse aspecto importante na comunicação pode estar presente em atividades de sala de aula que consideram implicações do ILF feito no Brasil para o ensino de inglês na escola regular.

²⁶ No original: “It is possible to be supportive in conversational procedures and resistant in the message.”

5.1 ATIVIDADE 3 – NEGOCIAÇÃO

A partir das reflexões feitas nas leituras sobre ILF e especialmente sobre os componentes das estratégias de negociação translingües realizadas na seção acima, passo a descrever o processo de elaboração da terceira atividade, que objetivou enfatizar esse importante aspecto da comunicação.

Esse aspecto em especial é muito característico em interações ao vivo, sem preparação prévia, portanto, bem difícil de encontrar material escrito ou mesmo em áudio que demonstrasse as estratégias. Por essa razão, como mencionamos em nossas anotações, essa atividade foi a mais difícil de encontrar o texto-base, pois como a ideia é trabalhar a negociação de sentidos durante a comunicação, nem sempre é simples encontrar textos prontos para lidar com essa questão. Acabei optando por dividir essa atividade em dois momentos, com o foco em estratégias de negociação diferentes a serem colocadas em prática em cada um. O primeiro momento é uma conversa entre pai e filho com o intuito de resolver um mal-entendido, e o segundo apresenta um turista em viagem com dificuldade de resolver os problemas encontrados durante sua estadia no local.

Antes de iniciar a atividade em si, oferecemos a sugestão para o professor realizar o jogo do telefone sem fio, passando uma mensagem para o primeiro aluno de cada fila que tem que passar adiante até o último ouvinte escrever o que entendeu no quadro. O objetivo dessa dinâmica é trazer à tona as dificuldades que existem durante a comunicação e o quão importantes são as estratégias utilizadas para que ela seja eficaz.

Depois dessa primeira brincadeira, os alunos recebem a atividade por escrito e são convidados a pensar sobre alguma experiência que tenham vivido em que tiveram dificuldades de ser compreendidos pelo seu interlocutor e em seguida dividir com a turma a experiência. Na segunda questão, ainda como discussão em sala, os alunos são convidados a enumerar possíveis situações em que mal-entendidos possam acontecer e o porquê isso acontece.

Após essa conversa sobre dificuldades na comunicação o cartum é apresentado ao grupo para a leitura, seguido de questões a serem respondidas *a posteriori*. Essas questões, em número de cinco, são disponibilizadas para a interpretação dos estudantes e como o objetivo desse exercício é refletir sobre o texto lido e situação, deixamos claro que os alunos podem usar o português para respondê-las por escrito. As questões versam sobre como é a comunicação entre pai e filho no cartum; qual foi a reação do pai quando se deparou com algo que não conhecia; o que o pai entendeu pela palavra *blogging*; qual é a reação do filho à fala do pai e

finalmente, se os alunos acreditam que o filho seguirá as ordens do pai. Pensamos que, durante a checagem das respostas dos alunos, as respostas podem ser compartilhadas e comparadas.

Em seguida, a atividade traz um quadro com expressões em inglês que costumam ser utilizadas como estratégias para a verificação da mensagem dada (pedido de repetição, paráfrase, confirmação, dúvida), tratadas por Canagarajah como contextualização, interacional e *entextualization*. O quadro é apresentado para dar suporte para os alunos na tarefa que eles vão realizar em seguida. Depois de esclarecer todas as dúvidas, sugerimos ao professor que apresentasse a próxima tarefa, que se tratava de uma continuidade do diálogo entre pai e filho, deixando nas mãos dos alunos a decisão de que rumo a história poderia tomar. Imaginamos uma aula para essa primeira atividade sobre negociação, mas provavelmente a parte de continuar a história ficaria como tarefa de casa.

Depois de finalizar essa primeira parte, percebemos que ainda havia questões a serem trabalhadas quando se tratava de negociação de sentidos e estratégias de comunicação. Como nessa primeira parte o contexto era família, buscamos trazer um contexto diferente para que as estratégias de negociação pudessem ser percebidas mais amplamente. Para tanto, trouxemos um texto ficcional que narra a experiência de um turista italiano em Malta, texto amplamente conhecido entre os professores de inglês, para que os alunos pudessem comentar sobre as dificuldades de comunicação naquela situação específica, e sugerir modos de lidar com elas. No nosso entender, fica claro no texto como o fechamento da possibilidade de negociação é o fator preponderante no impedimento da resolução das dificuldades enfrentadas.

Dessa maneira, pensamos que precisaríamos de uma outra aula, na qual os alunos seriam convidados a enumerar qualquer situação em que um mal-entendido pudesse acontecer. Após essa primeira conversa, o texto sobre o turista italiano seria então apresentado e o professor orientaria os alunos à leitura individual. Finalizada a leitura, sugerimos duas perguntas de compreensão do texto e, em seguida, propusemos que os alunos assistissem à uma animação em vídeo com base naquele mesmo texto, o que a nosso ver, facilitaria a compreensão dos problemas que o turista enfrentou durante sua viagem.

Na sequência outras três perguntas são feitas sobre o vídeo, quais sejam: qual o principal problema enfrentado na situação de comunicação; o que fazer quando a comunicação verbal não é o suficiente e o que os alunos fariam se estivessem na situação do turista. Os problemas encontrados nessa situação evidenciariam o que Canagarajah (2013, p.83, tradução nossa) menciona ao falar nas estratégias de negociação: “entretanto, interlocutores nem sempre estão interessados num acordo ou harmonia. Embora eles demonstrem solidariedade na

colaboração da construção de sentidos, eles fazem questão de acentuar suas diferenças de identidade.”²⁷

Vimos isso ocorrendo na situação apresentada no texto na medida em que tanto o turista quanto os trabalhadores que o atendem não utilizam estratégias comunicativas além do sentido literal que atribuem às palavras, reforçando o problema na comunicação. Não percebemos ali *envoicing*, contextualização, interacional e muito menos a *entextualization*, impedindo assim, qualquer possibilidade de entendimento entre as partes envolvidas.

A partir daí trazemos a discussão para a língua materna para levar os alunos a pensarem em situações nas quais possam existir barreiras na comunicação além da linguagem, como por exemplo quando se encontrasse racismo em reações a uma mulher negra fazendo uma reclamação de um produto com defeito em uma loja, xenofobia (e racismo) ao perceber um estrangeiro latino tentando vender seu produto nas ruas do centro, situações essas que vão muito além da comunicação verbal. Trataremos mais dessa questão no próximo capítulo, ao abordarmos a atividade que tematiza a glocalização da linguagem.

Para finalizar essa experiência de negociação de sentidos, propomos que, em duplas, os alunos observassem imagens que podem ser lidas de diferentes maneiras a partir da perspectiva do observador, imagens clássicas como o pato/coelho estão entre as selecionadas. O objetivo aqui é o exercício de visões diferentes, de várias possibilidades de compreensão de uma mesma situação, bem como da importância da colaboração no processo de construção de sentidos, uma vez que, ao ouvir dos colegas sentidos diferentes dos que perceberam inicialmente, os alunos podem ressignificar as imagens e assim compreender tanto a importância da negociação na construção de sentidos como a pluralidade de sentidos possíveis.

Nessa atividade optamos por uma finalização diferente, sem produção escrita, mas sim com bastante diálogo e interatividade entre os estudantes para que eles pudessem sentir como as estratégias de negociação de sentidos estão presentes na comunicação o tempo todo, independentemente da língua nomeada que esteja se fazendo presente em cada situação. Durante essa atividade, *envoicing*, recontextualização, interação e *entextualization* podem e devem ser usadas, como no momento de expressar sua opinião pessoal a respeito da interpretação (*envoicing*), contextualizar a imagem e a sua fala para seu interlocutor (recontextualização), respeitar o momento de fala de cada um, assim como alternar momentos

²⁷ No original: “However, interlocutors are not always or only interested in agreement and harmony. Though they do demonstrate solidarity to collaborate in meaning negotiation, they are also interested in accentuating their differences for voice”

de fala de acordo com a tarefa (interação) e, finalmente, fazer escolhas adequadas para aquela interação, discordar sem ser ofensivo e convencer sem impor suas ideias (*entextualization*).

Como todas as propostas de atividades, esta também foi apresentada aos professores para ser avaliada. Após responderem por escrito as questões sobre a atividade, as professoras Elza e Mariana (a quem a atividade foi diretamente atribuída) foram convidadas para uma roda de conversa.

No momento do questionário, ambas afirmaram que o objetivo proposto para a atividade estava claro e Elza ainda complementou que “fica evidente o estudo da língua e dos processos de comunicação em diferentes contextos.” Dessa forma, ambas entenderam que estava adequado à perspectiva de ILF. Quando questionadas sobre o quanto a atividade analisada estaria em consonância com o que as professoras acreditam que os alunos devem aprender em inglês, Mariana faz a seguinte afirmação:

Sim. Infelizmente existe uma diferença real entre o que eles deveriam aprender no 9 ano e o que eles são capazes de aprender. Vocabulário muito denso e muitas atividades discursivas favorecem a dispersão pelo grau de dificuldade. Em contrapartida, a reflexão proposta com instrumentos imagéticos agrega um desafio engajador, pois muitos alunos se motivam com esse tipo de atividade. (Mariana, questionário)

Através desse comentário da professora podemos perceber seu comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, assim como a sua percepção sobre o tipo de produção e interesse que os alunos de nono ano são capazes, além de pontuar que tipo de atividades costuma motivá-los ao engajamento com a língua. Consideramos muito esclarecedora essa fala e, durante a roda de conversa, ficou mais claro o que ela quer dizer, pois exemplificou como adapta o livro didático para que os alunos consigam atingir o objetivo proposto. Ela explica que perguntas abertas desmotivam os alunos e que costuma fazer um passo a passo mais instintivo para que os alunos realizem a atividade proposta com sucesso, dependendo menos da intervenção do professor.

Durante a roda de conversa a professora Elza traz a seguinte reflexão sobre a aplicabilidade da atividade em sua primeira versão: “Em partes, considerando o contexto pandêmico julgo as propostas um tanto complexas. Precisam ser bem mediadas para se chegar aos resultados esperados.” (Elza, roda de conversa, 08/01/2022). Aqui podemos perceber a preocupação da professora com a nova realidade de seus alunos, que durante a pandemia ficaram em ensino remoto, fazendo videoaulas transmitidas pela TV durante quase dois anos.

O contato deles com seus professores era praticamente nulo, o que deixou a responsabilidade de aprendizagem nas mãos dos próprios alunos e de suas famílias, sem o acesso aos professores que gravavam as videoaulas, muito menos aos professores das suas escolas. Assim, precisavam tentar resolver suas dúvidas por conta própria. Sobre as famílias dos nossos alunos, é importante ressaltar que nem sempre puderam auxiliar durante a resolução das atividades enviadas para casa, por motivos de trabalho, outros afazeres ou até mesmo desconhecimento sobre as atividades enviadas.

É importante lembrar que, no contexto da nossa escola, as famílias tiveram realidades muito diferentes durante o período pandêmico: houve casos de crianças que precisaram ficar sozinhas para que os pais fossem trabalhar, soubemos que houve vários pais desempregados em consequência da pandemia e até mesmo casos de violência doméstica, depressão, ansiedade, mortes devido à covid-19. Certamente essas e outras questões trouxeram dificuldades imensas para as famílias de nossos alunos durante esse triste período.

Voltando à resposta da professora, ao levar o contexto pós-pandemia em consideração, uma vez que as rodas de conversa foram realizadas no período de retomada das aulas, presenciais, já em 2022. Ela destaca a necessidade de mediação durante as propostas para que os objetivos pudessem ser alcançados. No momento da roda de conversa, deixamos claro às participantes a expectativa de que o professor esteja presente como mediador durante o desenvolvimento da atividade até a explicação da tarefa a ser finalizada em casa, pois como se trata de um assunto menos comum, estratégias de negociação de sentido em língua inglesa, essa mediação se faz especialmente importante. Isso se fez necessário, pois muitas vezes os alunos são convidados a realizar as atividades nas aulas de forma independente, o que, nesse conjunto de atividades em especial, a fariam perder completamente o propósito.

Quando questionadas sobre se a atividade proposta refletia a BNCC ou não, uma delas (Mariana, questionário) responde que sim, por causa do trabalho com as competências, e a outra, (Elza, questionário) que “em partes, pois a BNCC aponta para um estudo crítico, mas no seu rol de conteúdos defende uma proposta estruturalista de língua que foge das questões teóricas mais atuais.” A professora Elza ressalta justamente uma das contradições existentes no documento, como vimos na seção sobre a BNCC no capítulo 3, e que em nossas atividades formativas já havíamos discutido ao analisarmos, no grupo de professores da PMC, tal documento.

Ao serem indagadas, no questionário, sobre se utilizariam a atividade com seus alunos, Mariana responde: “Em partes, com pequenas alterações na aplicação com questões mais variadas em múltipla-escolha, verdadeiro ou falso e identificação de vocabulário utilizando

estratégias de leitura.” (Mariana, questionário). As sugestões de alteração que ela faz nesse momento são retomadas por nós intencionalmente durante a roda de conversa e, esclarecidas pela professora, foram levadas em consideração para a segunda versão das atividades.

A professora Elza, por sua vez, ao responder à mesma pergunta do questionário, trouxe as seguintes palavras: “são provocações interessantes sobre o processo de comunicação, o uso da língua, a compreensão entre outros aspectos que podem ser discutidos.” Aqui também podemos perceber a sua preocupação em enfatizar o processo de comunicação e trazê-lo para a sala de aula, enfatizando a inseparabilidade entre teoria e prática quando falamos em linguagem e ensino.

Passando para as respostas que ambas deram à penúltima questão sobre a análise das atividades, elas trouxeram as seguintes reflexões: a sugestão para a inclusão de “exercícios variados como múltipla-escolha e estratégias de leitura, pois muitos alunos têm pouco conhecimento da língua e não acompanham ou produzem sozinhos, apenas copiam. Assim, acredito que o rendimento seja baixo” (Mariana), e “no processo de reflexão sobre as barreiras na comunicação, poderia mencionar direitos humanos, o direito a uma língua ao processo de compreensão. Os esforços necessários no processo de comunicação etc.” (Elza).

Ambas as respostas foram trazidas à tona na roda de conversa pelas professoras que, ao terem mais espaço para suas considerações, trouxeram contribuições riquíssimas sobre as atividades, como a sugestão de inclusão de um trecho da declaração universal dos direitos humanos e a inclusão de opções de exercícios de múltipla escolha para facilitar a compreensão e participação dos alunos, o que nos permitiu aperfeiçoar bastante a atividade, culminando na versão 2, que pode ser encontrada no [Apêndice 5](#).

Para finalizar as questões da análise da atividade as participantes responderam sobre quantas aulas julgariam necessárias para que as atividades propostas fossem trabalhadas a contento: as duas responderam 4 aulas. Para esse conjunto de atividades eu havia pensado inicialmente em 2 aulas, uma para cada, mas após a conversa com as professoras ficou claro para nós que 4 aulas fariam com que as discussões e propostas fossem muito mais bem aproveitadas.

A roda de conversa foi muito proveitosa e é muito importante ouvir as opiniões dos nossos pares durante a pesquisa, para poder observar seu comprometimento e criticidade, além do compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Este era um aspecto importante na pesquisa, que tratava das percepções dos professores, sua intimidade com os documentos e o quanto o ILF faria ou não sentido nas suas aulas.

Em resumo, o objetivo geral da atividade foi refletir sobre estratégias para negociação de sentidos e fatores que impedem e facilitam a comunicação. As respostas das participantes indicaram a pertinência da atividade, que atingiu seu objetivo com sucesso que se comprova pelo engajamento das professoras na análise do material.

Levando essa discussão em consideração, passaremos a discorrer sobre a glocalização a partir do próximo capítulo.

6 GLOCALIZAÇÃO (RELAÇÕES HUMANAS COM O MUNDO)

Para finalizar a discussão trazida nesta dissertação, não poderiam faltar as reflexões sobre a apropriação da linguagem, questões que remetem ao conceito de glocalização. Consideramos a preocupação com a glocalização uma das características mais relevantes do ILF feito no Brasil, pois é aqui que nós, aprendizes e falantes do inglês, imprimimos nossas identidades locais na comunicação em inglês.

Para discutir o conceito de glocalização, retomamos a discussão sobre a (de)colonialidade trazida no capítulo 3, porém, neste momento, enfatizando as relações entre o global e o local. Robertson traz o termo glocalização com uma nova interpretação, segundo Guilherme e Souza (2019, p. 5, tradução nossa), enfatizando que existe muito mais do local no global do que se vinha considerando. Nas palavras dos autores: “o impacto do local no global é tão forte quanto o inverso e, além disso eles não estão numa relação dicotômica, mas sim entrelaçados um no outro”.²⁸

Outro aspecto importante é como autores como Santos (2002a) veem a globalização. Para o autor, é possível entender a globalização de duas maneiras: a hegemônica e a não hegemônica. Nas palavras de Souza (2019, p.18, tradução nossa), “enquanto a hegemônica se constrói nas funções e hierarquias estabelecidas através do ímpeto por regulamentação, a não hegemônica busca a solidariedade e a colaboração horizontais.”²⁹

Já Sousa Santos (2018) acredita que essa segunda forma de ver a globalização abre espaço para a virada decolonial ao considerar quatro pontos importantes: o “localismo globalizado”, que nada mais é do que um elemento, dimensão local que ganhou status de global; o “globalismo localizado”, que é o globalismo que acaba caindo nas mãos de agentes locais; o “cosmopolitalismo e a herança comum da humanidade”, que nos convidam a pensar em indivíduos e coletivos, como os movimentos sociais, a se unir por ideais comuns e proteção de suas riquezas locais culturais e naturais (GUILHERME; SOUZA, 2019, p. 6).

Na esteira dessas definições, aparece o conceito de *ecologia de saberes*, que é baseado na pressuposição que nenhum conhecimento é total, completo e capaz de tudo. Santos (2007) afirma que o conhecimento e a ignorância estão conectados, pois o conhecimento sobre um

²⁸ No original: “the impact of the “local” in the “global” is as strong as the reverse and, moreover, they are not in a dichotomous relationship but closely intertwining with each other”.

²⁹ No original: “Whereas hegemonic globalization builds on and maintains established hierarchies and functions through an impetus for regulation, non- hegemonic globalization seeks horizontal collaboration and solidarity.”

assunto vem sempre acompanhado da ignorância sobre outras formas de conhecimento. Um não invalida o outro, eles podem coexistir, uma vez que ninguém sabe tudo, ao mesmo tempo que todo mundo sabe alguma coisa.

Baseada no conceito de Santos sobre o globalismo localizado é que Guilherme (2019) nos traz o conceito das “línguas glocais”, afirmando ser um fenômeno tão complexo quanto a globalização, pois vai além das dicotomias local-global, homogeneização-hibridismo. Souza (2019, p. 23) parafraseia Guilherme ao dizer que:

(as línguas glocais) são complexas porque envolvem resistência contra hegemônica ativa às línguas globalizadas hegemônicas; são promissoras porque elas não simplesmente rejeitam, mas também transformam as línguas globais de acordo com suas próprias necessidades locais (SOUZA, 2019, p. 23, tradução nossa)³⁰

Mais adiante nesse mesmo texto, Souza menciona o Brasil como exemplo de como a língua global inglês foi concebida localmente, por exemplo, ao ser mencionada nos documentos oficiais de 2006, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM). De acordo com Souza (2019, p. 24, tradução nossa) “as OCEMs recontextualizam e ressignificam o inglês como língua global, fazendo a distinção entre o ensino do inglês como disciplina na escola regular e o ensino do inglês como uma língua para competência como o nativo nos institutos de línguas privados.”³¹

Aqui vemos como o contexto local modifica a língua global de acordo com os seus interesses, ou seja, *glocalizando-a*. Mais recentemente com a BNCC (2017), temos novamente a glocalização da língua inglesa quando o documento enfatiza que a função a ser trabalhada no ensino fundamental é a função de língua franca e assim, de acordo com cada local, os professores vão desenvolver com seus alunos o que for necessário para que eles sejam capazes de se comunicar.

Ferraz (2019) discorre sobre o ensino de inglês no Brasil e afirma que a perspectiva não hegemônica da globalização, no caso do inglês,

³⁰ No original: “They are complex because they involve active counter- hegemonic resistance to hegemonic globalized languages; they are promising because they do not simply reject but also transform global languages according to their own, local necessities.”

³¹ No original: “The OCEMs recontextualize and resignify English as a global language by making a distinction between the teaching of English as a subject in the school system and the teaching of English as a language for native- like competence in private language institutes.”

evita a perspectiva de que só há uma língua desejável. Pelo contrário, os ingleses locais são tão relevantes quanto suas variantes ‘superiores’. Nesse sentido, nossos alunos não somente têm a chance de reconhecer outros ingleses como também estar satisfeitos com seu próprio inglês brasileiro: “estou satisfeito com a maneira que me comunico e sei que minha identidade estará sempre presente” (FERRAZ, 2019, p. 191, tradução nossa)³²

Corroborando com o pensamento de Ferraz, passamos agora a descrever a atividade preparada para o trabalho com a glocalização da língua inglesa na sala de aula do ensino fundamental.

6.1 ATIVIDADE 4 – GLOBAL/LOCAL

Para exercitar a relação entre o global e o local, procurei por uma referência brasileira de falante internacionalmente famoso e que valorizasse sua identidade. Como a música é um tema de grande interesse para os estudantes de nono ano, optamos por trabalhar a canção da Anitta (2022), *Girl from Rio*.

Como aquecimento para a atividade trouxe uma caixa de palavras que podem ou não ser associadas à cantora, para saber o quanto os alunos a conhecem. Nessa caixa, colocamos palavras comumente associadas à Anitta, como *funk* e *malandra*, e outras que não estariam em seu universo, como *movie* e *clothes*, solicitando que os alunos circulassem as que fizessem sentido para eles de acordo com seu conhecimento prévio da cantora.

Em seguida, trouxemos a letra da música com algumas palavras faltando para que escutem e completem. Selecionamos palavras mais conhecidas, pois nessa etapa o objetivo é se familiarizar com a canção. Nesse sentido, deixamos uns trechos em português para serem identificados para ver se os alunos conseguem perceber a presença da língua portuguesa na letra da música.

Depois desse primeiro contato, a ideia foi trabalhar com o videoclipe da música para que os estudantes discutam diferentes perspectivas sobre a cidade que aparece na música, assim como compartilhem suas próprias visões do Rio de Janeiro. Aqui, os alunos são convidados a fazer comentários sobre alguns aspectos específicos do vídeo como as roupas diferentes

³² No original: In the case of English, this perspective eschews the idea that there is only one desirable language. On the contrary, local Englishes are as relevant as their “superior” varieties. In this sense, our students might not only have a chance to recognize other Englishes, but also come to terms with their own Brazilian-English: “I am okay with the way I communicate in English, and I am aware that my identity will Always be there”

utilizadas pela cantora, o ritmo da música, a imagem do Rio que percebem no vídeo, comparando com as suas próprias impressões da cidade carioca. Para isso, mais duas perguntas são feitas de modo a motivar os estudantes a compartilharem as suas opiniões sobre a música e a artista. A primeira tratando da língua inglesa como escolha da cantora para a canção e os usos do português durante alguns trechos, e a segunda para dizer se gostaram da música ou não e opinarem sobre a intenção da Anitta ao cantar em inglês.

Em seguida, para mostrar a cantora se apropriando da língua inglesa em sua canção, assim como sua tranquilidade na comunicação em inglês, trazemos uma entrevista que ela deu num programa matinal do Reino Unido, para que os alunos pudessem observar e comentar sua postura no uso da língua, a reação dela quando não compreendeu o entrevistador. A ideia é fazer de Anitta um exemplo de falante que não se sente inferior por não ser nativa.

Como sugestões de atividades de produção, os estudantes são convidados a utilizar o inglês para falar de seus locais, da sua cultura, através de um meme e de uma paródia da música. O objetivo dessas produções é que os alunos tenham os seus locais valorizados e não invisibilizados, que sua cultura e suas opiniões sejam valorizadas e proporcionar momentos em que suas vozes sejam ouvidas. Para a produção da paródia, a ideia é que os alunos trabalhem em duplas para que colaborativamente construam sua versão da letra da música.

Como feito com todas as atividades anteriores, a atividade da Anitta, como passamos a chamá-la, foi submetida à análise das professoras Clara e TLZP no momento do questionário e posteriormente rediscutida durante a roda de conversa com elas.

Quando questionadas sobre a atividade refletir ou não seus pensamentos sobre o que os alunos devem aprender em inglês, obtivemos as seguintes respostas: “Sim, entendo ser necessário fazer esta discussão de modo a proporcionar a(o) estudante que ela(e) possa analisar seu entorno, localizando-se como cidadão local e global e desenvolvendo senso crítico.” (Clara) e “Sim, o ensino da língua precisa ter funcionalidade para fazer sentido aos estudantes.” (TLZP). A partir dessas respostas, pudemos constatar como, enquanto grupo de professores de inglês da rede municipal de ensino, estamos caminhando na mesma direção, em busca de reflexão contínua e comprometimento com a formação de nossos estudantes, o que nos aproxima de Freire (1996), quando ele dizia sobre a importância de valorizar os saberes dos aprendizes.

Sobre a questão em relação a atividade refletir ou não à BNCC, compreendo que as respostas se alinham ao texto de introdução ao documento, justamente quando a questão de ILF é levantada. Foram elas: “Sim, pois a língua como prática social, reconhece, valoriza e ainda

fortalece a diversidade cultural.” (TLZP, questionário) e “Sim, atende, no que diz respeito a oportunizar o acesso ao mundo globalizado pel@s estudantes” (Clara, questionário).

Nesse ponto, percebemos que os comentários feitos pelas participantes não se relacionam aos conteúdos dos quadros didáticos, mas sim à função do inglês e seu papel no mundo globalizado. Ao elaborar as atividades, tinha em mente sempre a introdução do documento (BNCC), utilizando-a como brecha para trazer as reflexões sobre linguagem e globalização. É muito satisfatório perceber que, segundo as professoras, este objetivo foi alcançado nessa atividade.

Ao serem indagadas sobre a utilização da atividade com seus alunos, ambas responderam que sim, com as seguintes justificativas: “Utilizaria por entender que ela traz possibilidade de discussões interessantes, no entanto, eu faria algumas adaptações” (Clara) e “Sim, pois é importante mudar estereótipos e fazer com que os alunos se sintam pertencentes aos diferentes grupos sociais.” (TLZP). Essa justificativa da Clara foi nossa primeira motivação para uma roda de conversa com as professoras, especialmente para ouvir suas sugestões de alterações para a atividade. Durante a roda, portanto, as sugestões de Clara e TLZP foram basicamente: utilizar a língua portuguesa para responder a algumas questões mais reflexivas e trazer imagens diferentes do Rio de Janeiro para contextualizar a cidade que vai aparecer no videoclipe. A primeira versão da atividade, bem como sua versão final podem ser encontradas no [Apêndice 6](#).

Outra questão feita as professoras no questionário foi se haviam sentido falta de algo na atividade. Essa questão foi incluída no instrumento porque nós tínhamos a impressão de que os participantes sentiriam falta de exercícios mais ligados a estrutura da língua, o que não aconteceu em nenhuma das atividades, para nossa surpresa.

No questionário para todos os participantes, optamos por colocar algumas questões referentes ao contexto em que nós estamos inseridos e como esse capítulo é o momento para discutir justamente essa localização do ensino, a importância de levarmos nossos contextos em consideração para desinvisibilizá-los, trazê-los à tona, trago nesse momento as respostas referentes a algumas questões sobre o ensino na rede municipal de Curitiba e a utilização dos livros didáticos.

A primeira pergunta foi a seguinte: “Pensando no ensino de inglês na rede pública, quais dos objetivos de aprendizagem abaixo estão alinhados com as orientações que você recebeu da Prefeitura (cursos de capacitação). Você pode marcar mais de uma opção.” Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas: 50% das participantes acreditam que o aluno seja capaz de se comunicar oralmente em inglês, 75% que o aluno seja capaz de se comunicar

por escrito em inglês, 75% que o aluno seja capaz de compreender textos orais em inglês e 75% que o aluno seja capaz de compreender textos escritos em inglês.

Esses dados mostram a dificuldade do trabalho com a oralidade no nosso contexto, com 35 alunos em sala e duas aulas de 50 minutos por semana, o que acaba sendo deixado em último plano, no objetivo de atingir os outros aspectos da língua. Falando globalmente, portanto, o foco do ensino-aprendizagem é colocado na linguagem escrita e na compreensão. É importante observar que a própria pergunta induz à tradicional separação entre habilidades, mas ela foi realizada de modo a interagir com as crenças dos professores e assim ser mais inteligível. A pergunta seguinte buscava abrir espaço para o questionamento dessa separação.

Na questão seguinte, partindo para a opinião de cada um sobre o ensino, fizemos a seguinte indagação: “Considerando as opções da pergunta anterior e a sua prática como docente, o que você considera importante ao ensinar inglês? Sinta-se à vontade para incluir qualquer outro aspecto que considere relevante e/ou exemplos práticos.” Como resposta a essa pergunta, obtive uma gama bem variada de comentários. Trago aqui as que se aproximam da questão da globalização e valorização das práticas locais:

Considero importante incluir discussões, mesmo em língua portuguesa, que permita e leve o estudante a refletir sobre si mesmo, sua comunidade, como ele se manifesta na sociedade e conseqüentemente na escola, de modo a contribuir com sua formação enquanto cidadão. (Clara, questionário)

Acredito que "ensinar" inglês vai muito além da língua em si. Eu priorizo o diálogo nas minhas aulas, reflexão sobre a realidade dos estudantes. Gosto de utilizar textos, vídeos para discutir temas e agregar vocabulário. (Vitória, questionário)

Nivelamento; material adequado para cada nível; número reduzido de alunos por grupo; valorização e incentivo da sociedade para o aprendizagem de outras línguas na escola pública; ter aparelhos para áudio, vídeo e internet disponível; livros paradidáticos para cada nível; trazer o Inglês para mais próximo à realidade dos alunos (com visita de pessoas falantes da língua inglesa, através de uma multinacional, em parceria com escolas dos países falantes da língua inglesa, em contato com Embaixadas e as oportunidades que algumas oferecem para estudantes das escolas públicas...); mudar a mentalidade dos estudantes para que percebam que estudamos uma língua para nos comunicarmos e se não tiver prática constante e fora da escola esse objetivo não será atendido. (Ro, questionário)

Podemos observar nas respostas das participantes a importância que elas dão para o contexto em que trabalham, sua preocupação com a formação cidadã de seus estudantes, assim como proporcionar a eles o melhor ambiente de aprendizagem possível.

A questão seguinte no questionário versava sobre a ordem de importância de alguns aspectos que o livro didático deveria contemplar. As opções foram as seguintes:

FIGURA 2 – OPÇÕES DE RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO

1. Atividades para o desenvolvimento da oralidade
2. Atividades para o desenvolvimento da reflexividade e criticidade
3. Atividades para o desenvolvimento da escrita
4. Atividades para o desenvolvimento da cidadania
5. Atividades para o desenvolvimento da compreensão auditiva
6. Atividades para o desenvolvimento do respeito a outras culturas
7. Atividades para o desenvolvimento da compreensão de textos
8. Outro

FONTE: A autora.

Para a maioria das participantes, o item 2 – atividades para o desenvolvimento da reflexividade e criticidade – foi considerado de extrema importância, o que nos mostra a preocupação com o caráter da formação na escola, não somente a aprendizagem e desenvolvimento, como Biesta (BIESTA; PICOLI, 2018) enfatizou ser um propósito de suma importância na escola, afinal para o exercício da democracia a formação é um pilar importantíssimo quando se considera a função da escola na sociedade.

Tendo em vista que o objetivo geral dessa atividade era exercitar a relação entre o global e o local, este foi satisfatoriamente confirmado pelas participantes da pesquisa. Afinal, ambas as participantes reconheceram a validade do recorte estabelecido pela temática escolhida.

Concluindo as análises trazidas nesse capítulo, pudemos perceber como a valorização do saber do estudante, das formas locais de se comunicar, da sua identidade como falante estão presentes nas nossas aulas e caminhamos na direção de cada vez mais desenvolver nos nossos alunos sua autoestima, a necessidade de desinvisibilizar as nossas vozes e culturas, independente da língua nomeada que privilegiamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir essa pesquisa, voltamos ao início dela. Primeiramente, reportamo-nos ao nosso lócus de enunciação, cuja importância os estudos decoloniais nos ensinaram. Portanto, a partir deste momento, pedimos licença para uma identificação na primeira pessoa do singular. Eu me percebo no mundo como uma mulher branca, professora, que foi mãe aos dezesseis anos, casando-se ainda adolescente, mas que, com o apoio de seus familiares, não deixou de estudar.

Formei-me pela Universidade Federal do Paraná, aprendi que ser professora de inglês é muito mais do que capacitar seu aluno: participamos diretamente da sua formação como pessoa. Minha primeira experiência como docente foi no CELIN-UFPR, Centro de línguas da Universidade Federal do Paraná, onde trabalhava com alunos que tinham o sonho de aprender a língua inglesa. Alguns anos depois, fui aprovada no concurso para ser professora na Prefeitura Municipal de Curitiba e ensinar adolescentes, que não tinham a menor vontade de aprender essa língua, seja por se sentirem incapazes, seja por acharem que ela seria inútil para as suas vidas. Que desafio!

Durante as manhãs ia para a escola sem saber como virar esse jogo e, durante as tardes, encontrava meus alunos do centro de línguas sempre interessados em aprender. Costumava dizer que só me sentia professora quando dava aulas para os adultos e com os adolescentes estava mais para cuidadora de crianças do que professora. Ingênua, não tinha a noção que um bom educador ensina o tempo todo e os alunos aprendem muito mais do que a disciplina escolar que você se propõe a lecionar.

Nesse contexto, decidi por retomar os estudos e passei a procurar um tema para a obtenção do título de Mestre. Observando minha realidade, decidi por um tema que pudesse me ajudar diretamente na vida profissional. Foi assim que me aproximei da Linguística Aplicada e vi nos estudos de ILF no Brasil um caminho para mudar a relação dos meus alunos com a língua inglesa. Quanto mais a estudava e reconhecia seu papel no mundo globalizado, mais a repulsa e desinteresse dos alunos por ela fazia sentido. Como mudar essa situação?

Decidi então estudar mais sistematicamente o ILF e produzir materiais para serem utilizados com os alunos, trazendo essa conscientização linguística para as aulas. Mas, no meio do caminho tinha uma pedra, e essa pedra se chamava covid-19. No primeiro semestre da Pós-graduação, fomos surpreendidos com essa terrível pandemia. O mundo parou. E agora? Como fazer uma pesquisa com alunos, se estes estão impedidos de ir à escola? Lá vamos nós,

recalcular a rota e adaptar a pesquisa para o ambiente virtual. Que grata surpresa foi essa mudança. Passei de ter o foco nas reações dos alunos às atividades, para focar as reações dos professores colegas às atividades planejadas por mim. Ter a oportunidade de contatar meus pares e ouvir suas opiniões, críticas e pensamentos em relação ao ensino e sobre as atividades que elaborei foi enriquecedor. Saber que não estamos sós, que minhas dúvidas e dificuldades são compartilhadas com outras pessoas, receber suas sugestões de mudança para que as atividades ficassem ainda mais adequadas ao uso com nossos estudantes, foi de suma importância.

Acredito que meus objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados, pois consegui elaborar atividades didáticas a partir de meus entendimentos sobre inglês como língua franca, analisei a experiência de elaboração e planejamento destas atividades didáticas, pude observar em que medida tais atividades dialogam (ou não) com a concepção de ILF feito no Brasil e da BNCC e também compreender, à luz das concepções de ILF feito no Brasil, as percepções dos professores participantes a essas atividades e suas contribuições.

Claro que como somos imperfeitos: percebi problemas na elaboração do questionário que foi aplicado aos professores, como na pergunta sobre os quadros didáticos presentes na BNCC. Quando opto por perguntar se concordam com eles, acabo deixando margem a interpretações diferentes, recebendo então respostas que não refletiam o que eu desejava saber, que não era necessariamente sobre o conteúdo neles apresentado, mas sim sobre a sistematização da língua que é feita a partir deles. Se pudesse refazer essa pergunta, provavelmente seria mais clara para que pudesse perceber suas reações às contradições presentes no documento. Ou ainda, quando opto por separar as habilidades linguísticas em opções de resposta em outra questão, o que pode ter reforçado, mesmo sem intenção, a crença de que a língua pode ser separada em habilidades, a segmentando, sistematizando, o que passa longe do que estudamos em ILF feito no Brasil.

O que vem pela frente? Essa é uma pergunta que não posso deixar de fazer. Tenho certeza de que vou aplicar essas atividades elaboradas nas minhas aulas e muitos dos meus colegas também o farão. Se isso poderá virar uma pesquisa futura? Certamente, embora, claro, o futuro seja incerto.

Acredito que outras pesquisas na área de ensino e ILF podem aproveitar as reflexões realizadas nesse trabalho, principalmente alunos de estágio de Ensino Superior, acadêmicos mestrando e doutorando, pesquisadores e professores da Educação Básica, envolvendo ainda projetos extensionistas entre universidade e escola.

Por isso, creio que precisamos fortalecer o conhecimento produzido do lado de cá da linha abissal: temos que mostrar ao mundo que nossas pesquisas têm relevância e que produzimos muito conhecimento, e de qualidade, por aqui também.

Finalmente encerro minhas reflexões sobre essa pesquisa, mas tenho certeza de que não faço isso porque as discussões se findaram, pois elas continuarão reverberando nas minhas práticas até novas perguntas surgirem e me motivarem a continuar a pesquisar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de. **Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento**: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ANITTA. **Girl from Rio**. Rio de Janeiro: Warner, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CuyTC8FLICY&ab_channel=Anitta. Acesso em: 29 abr. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2011. p. 307-336.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BIESTA, G., PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, [S.L.], v. 91, p. 923-939, 2007.

_____. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Oxford: Routledge, 2013.

COGO, Alessia; SIQUEIRA, Sávio. Emancipating myself, the students and the language: Brazilian teachers' attitudes towards ELF and the diversity of English. **Englishes in Practice**, [S.L.], v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Shalles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões (ed.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 31-52.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude Decolonial na Universidade e na Escola: por uma Educação Outra. In: **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Editora Pontes, 2021. p.151-177.

_____. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de inglês como língua franca no componente curricular língua inglesa da bncc. **Revista da Anpoll**, [S.L.], v. 1, n. 48, p. 10-22, 25 jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Acesso em: 29 abr. 2022.

_____; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, [S.L.], v. 2, n. 19, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Vol. 3. p. 167-182.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **WAY TO ENGLISH for Brazilian Learners**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-73.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Editora Pontes, 2011.

GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Introduction: Glocal Languages, the South Answering Back. In: _____. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back**. New York: Routledge, 2019. p. 1-13.

HAUS, C. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do CELIN. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p. 231-251, dezembro, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67155/pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____; GALOR, A. L. O ensino de inglês como língua franca: um relato de práticas. **Percursos Linguísticos**, [S.L.], v. 9, n. 22, p. 254-274, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27002>. Acesso em: 19 fev. 2021.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT Journal**, [S.L.], v. 60/4, October 2006.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: OUP, 2007.

_____. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, [S.L.], v. 2/3, p. 49-85, 2015. Disponível em: <http://www.degruyter.com/view/j/eip.2015.2.issue-3/issue-files/eip.2015.2.issue-3.xml>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **The future of English as a Lingua Franca?**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320409456_The_future_of_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____; COGO, A.; DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v.44, n. 3, p.281–315, 2011.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 13-40, 2014.

_____; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.

_____; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Org.). **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Editora Pontes, 2015.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (eds.). **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MAKONI, S., PENNYCOOK, A (eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MCKAY, Sandra. Teaching English as an International Language: the Chilean context. **ELT Journal**, [S.L.], v. 57, n. 2, abril 2003, p. 139-148. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.139>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. **Postcolonial Studies**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 273-283, 2011.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187-203.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist Applied Linguistics**. Oxford: Routledge, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Revisiting the nativity scene: review article on Alan Davies' *The Native Speaker: Myth and Reality*. **Studies in Language**, [S.L.], v. 31, n. 1. p. 193-205, 2007.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 411-445, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000200411&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Almedina, 2020.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2011

SIQUEIRA, D. S. P. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The “Plastic World” Really Melting?. In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (ed.) **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. Berlin: De Gruyter, 2015. p. 239-257.

SOUSA SANTOS, B. Porquê as Epistemologias do Sul agora?. In: I Ciclo de Estudos do Pensamento de Boaventura de Sousa Santos. UFRJ. 1 vídeo (92 minutos). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOBMwuBBIMw&t=2480s>. Acesso em: 20 set. 2021.

TAKAKI, N. H., FERRAZ, D. M., MIZAN, S. Repensando a Educação Linguística com Contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 22-46, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38462>. Acesso em: 29 abr. 2022.

UR, P. English as a Lingua Franca: A Teacher's Perspective. **Cadernos de Letras (UFRJ)**, Rio de Janeiro, n. 27, p.85-92, dez. 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO 1 QUESTIONÁRIO

Instrumento 1 Questionário

Sou professora municipal em Curitiba e estou realizando minha pesquisa de mestrado. Assim como vocês, a sala de aula é meu local de trabalho e, também, um espaço de observação para a minha pesquisa. Agradeço o seu tempo e interesse em participar de minha pesquisa. Suas opiniões irão me ajudar a refletir sobre o trabalho que estou realizando.

Esse questionário não procura obter respostas certas ou erradas, mas sim as reflexões de profissionais que atuam diariamente com o ensino de inglês na rede pública. Assim, fiquem à vontade para se colocarem de modo bastante pessoal ao responderem as perguntas.

Sua identidade será preservada e qualquer menção às suas respostas será feita por um apelido que você vai indicar na primeira pergunta.

Você precisará de 30 a 40 minutos para responder a este instrumento. Mais uma vez, obrigada pela sua participação!

Nome real e Apelido *

Texto de resposta curta

Há quanto tempo você ministra aulas de inglês? *

Texto de resposta curta

Você sempre ministrou aulas na rede pública ou já atuou/atua na rede privada ou centro de línguas?*

Texto de resposta curta

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Parte 1 Análise das atividades

Neste link, você encontra uma das atividades que preparei para utilizar com alunos de 9º ano. Por favor, analise-a e responda as perguntas seguintes.

A atividade pode ser visualizada no link:

https://drive.google.com/drive/folders/1pp9S_dgkzQAE9GQ5Ees0tXOhFY218jz-?usp=sharing

1A. É possível identificar o objetivo dessa atividade? Se sim, qual seria?

Texto de resposta longa

1B. Você considera que essa atividade representa o seu pensamento em relação ao que os alunos devem aprender em inglês? Sim? Não? Em partes? Comente.

Texto de resposta longa

1C. Você considera que a atividade reflete a BNCC. Sim? Não? Em partes? Comente.

Texto de resposta longa

1D. Você utilizaria essa atividade com os seus alunos? Sim, não, por quê?

Texto de resposta longa

1E. Você sentiu falta de algo na atividade? Se sim, que tipo de alteração/inclusão/exclusão sugeriria?

Texto de resposta longa

1F. Caso você utilizasse essa atividade, de quantas aulas você acha que precisaria?

Texto de resposta longa

Parte 2

2 Pensando no ensino de inglês na rede pública, quais dos objetivos de aprendizagem abaixo estão alinhados com as orientações que você recebeu da Prefeitura (cursos de capacitação). Você pode marcar mais de uma opção.

- que o aluno seja capaz de se comunicar oralmente em inglês
- que o aluno seja capaz de se comunicar por escrito em inglês
- que o aluno seja capaz de compreender textos orais em inglês
- que o aluno seja capaz de compreender textos escritos em inglês
- Outros...

3. Considerando as opções da pergunta anterior e a sua prática como docente, o que você * considera importante ao ensinar inglês? Sinta-se à vontade para incluir qualquer outro aspecto que considere relevante e/ou exemplos práticos.

Texto de resposta longa

4. Você se percebe utilizando de alguma forma o construto do falante-nativo nas suas práticas de ensino-aprendizagem? Explique.

Texto de resposta longa

5. O que você acha importante que seja contemplado pelo material didático que você utiliza em suas aulas? Numere por ordem de importância as opções a seguir:

1. Atividades para o desenvolvimento da oralidade
2. Atividades para o desenvolvimento da reflexividade e criticidade
3. Atividades para o desenvolvimento da escrita
4. Atividades para o desenvolvimento da cidadania
5. Atividades para o desenvolvimento da compreensão auditiva
6. Atividades para o desenvolvimento do respeito a outras culturas
7. Atividades para o desenvolvimento da compreensão de textos
8. Outro

Texto de resposta curta

6. Em geral, que tipos de atividades você busca para complementar o livro didático?

Texto de resposta longa

7A. Pensando agora na relação da sua prática docente e nos materiais adotados por você, leia o seguinte trecho da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que defende que, ao “Situvar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de ain’t para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como isn’t ou aren’t. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. “. Você concorda com essa passagem?

Sim

Não

Em partes.

7B. Comente sua escolha em relação à resposta da pergunta “6ª” (você pode trazer exemplos da sua rotina que explicitem seu ponto de vista sua postura).

Texto de resposta longa

8A. Abaixo, você encontra mais um trecho da BNCC. Trata-se de um quadro disponível na seção 4.1.4.1. LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES para o 9º Ano do Ensino Fundamental, você concorda com essa parte da BNCC?

EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (<i>blogues</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	Conectores (<i>linking words</i>)	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>if-clauses</i>).
	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

() Sim

() Não

() Em partes

8B. Comente sua escolha em relação à resposta da pergunta “7” (você pode trazer exemplos da sua rotina que explicitem seu ponto de vista).

Texto de resposta longa

Instrumento 1 Questionário

Muito obrigada pela sua participação! Edite a sua resposta

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Você fez sua graduação em universidade pública ou privada? Em que ano você se formou?
- Há quanto tempo está na PMC?
- Qual é a sua relação com o livro didático?
- Você utiliza o livro do PNLD? Sim, não, por quê?
- Você complementa o livro didático? Se sim, como? Que tipo de atividades você traz?
- Sobre a atividade que você avaliou: que sugestão faria para o objetivo da atividade ficar mais claro ou ser atingido?
- Que sugestões de alteração você teria para a atividade analisada?
- Você mencionou que usaria a atividade em suas aulas. Você pensa em incorporar a atividade em seu planejamento ou ela funcionaria como uma atividade extra? Se incorporar, em que momento faria isso? Onde ela se encaixaria? Quão relevante seria sua utilização para atingir os objetivos do seu planejamento?

APÊNDICE 3 – ATIVIDADE 1

Versão inicial:

ACTIVITY 1 - LANGUAGE CONCEPT

1. When you contact your friends through phone messages, texts, how do you usually communicate?

- () Complete words with punctuation;
- () Abbreviated words with some punctuation;
- () Abbreviated words with emojis and no punctuation;
- () Abbreviated words, emojis, stickers
- () Only stickers.
- () Other. _____

2. Quando conversamos (por escrito ou oralmente) normalmente pensamos sobre com quem é que estamos conversando e, dependendo da relação que temos com a pessoa, escolhemos diferentes maneiras de fazer isso.

We are going to read a comic strip and observe how Tina decided to communicate with the other person. Read it and answer the questions below:



Available at: www.cartoonistgroup.com/properties/tinasgroove/art_images/cg50880434b7b40.jpg. Accessed on: September 1, 2018.

- a. Is it possible to identify the relationship between Tina and Gus? What in the comic strip makes you think this way?

- b. Do emojis or stickers help when trying to send a message? If so, how?

- c. Have you ever been in a similar situation? Why do you think Tina is having difficulty answering this simple text message?

Comentado [1]: o objetivo geral dessa atividade é questionar o conceito de língua, demonstrando o quanto ela é social, dinâmica e flexível.

Comentado [2]: Brainsform as maneiras diferentes como nos comunicamos dependendo da ocasião.

Comentado [3]: Perguntas para refletir sobre a situação apresentada na tirinha. Respostas pessoais.

3. In this situation we could see how communication can be complex. Think about situations you do not know how to respond to and why. Make a list of examples.

a. _____

b. _____

c. _____

Comentado [4]: Pensar sobre diversas situações que são difíceis para se fazer entender somente com mensagens de texto. Ex: pedir permissão aos pais para fazer algo pela primeira vez, convencer alguém do seu ponto de vista, etc.

4. Let's read another cartoon and answer the questions below.

Comentado [5]: Problematicar os diferentes registros: oral e escrito, além das diferenças geracionais no uso da linguagem.



a. Did you find it difficult to understand the young people? Why/ Why not? Do you think this cartoon is a good example of how different people from different ages talk?

b. In this cartoon we see people speaking, though there are written words in the bubbles. This is a characteristic of cartoons. Think about it and discuss:

b.1 Is there anything awkward about the words in the girl's speech bubble? Are they closer to spoken language or to written language?

b.2 Does it make sense to use abbreviations while speaking?

b.3 Is what they said difficult to understand? Why or why not?

c. How different is oral language from written language? Which of them do you consider simpler, more complex, etc? Which would you consider more important for you to learn when thinking about English? Why? Resposta em Português

5. Imagine you need to send your teacher a text message about a task you didn't finish and need more time, how would your message be? Use any resources you think can help you explain the situation.

6. Now, imagine you received the same message as Tina in the first cartoon. In your case it was from someone you do have a crush on. How would you reply? Would you use your phone or answer in person? Let's say you decide to use your phone; write your reply below and use anything you think is appropriate for you to get closer to your crush.

Comentado [6]: Nesse momento os alunos são convidados a escrever uma mensagem de texto. Se o seu contexto permitir, realizar essa atividade no celular, talvez em pares, se só parte do grupo possuir o aparelho.

Versão final:

ACTIVITY 1 - LANGUAGE CONCEPT

1. When you contact your friends through phone messages, texts, how do you usually communicate?

- () Complete words with punctuation;
 () Abbreviated words with some punctuation;
 () Abbreviated words with emojis and no punctuation;
 () Abbreviated words, emojis, stickers
 () Only stickers.
 () Other. _____



2. Quando conversamos (por escrito ou oralmente) normalmente pensamos sobre com quem é que estamos conversando e, dependendo da relação que temos com a pessoa, escolhemos diferentes maneiras de fazer isso.

We are going to read a comic strip and observe how Tina decided to communicate with the other person. Read it and answer the questions below:



Available at: <www.cartoonistgroup.com/properties/tinasgroove/art_images/cg50880434b7b40.jpg>. Accessed on: September 1, 2018.

- a. Is it possible to identify the relationship between Tina and Gus? What in the comic strip makes you think this way?
- () No, it's very difficult to define their relationship.
 () I think that Tina and Gus are not just friends. In the third part of the comic strip, Tina is questioning if to insert a "laughing face" is enough
 () Yes, they seem like good friends who had an argument. Tina is trying to decide if she accepts his apology.
- b. Do emojis or stickers help when trying to send a message? If so, how?
- () Yes, I think they help because sometimes words are not enough.
 () Maybe, it depends on the situation, if it is happy or sad.
 () No, I think words are clearer, emojis can be misunderstood.

- c. Have you ever been in a similar situation? Why do you think Tina is having difficulty answering this simple text message? Answers in Portuguese.

3. In this situation we could see how communication can be complex. Think about situations you do not know how to respond to and why. Make a list of examples.

Example: When somebody in the family dies.

a. _____

b. _____

c. _____

4. Let's read another cartoon and answer the questions below.



- a. Did you find it difficult to understand the young people? Why/ why not? Do you think this cartoon is a good example of how different people from different ages talk?

- b. In this cartoon we see people speaking, though there are written words in the bubbles. This is a characteristic of cartoons. Think about it and discuss:
- b.1 Is there anything awkward about the words in the girl's speech bubble? Are they closer to spoken language or to written language?
 - b.2 Does it make sense to use abbreviations while speaking?
 - b.3 Is what they said difficult to understand? Why or why not?
-
-

- c. How different is oral language from written language? Which of them do you consider simpler, more complex, etc? Which would you consider more important for you to learn when thinking about English? Why?
-
-

5. Imagine you need to send your teacher a text message about a task you didn't finish and need more time, how would your message be? Use any resources you think can help you explain the situation.



6. Now, imagine you received the same message as Tina in the first cartoon. In your case it was from someone you do have a crush on. How would you reply? Would you use your phone or answer in person? Let's say you decide to use your phone; write your reply below and use anything you think is appropriate for you to get closer to your crush.



APÊNDICE 4 – ATIVIDADE 2

Versão inicial:

ACTIVITY 2 - NATIVESPEAKERISM

1. You are going to listen to some Brazilian people speaking Portuguese. Can you identify where they are from exactly?

https://www.youtube.com/watch?v=wjkgfPcFTm0&list=RDCMUCskEPRZGIsYHs_a5SjyCXag&start_radio=1&rv=wjkgfPcFTm0&t=101

- Speaker 1 (7'4" - 7'28") _____
- Speaker 2 (9'15" - 9'40") _____
- Speaker 3 (11'15" - 11'40") _____
- Speaker 4 (17'20 - 17'45") _____

2. O que te levou a apontar de onde essa pessoa é? Por que você a identificou assim, ou por que você teve dúvida?

3. Você acha que seu jeito de falar identifica de onde você é? Numa viagem pelo Brasil, alguém já lhe perguntou de onde você era? Como você se sentiu?

4. How do we speak in Brazil? Let's watch a video about it to learn more about our language.

SUPER Explica: Sotaques do Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=zCJO5HeJVz0>

Now that you've watched the video, discuss the following questions and any other questions you may have about it.

- É possível identificar um único jeito de falar no Brasil?
- O que te chamou mais a atenção no vídeo? Consegue lembrar algum fato histórico curioso mencionado pelo vídeo?
- Você aprendeu algo novo sobre o Português? Comente.

5. Now we are going to listen to two people speaking English.

Arquivos de áudio pessoais 1 e 2

- Can you tell me where these people are from? What helped you decide?

- Can we say that they are both fluent? Why?

Comentado [1]: Objetivo geral: problematizar a posição do falante nativo no ensino/aprendizagem de línguas

Comentado [2]: Como atividade inicial, a ideia é expor os alunos a diferentes sotaques brasileiros e fazê-los tentar descobrir a origem dos falantes. Escolhi pessoas de 4 lugares diferentes, com sotaques mais ou menos marcados, o primeiro é do Ceará, o segundo são dois amigos mineiros, o terceiro é catarinense e o último são dois gaúchos.

Comentado [3]: Após a identificação dos sotaques brasileiros, a ideia é tentar elencar os motivos que levaram os alunos a identificá-los: conhecer pessoas da região, ter estado lá, algumas características como pronúncia de determinados sons, ou a utilização de determinado vocabulário, etc. ATENÇÃO! Cuidado pra não cair no estereótipo, por essa razão trouxe os gaúchos no vídeo, que não utilizam o famoso tchê ou tri nas suas falas. Aqui temos espaço para discutir essas questões.

Comentado [4]: A última pergunta nessa atividade é buscar a auto percepção e trazer as experiências dos alunos com seu próprio jeito de falar.

Comentado [5]: Depois de expor os estudantes a diversos sotaques do Brasil, temos o vídeo da Super Explica sobre a formação dos sotaques brasileiros. O intuito desse vídeo é demonstrar como a língua é viva e vai se moldando e modificando através das interações e usos que as pessoas fazem dela. a, b, c. As 3 questões sugeridas aqui tem caráter pessoal, não havendo uma resposta esperada para nenhuma em específico.

Comentado [6]: Nessa atividade 2 pessoas de lugares diferentes falam sobre o seu dia a dia. a, b, c: Os alunos escutam os dois áudios e tentam identificar, a princípio, de onde as pessoas são e em seguida discutem sobre as razões para suas escolhas, sobre a compreensão dos áudios e com quem se identificaram e/ou acharam mais fácil de entender. Informações culturais
Jéssica Liu: é de Hong Kong que é ex-colônia britânica, eles têm aulas de inglês desde os 4 anos de idade e ela sempre gostou muito porque ela queria viajar para fora para estudar, ela se dedicou muito ao longo da vida para ter o inglês super bom, e daí assim. Eles fazem a graduação em inglês, a monografia dela de bacharelado foi em inglês, ela falava muito em inglês todo dia e adquiriu fluência por conta disso. É interessante para discutir esse espaço de quem começa a aprender muito cedo. Canal no youtube: Scribbr.
Vivian Bosch: brasileira, nascida em Arapoti, cidade paranaense conhecida por ter uma colônia holandesa. Sua primeira língua foi o holandês. Aprendeu o português quando começou a frequentar a escola e o inglês também. Atualmente é professora de línguas e paisagista.

c. Which one did you understand better? Why?

6.1 Let's listen to 6 people talking about their favorite country. Try to identify what countries they mention as their favourite and also where each person is from.

Audio source: <http://ello.org/english/Mixer001/T010-FavCountry.htm>

	Favorite country	Where from
Speaker 1		
Speaker 2		
Speaker 3		
Speaker 4		
Speaker 5		
Speaker 6		

6.2 Comment on these questions:

- Do the speakers sound similar?
- Which one was easy and which one was the most difficult to understand?
- Could any of the speakers be considered a good 'model' for you? Why?
- Would you like to speak like any of them? How important is accent to you? What makes you like and/or dislike certain accents?
- Let us now exercise our imagination. If we could think of typical people from a specific country, how would you describe them? Which adjectives/qualities would you mention? Think about any countries that come to mind.
- How would you describe a typical person from Brazil?
- Now reflect about your descriptions in e and f.
 - Você conhece alguém que corresponde a essas descrições?
 - Você se encaixa na descrição de brasileiro (a) típico (a)? Como você se sente em relação a isso?
 - Você considera seus/ suas amigos (as) e professores (as) brasileiros (as) típicos (as)?
 - Existe alguma semelhança entre as pessoas que ficam de fora dessas descrições?
 - Por que você acha que algumas pessoas são deixadas de fora dessas descrições?

Comentado [7]: Script:

Eucharia, Ireland: Oh, my most favorite country, that's so hard because I've loved every country I've visited for different reasons but I really loved Australia and in particular Melbourne city. Now, I'm not a city person but Melbourne is a really dynamic, vibrant city. There's food from around the world. There are people from all around the world, so it's just a really exciting place to be.

Jeannie, United States: My favorite country besides the U.S. would be New Zealand. I only visited there for about two weeks one time, but it was very beautiful. I love the nature around there and I got to see a couple of sheep, but I have some really good friends there, too, so, a good place.

Mark, England: Apart from my country, my favorite country would be Hungary. I lived there for one year, and I lived in the capital, Budapest, and it's just a fantastic place. Absolutely beautiful. Lots of really great old buildings, very interesting cuisine, and intelligent and friendly people. Please go. I recommend it.

Alan, Canada: My favorite country besides my own? Well, I would have to say Thailand. I really enjoy the people there. They're quite friendly, and I especially enjoy the beaches, because I enjoy swimming and lying on the beach and getting a good tan, and I also find that it's relatively cheap to go to Thailand, especially in the summer time, but also in the winter, even though the prices are higher, it's a good place to go for a tropical get-away.

Rina, Canada: My favorite country is Lebanon because that's where my parents are from, and they immigrated to Canada and I was there last summer and it was amazing. It is one of the most beautiful countries I've ever seen in my whole life and I hope to live there in a few years.

Kate, New Zealand: My favorite country, besides New Zealand, which is where I'm from, is France, especially Paris, which I've been to for one week. It was really beautiful, the ***** and you see the art museum, art galleries, and also I'd really like to go to the south of France, and see the c

Comentado [8]: Depois da exposição as diferentes formas de se falar as línguas, a ideia é questionar, problematizar, opinar sobre esse construto de falante nativo. Especialmente na questão e, a ideia é trabalhar como a colonialidade está presente nesse mito e identificar como essa sociedade é excludente e quem é invisibilizado quando se adota essa visão.

- O que mais você gostaria de acrescentar em relação a esse tópico?

7. De acordo com dados da Statista (empresa alemã especializada em estatística do mercado) de 2019 (www.weforum.org), 375 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua de um total de 1,268 bilhão de usuários desse idioma no mundo. Ou seja, de acordo com tais dados, o que é mais importante ao se comunicar em inglês não é qual o meu sotaque ou minha aparência física, mas sim, se sou capaz de me fazer entender.

HOMEWORK: **Let's create an online community with the students from other schools.**

To do this, record a short audio file talking about you and things you want to share in English. Let's get to know other people !

Comentado [9]: o objetivo desse exercício é que os alunos vivenciem a comunicação com outras pessoas independente de onde elas sejam, valorizando suas próprias formas de falar e a dos outros .

Comentado [10]: A sugestão para finalizar esse tema é um projeto onde os alunos gravem áudios em inglês com mensagens que eles queiram mandar para pessoas de outros lugares do mundo. O professor pode definir um tema ou deixar a critério dos alunos. Pode ser feito individualmente ou em pequenos grupos. Os alunos criam o texto das mensagens, gravam e depois elas podem ser postadas nas plataformas de áudio, como podcasts, ou no Facebook da escola, ou compartilhadas entre eles, como preferirem. A ideia é encorajá-los a se expressar com seu repertório em inglês.

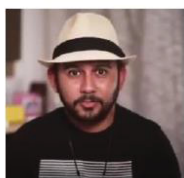
caso você tenha contato com outros alunos e professores de inglês em outras partes do país e/ou do mundo, você pode sugerir o desenvolvimento de projeto semelhante com eles, a fim de garantir que alguém escute os textos dos alunos e interaja com eles.

Versão final:

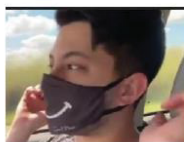
ACTIVITY 2 - NATIVESPEAKERISM

1. You are going to listen to some Brazilian people speaking Portuguese. Can you identify where they are from exactly?

https://www.youtube.com/watch?v=wjkgfPcFTm0&list=RDCMUCskEPRzGlsYHs_a5SJyCXag&start_radio=1&rv=wjkgfPcFTm0&t=101



- a. Speaker 1 (7'4" - 7'28") _____



- b. Speaker 2 (9'15" - 9'40") _____



- c. Speaker 3 (11'15" - 11'40") _____

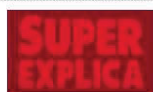


- d. Speaker 4 (17'20 - 17'45") _____

2. O que te levou a apontar de onde essa pessoa é? Por que você a identificou assim, ou por que você teve dúvida?

3. Você acha que seu jeito de falar identifica de onde você é? Numa viagem pelo Brasil, alguém já lhe perguntou de onde você era? Como você se sentiu?

4. How do we speak in Brazil? Let's watch a video about it to learn more about our language.



Sotaques do Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=zCJO5HeJVz0>

Now that you've watched the video, discuss the following questions and any other questions you may have about it.

- a. É possível identificar um único jeito de falar no Brasil?
- b. O que te chamou mais a atenção no vídeo? Consegue lembrar algum fato histórico curioso mencionado pelo vídeo?
- c. Você aprendeu algo novo sobre o Português? Comente.

5. Now we are going to listen to two people speaking English.

Arquivos de áudio pessoais [1](#) e [2](#)

a. Can you tell me where these people are from? What helped you decide?

b. Can we say that they are both fluent? Why?

c. Which one did you understand better? Why?

6.1 Let's listen to 6 people talking about their favorite country. Try to identify what countries they mention as their favourite and also where each person is from.

Audio source: <http://ello.org/english/Mixer001/T010-FavCountry.htm>

	Favorite country	Where from
Speaker 1		
Speaker 2		
Speaker 3		
Speaker 4		
Speaker 5		
Speaker 6		

6.2. Comment on these questions:

- a. Do the speakers sound similar?
- b. Which one was easy and which one was the most difficult to understand?
- c. Could any of the speakers be considered a good 'model' for you? Why?
- d. Would you like to speak like any of them? How important is accent to you? What makes you like and/or dislike certain accents?
- e. Let us now exercise our imagination. If we could think of typical people from a specific country, how would you describe them? Which adjectives/qualities would you mention? Think about any countries that come to mind.
- f. How would you describe a typical person from Brazil?
- g. Now reflect about your descriptions in e and f.
 - Você conhece alguém que corresponde a essas descrições?
 - Você se encaixa na descrição de brasileiro (a) típico (a)? Como você se sente em relação a isso?
 - Você considera seus/ suas amigos (as) e professores (as) brasileiros (as) típicos (as)?
 - Existe alguma semelhança entre as pessoas que ficam de fora dessas descrições?
 - Por que você acha que algumas pessoas são deixadas de fora dessas descrições?
 - O que mais você gostaria de acrescentar em relação a esse tópico?

7. De acordo com dados da Statista (empresa alemã especializada em estatística do mercado) de 2019 (www.weforum.org), 375 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua de um total de 1,268 bilhão de usuários desse idioma no mundo. Ou seja, de acordo com tais dados, o que é mais importante ao se comunicar em inglês não é qual o meu sotaque ou minha aparência física, mas sim, se sou capaz de me fazer entender.

HOMEWORK: Let's create an online community with the students from other schools. To do this, record a short audio file talking about you and things you want to share in English. Let's get to know other people !

APÊNDICE 5 – ATIVIDADE 3

Versão inicial:

ACTIVITY 3A - NEGOTIATION

1. Have you ever had any difficulties to be understood by someone? Comment your experience(s) with the class
2. In which circumstances do you think it is possible to misunderstand someone/ something? Why do you think this happens?
3. Read the cartoon below and answer the questions.



- a. What's the communication like between father and son?

- b. What was the parents' reaction to something they did not know about?

- c. What do you think the father thought "blogging" was?

- d. What does the son do when he hears his father's words?

- e. Do you think the son is going to follow his parents's orders?

Comentado [1]: Objetivo geral da Atividade: refletir sobre estratégias para negociação de sentidos e fatores que impedem e facilitam a comunicação.

Comentado [2]: Sugestão de Warm-up: Chinese whisper: give a sentence to the first student in the line and s/he passes it on until it reaches the last one, who then writes it on the board. The idea is to observe how the sentence will change and discuss possible reasons for it with students

Comentado [3]: As 3 primeiras perguntas se referem a experiências vividas pelos alunos, exemplos de problemas na comunicação como no telefone sem fio, e as razões que eles elencam para esses impasses. Conversa oral.

Comentado [4]: Leitura e interpretação do cartum com reflexões sobre dificuldades de comunicação entre pais e filhos.

When we communicate, we can make use of some strategies to check if our message was understood, or to try to say it in another way, or even use some body gestures and expressions to make sure the other person gets the main idea of what we were trying to say.

To ask for clarification	To ask for confirmation	To take time to organize your ideas better	To show you are in doubt	To rephrase what you said
Would you mind repeating it? I'm not sure if I understand. Can you please repeat it?	So let me get this straight, ... You mean... If I understand you, ...	Um, uh You know... To be honest... Actually...	Pardon? Sorry, I don't understand.. Can you repeat it please? Sorry, what are you talking about?	That's not what I said... What I mean is...

Comentado [5]: Tabela com exemplos de expressões usadas nas conversas para tentar minimizar mal-entendidos que podem ser utilizadas no cotidiano e como referência para o exercício seguinte.

6. Voltando ao exemplo do cartoon, como você continuaria a história entre pai e filho para resolver o problema, esclarecer o mal-entendido, estabelecer o diálogo entre eles? Você pode continuar a história através de um diálogo verbal, desenhando gestos, ou outras imagens e em quantos quadrinhos achar necessário. Use your creativity to finish the story.

Comentado [6]: Os alunos são convidados a continuar a história pensando em como o filho poderia reagir a fala do pai. Aqui, preferi deixar aberto para cada um pensar de que maneira e se querem ou não resolver o conflito e como.

ACTIVITY 3B - NEGOTIATION

Comentado [7]: Essa atividade pode ser usada após a atividade do cartum (pai e filho) para expandir o conceito de negociação de sentidos e outras dificuldades que permeiam o insucesso na comunicação.

1. Before reading the text, think of any situation you can imagine in which it is possible for a misunderstanding to happen.

2. Read the text below and do the activities

The Italian who went to Malta

(read with Italian accent, those who cannot, suffer !)

One day ima gonna Malta to bigga hotel. Ina morning I go down to eat breakfast. I tella waitress I wanna two pissis toast. She brings me only one piss. I tella her I want two piss. She say go to the toilet. I say, you no understand, I wanna piss onna my plate. She say you better no piss onna plate, you sonna ma bitch. I don't even know the lady and she call me sonna me bitch !!

Later I go to eat at a bigga restaurant. The waitress brings me a spoon and a knife, but no fock. I tella her I wanna fock. She tell me everyone wanna fock. I tell her you no understand, I wanna fock on the table. She say you better not fock on the table, you sonna ma bitch.

So, I go back to my room inna hotel and there is no shits onna my bed. I call the manager and tella him I wanna shit. He tell me to go to toilet. I say you no understand. I wanna shit on my bed. He say you better not shit onna bed, you sonna ma bitch.

I go to the checkout and the man at the desk say: "Peace on you". I say piss on you too, you sonna ma bitch, I gonna back to Italy!!!

Nesse texto temos um italiano em uma viagem à Malta, provavelmente fazendo turismo.

- a. Did you understand what problems he had during his trip? Write notes about the ones you got.
-
- b. Was he able to overcome his difficulties? Why (not)?
-
- c. Let's watch an animation about this text and see if the images give any extra information about what happened to the Italian man.

Comentado [8]: O objetivo de mostrar o vídeo com a animação do texto é trazer outros elementos não verbais que possam aumentar a compreensão da situação vivida pelo italiano.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ou2vqAwNEW8>

d. What was his main problem?

e. Language can be a problem while traveling to another place. If you can't communicate well, what other strategies could you use to make yourself clear?

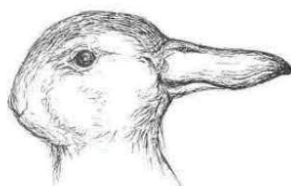
f. If you were the Italian man, what would you do in those situations?

3. Além da língua, existem outras barreiras que podem impedir uma boa comunicação ou até mesmo impedi-la, como por exemplo: Uma mulher negra fazendo uma reclamação de um produto com defeito em uma loja, um estrangeiro latino tentando vender seu produto nas ruas do centro, etc.

Você consegue pensar em outras situações que tomam a comunicação difícil? Discuta as razões pelas quais isso acontece em cada uma delas.

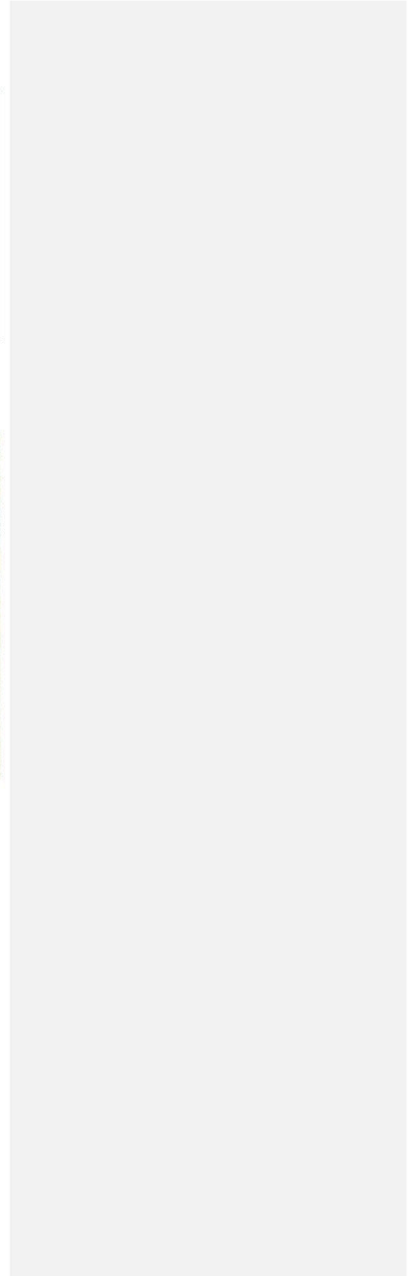
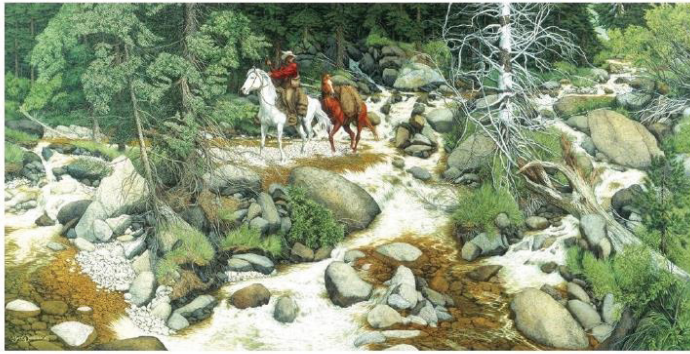
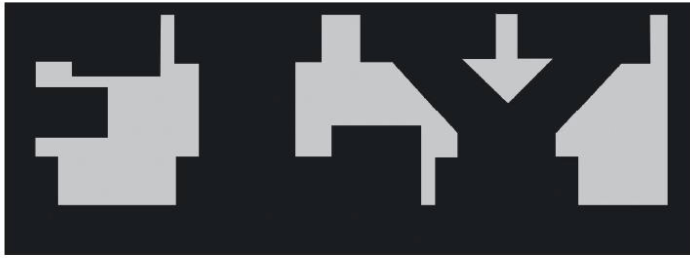
4. Vamos exercitar nossa maneira de olhar o mundo. Nas imagens abaixo, é possível perceber elementos diversos dependendo do seu ponto de vista. Em pares, analisem as imagens e compartilhem suas opiniões sobre o que veem.

Leia mais em: <https://super.abril.com.br/especiais/imagens-ambiguas-voce-e-o-que-voce-ve/>



Comentado [9]: O objetivo desse exercício é convidar para a reflexão sobre fatores para além da língua (verbal) que influenciam o processo de comunicação.

Comentado [10]: O objetivo desse exercício é vivenciar a experiência de tentar olhar as coisas de formas diferentes e de várias formas simultaneamente. Começamos com o clássico pato ou coelho, depois o rosto feminino/ homem tocando sax, em seguida na faixa preta e branca tentar identificar a mensagem: figuras familiares como a seta e as formas geométricas em branco nos fazem considerar a parte preta como fundo e ignorá-la. Mas tente ler apenas o que está em preto. É o verbo fly. E na imagem da floresta, um desafio: achar 11 faces nesta ilustração da americana Bev Doolittle.



Versão final:

ACTIVITY 3A - NEGOTIATION

1. Have you ever had any difficulties to be understood by someone? Comment your experience(s) with the class
2. In which circumstances do you think it is possible to misunderstand someone/ something? Why do you think this happens?
3. Read the cartoon below and answer the questions.



- a. What's the communication like between father and son?(colocar alternativas)
 - () They communicate well.
 - () They have difficulties to communicate.
 - () They are good friends.
- b. What was the parents' reaction to something they did not know about?
 - () They are against it.
 - () They try to understand the situation.
 - () They ignore the information.
- c. The father thought "blogging" was something bad.
 - () True () False
- d. What does the son do when he hears his father's words?

() He tries to convince the father to allow him to keep blogging.

() He gets angry and talks back.

() He does nothing.

e. Do you think the son is going to follow his parents's orders?

() Yes. () No. () Maybe.

When we communicate, we can make use of some strategies to check if our message was understood, or to try to say it in another way, or even use some body gestures and expressions to make sure the other person gets the main idea of what we were trying to say.

To ask for clarification	To ask for confirmation	To take time to organize your ideas better	To show you are in doubt	To rephrase what you said
Would you mind repeating it? I'm not sure if I understand. Can you please repeat it?	So let me get this straight, ... You mean... If I understand you, ...	Um, uh You know... To be honest... Actually...	Pardon? Sorry, I don't understand.. Can you repeat it please? Sorry, what are you talking about?	That's not what I said... What I mean is...

6. Voltando ao exemplo do cartoon, como você continuaria a história entre pai e filho para resolver o problema, esclarecer o mal-entendido, estabelecer o diálogo entre eles? Você pode continuar a história através de um diálogo verbal, desenhando gestos, ou outras imagens e em quantos quadinhos achar necessário. Use your creativity to finish the story.

ACTIVITY 3B - NEGOTIATION

1. Before reading the text, think of any situation you can imagine in which it is possible for a misunderstanding to happen.

2. Read the text below and do the activities

The Italian who went to Malta

(read with Italian accent, those who cannot, suffer !)

One day ima gonna Malta to bigga hotel. Ina morning I go down to eat breakfast. I tella waitress I wanna two pissis toast. She brings me only one piss. I tella her I want two piss. She say go to the toilet. I say, you no understand, I wanna piss onna my plate. She say you better no piss onna plate, you sonna ma bitch. I don't even know the lady and she call me sonna me bitch !!

Later I go to eat at a bigga restaurant. The waitress brings me a spoon and a knife, but no fock. I tella her I wanna fock. She tell me everyone wanna fock. I tell her you no understand, I wanna fock on the table. She say you better not fock on the table, you sonna ma bitch.

So, I go back to my room inna hotel and there is no shits onna my bed. I call the manager and tella him I wanna shit. He tell me to go to toilet. I say you no understand. I wanna shit on my bed. He say you better not shit onna bed, you sonna ma bitch.

I go to the checkout and the man at the desk say: "Peace on you". I say piss on you too, you sonna ma bitch, I gonna back to Italy!!!

Nesse texto temos um italiano em uma viagem à Malta, provavelmente fazendo turismo.

- a. Did you understand what problems he had during his trip? Write notes about the ones you got.

- b. Was he able to overcome his difficulties? Why (not)?

- c. Let's watch an animation about this text and see if the images give any extra information about what happened to the Italian man.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ou2vqAwNEW8>

d. What was his main problem?

e. Language can be a problem while traveling to another place. If you can't communicate well, what other strategies could you use to make yourself clear?

f. If you were the Italian man, what would you do in those situations?

3. Abaixo, relembremos os dois primeiros artigos da Declaração universal dos Direitos Humanos de 1948, que versam sobre a liberdade e igualdade:

Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º

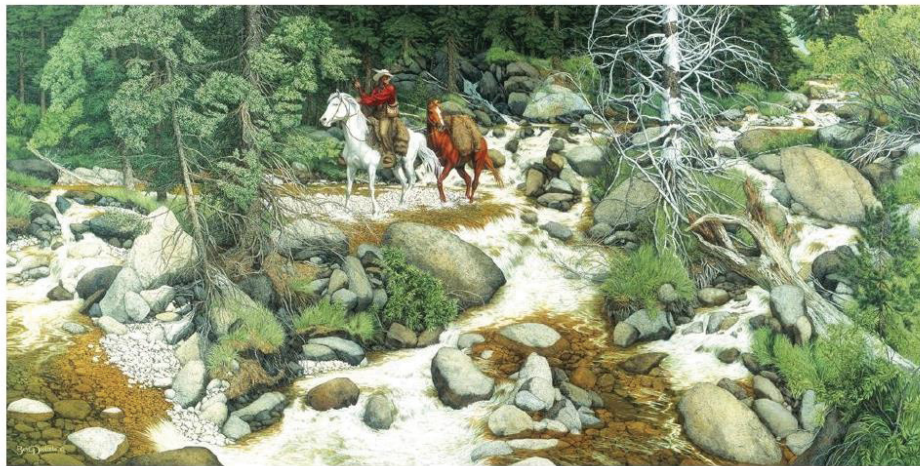
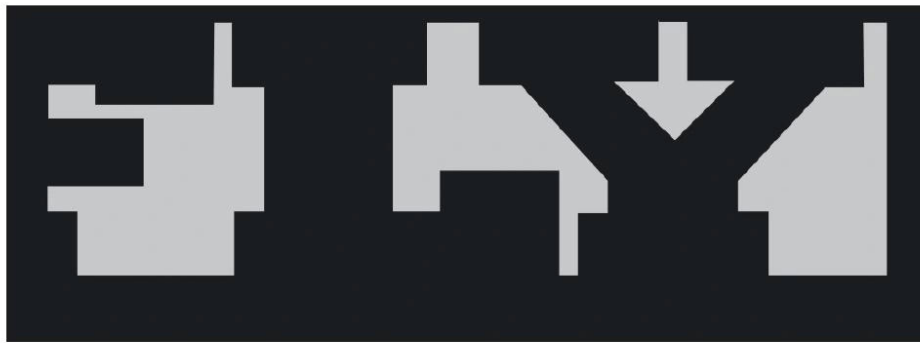
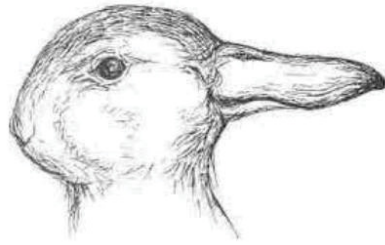
Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Além da língua, existem outras barreiras que podem impedir uma boa comunicação ou até mesmo impedi-la, como por exemplo: Uma mulher negra fazendo uma reclamação de um produto com defeito em uma loja, um estrangeiro latino tentando vender seu produto nas ruas do centro, etc.

Você consegue pensar em outras situações que tornam a comunicação difícil? Discuta as razões pelas quais isso acontece em cada uma delas. Você acha que o direito à liberdade e igualdade é afetado por causa dessas dificuldades?

4. Vamos exercitar nossa maneira de olhar o mundo. Nas imagens abaixo, é possível perceber elementos diversos dependendo do seu ponto de vista. Em pares, analisem as imagens e compartilhem suas opiniões sobre o que veem.

Leia mais em: <https://super.abril.com.br/especiais/imagens-ambiguas-voce-e-o-que-voce-ve/>



APÊNDICE 6 – ATIVIDADE 4

Versão inicial:

ACTIVITY 4 - GLOBAL/LOCAL

1. Do you know Anitta? When you hear this name, what comes to your mind? Circle the words from the box that you think are related to this person:

FAMOUS	MUSIC	MOVIE	BEAUTIFUL	DANCE	FAVELA	SEXY
POLEMIC	MALANDRA	SPANISH	FEAT	RIO	INTERNATIONAL	POP
ART	BORING	RICH	BRAZIL	CLOTHES	PODEROSA	FUNK
ENGLISH						



Comentado [1]: Objetivo geral da atividade: exercitar a relação entre o global e o local.

Comentado [2]: Como warm-up você pode escrever no quadro o nome da Anitta e pedir pros alunos associarem que palavras vêm a mente deles ao pensar na Anitta. Valem palavras em qualquer língua. Caso você faça esse warm-up, você pode pedir para os alunos assinalarem no exercício 1 as palavras que apareceram no warm-up

2. Anitta is a famous Brazilian singer that started to sing in Spanish and more recently in English. Listen to the song **Girl from Rio** and complete the lyrics. <https://www.youtube.com/watch?v=CuyTC8FLICY>

"Girl From Rio"

Chorus:

_____ girls where I'm from
 We don't look like _____
 Tan lines, big curves
 And the _____ glows
 You'll be falling in _____
 With the _____ from Rio (yeah yeah yeah)

Let me tell you bout a _____ Rio
 The one I'm from
 but not the one that you know
 The one you _____ when you don't have no
 Real
 Baby It's my _____ affair
 It's my _____ affair yeah
 Just found out I have another _____
 Same daddy but a different _____
 This was something that I always wanted
 Baby it's a love affair
 It's a love affair yeah

Oh woah
 I got it
 I got it
 I got it
 I got it
 It runs in my blood oh
 love it
 I love it
 I love it
 I love it

You already know
 A dime a dozen
 I'm lucky
 I'm lucky
 I'm lucky
 I know
 It's my love affair

Chorus: (2x)

_____ girls where I'm from
 We don't look like _____
 Tanned lines, big curves
 And the _____ glows
 You'll be falling in _____
 With the _____ from Rio (With the girl from
 Rio)

Honorio Gurgel forever
 _____ having babies like it doesn't
 matter
 Yea the streets have raised me I'm _____
 Baby It's my love affair
 It's my love affair yeah
 I just had to leave another _____
 Cus he couldn't handle my persona
 Cus I'm cold like winter
 hot like _____
 Baby it's my love affair
 It's my love affair

3. Now let's watch the Music Video for this song and answer the questions below:
<https://www.youtube.com/watch?v=CuyTC8FLICY>

a. Do you recognize the song rhythm in this song? Is it Brazilian? Is it popular today?

b. What's the intention/message in showing Anitta in different clothing styles?

c. What aspects about Brazil do you notice in the video?

d. What do you know about Rio de Janeiro? What are some characteristics of this city that are shown in the video?

e. The images from Rio shown in the video are one way of seeing the city. They are not what we usually see on TV about this city. What's different? What stereotypes are challenged in the video?

f. Discuss with your classmates:

- Anitta is singing mostly in English. What's your opinion about it? When Portuguese is used, how does it impact you?
- Do you like the song? What's Anitta's intention with it?

4. Anitta é uma cantora brasileira que alcançou fama internacional. Vamos assistir a uma entrevista que ela deu na Inglaterra e vamos observar com atenção para a discussão que vem a seguir.

<https://www.youtube.com/watch?v=HUCJWZSg0TA>

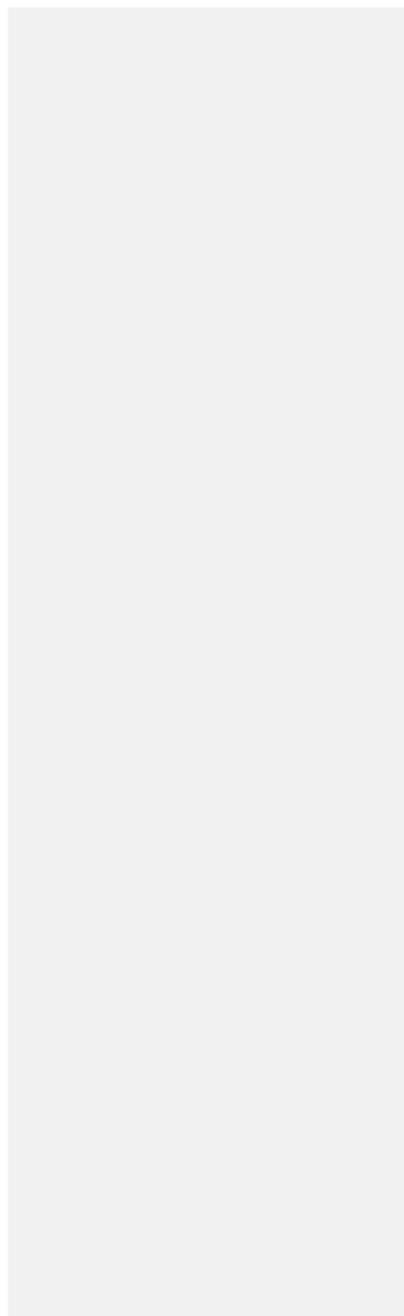
- O que mais te chamou a atenção nessa entrevista?
 - Anitta fala em inglês com confiança. Mesmo quando não compreende a pergunta do jornalista, não se intimida. O que você achou da atitude dela? Você acha que ela se sentiu estranha por estar falando em inglês? De onde vem essa postura?
 - Você se acha estranho (a) quando fala em inglês? Por quê?
 - Anitta seria um bom exemplo de como reagir a alguma dificuldade de comunicação? O que podemos aprender com ela?
5. A imagem de Anitta em frente ao ônibus no clipe viralizou na Internet e pessoas de diferentes lugares personalizam o letreiro do ônibus para falar de si. Abaixo você encontra a imagem original do single de Anitta e alguns exemplos dessa personalização. Crie o seu letreiro com uma frase que descreva você.



Comentado [3]: Mostrar a Anitta falando inglês e discutir sobre sua atitude ao se comunicar, a sua apropriação e a não intimidação ao se deparar com uma dificuldade de compreensão.

Comentado [4]: Essas atividades finais convidam os estudantes a se expressar em inglês a partir dos seus locais. Você pode escolher uma delas, ou se preferir as duas, como "wrap-up" dessa atividade. Elas podem ser feitas como um projeto, trabalho, em pares ou grupos, como você achar melhor.

6. Inspirados na música **Girl from Rio**, vamos criar uma paródia e imaginar como seria a letra de **Girl from Curitiba**! Be free to use a mix of languages to express your ideas better! Let 's have some fun!



Versão final:

ACTIVITY 4 - GLOBAL/LOCAL

1. Do you know Anitta? When you hear this name, what comes to your mind? Circle the words from the box that you think are related to this person:

FAMOUS	MUSIC	MOVIE	BEAUTIFUL	DANCE	FAVELA	SEXY	
POLEMIC	MALANDRA	SPANISH	FEAT	RIO	INTERNATIONAL	POP	
ART	BORING	RICH	BRAZIL	CLOTHES	PODEROSA	FUNK	ENGLISH



2. Anitta is a famous Brazilian singer that started to sing in Spanish and more recently in English. Listen to the song **Girl from Rio** and complete the lyrics. <https://www.youtube.com/watch?v=CuyTC8FLICY>

"Girl From Rio"

Chorus:

_____ girls where I'm from
 We don't look like _____
 Tan lines, big curves
 And the _____ glows
 You'll be falling in _____
 With the _____ from Rio (yeah yeah yeah)

Let me tell you bout a _____ Rio
 The one I'm from
 but not the one that you know
 The one you _____ when you don't have no
 Real
 Baby It's my _____ affair
 It's my _____ affair yeah
 Just found out I have another _____
 Same daddy but a different _____
 This was something that I always wanted
 Baby it's a love affair
 It's a love affair yeah

Oh woah
 I got it
 I got it
 I got it
 I got it
 It runs in my blood oh
 love it
 I love it
 I love it
 I love it

You already know
 A dime a dozen
 I'm lucky
 I'm lucky
 I'm lucky
 I know
 It's my love affair

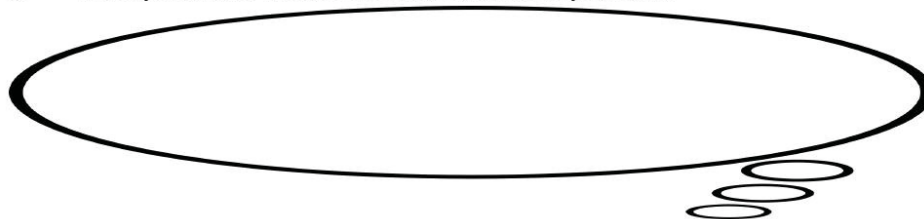
Chorus: (2x)

_____ girls where I'm from
 We don't look like _____
 Tanned lines, big curves
 And the _____ glows
 You'll be falling in _____
 With the _____ from Rio (With the girl from
 Rio)

(_____)
 _____)

Honorio Gurgel forever
 _____ having babies like it doesn't
 matter
 Yea the streets have raised me I'm _____
 Baby It's my love affair
 It's my love affair yeah
 I just had to leave another _____
 Cus he couldn't handle my persona
 Cus I'm cold like winter
 hot like _____
 Baby it's my love affair
 It's my love affair

3. When you think of Rio de Janeiro, what comes to your mind?



4. Now let's watch the Music Video for this song and answer the questions below:

<https://www.youtube.com/watch?v=CuyTC8FLICY>

- a. Is the song rhythm Brazilian? Is it popular today? Discuss in Portuguese and answer the questions.

- b. What's the intention/message in showing Anitta in different clothing styles? Answers in Portuguese

- c. What aspects about Brazil do you notice in the video?

- d. What do you know about Rio de Janeiro? What are some characteristics of this city that are shown in the video?

- e. The images from Rio shown in the video are one way of seeing the city. They are not what we usually see on TV about this city. What's different? What stereotypes are challenged in the video?

- f. Discuss with your classmates:

- Anitta is singing mostly in English. What's your opinion about it? When Portuguese is used, how does it impact you?
- Do you like the song? What's Anitta's intention with it?

4. Anitta é uma cantora brasileira que alcançou fama internacional. Vamos assistir a uma entrevista que ela deu na Inglaterra e vamos observar com atenção para a discussão que vem a seguir.

<https://www.youtube.com/watch?v=HUCJWZSg0TA>

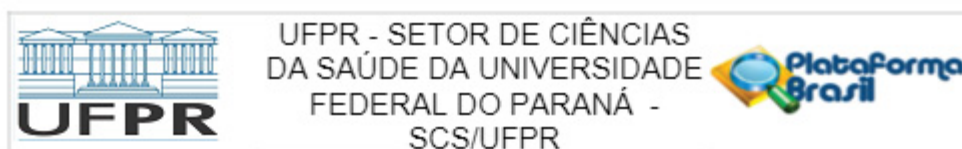
- a. O que mais te chamou a atenção nessa entrevista?
- b. Anitta fala em inglês com confiança. Mesmo quando não compreende a pergunta do jornalista, não se intimida. O que você achou da atitude dela? Você acha que ela se sentiu estranha por estar falando em inglês? De onde vem essa postura?
- c. Você se acha estranho (a) quando fala em inglês? Por quê?
- d. Anitta seria um bom exemplo de como reagir a alguma dificuldade de comunicação? O que podemos aprender com ela?

5. A imagem de Anitta em frente ao ônibus no clipe viralizou na Internet e pessoas de diferentes lugares personalizam o letreiro do ônibus para falar de si. Abaixo você encontra a imagem original do single de Anitta e alguns exemplos dessa personalização. Crie o seu letreiro com uma frase que descreve você.



6. Inspirados na música **Girl from Rio**, vamos criar uma paródia e imaginar como seria a letra de **Girl from Curitiba**! Be free to use a mix of languages to express your ideas better! Let 's have some fun!

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inglês como Língua Franca no Ensino Básico Público: produção e adaptação de material didático para sala de aula

Pesquisador: Clarissa Menezes Jordão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50467921.6.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.009.197

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado "Inglês como Língua Franca no Ensino Básico Público: produção e adaptação de material didático para sala de aula" oriundo do programa de pós-graduação Mestrado em Letras - da Universidade Federal do Paraná.

Pesquisador Principal: Clarissa Menezes Jordão

Colaboradora: Glaucia Vargas Sanchez

Local de Realização: PMC Curitiba (ambiente virtual)

Período da Pesquisa: Março de 2020 a agosto de 2022

Desenho:

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e deverá ocorrer inteiramente online, levando em consideração as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto à atual pandemia do SARS-CoV-2. Pretendemos estabelecer um diálogo com os participantes da pesquisa, os quais são professores de inglês da rede pública de ensino, de forma a convidá-los a refletir sobre nossa realidade, pensando juntos sobre como a perspectiva

de língua utilizada no material que será produzido pode (ou não) nos auxiliar na formação de nossos estudantes como cidadãos críticos e ativos na sociedade. Para tanto, a metodologia dessa pesquisa conta com respostas de um questionário – via google forms –, que contém 8 perguntas

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

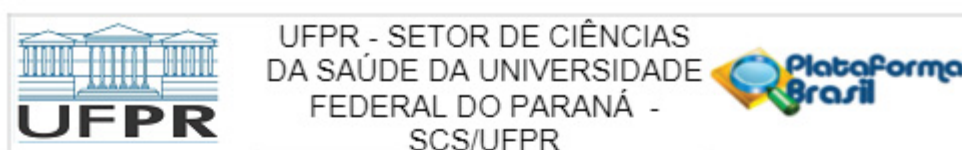
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.009.197

reflexivas sobre questões teórico-práticas acerca do conceito de inglês como língua franca, da BNCC enquanto documento norteador e análise de atividades elaboradas pela autora dessa pesquisa. Como uma segunda etapa da pesquisa, os professores participarão de uma entrevista de curta duração, que utilizará a plataforma google meet, para que questões do questionário sejam aprofundadas. Em relação aos procedimentos de pesquisa, a primeira etapa é o preenchimento do TCLE e, em seguida, os participantes passam pela elaboração das respostas do questionário e da entrevista. A partir dos dados gerados, a pesquisadora fará as análises e reflexões baseado na bibliografia que embasa esse estudo.

Planos para o Recrutamento do Participante da Pesquisa

Os participantes da pesquisa serão convidados através de um e-mail para todos os professores de inglês atuantes na prefeitura de Curitiba, onde explicaremos sobre os instrumentos e o acesso às atividades produzidas pelas pesquisadoras.

Critério de Inclusão:

Participarão dessa pesquisa somente professores de inglês que atuam no Ensino Fundamental II de sexto a nono ano vinculados a Prefeitura de Curitiba.

Critério de Exclusão:

Entre os critérios de exclusão se encontram participantes que não se encaixem no perfil professores de inglês da rede pública de ensino e participantes que não completarem o questionário enviado.

Objetivo da Pesquisa:

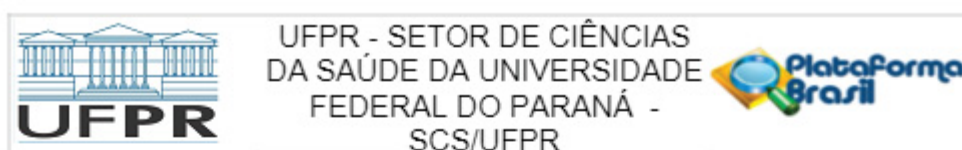
Objetivo Geral

Compreender como o conceito de inglês como língua franca se reflete no ensino-aprendizagem em atividades na sala de aula do ensino básico na rede pública.

Objetivos Específicos

- Elaborar atividades didáticas a partir da visão do inglês como língua franca,
- Analisar a experiência de elaboração/adaptação destas atividades didáticas e dialogar com as opiniões emitidas pelos professores sobre tais atividades.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.009.197

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as autoras:

Os riscos desta pesquisa são mínimos e incluem desconforto em responder a algumas das perguntas, quebra de anonimato e o cansaço ao responder as perguntas do questionário. A possibilidade da ocorrência de riscos como os descritos na subseção anterior é baixa. Consideramos isso pois respostas serão apresentadas apenas às pesquisadoras e estas irão assegurar aos professores de que não irão expor os conteúdos apresentados nas respostas aos demais participantes. Além disso, as pesquisadoras se comprometem a, ao trabalhar com o material empírico, ocultar a identidade dos participantes da pesquisa. Por fim, quanto às entrevistas, nenhum participante será obrigado a participar ou a falar sobre algo que não se sinta confortável. Todos serão avisados de que estão participando da pesquisa de forma voluntária e de que podem se recusar a continuar a qualquer momento. Para diminuir o risco de quebra de anonimato, as respostas serão identificadas a partir de um nome fictício, o qual será escolhido pelo participante. Além disso, como se trata de uma pesquisa realizada em ambiente virtual, ao término da etapa de coleta de dados

a pesquisadora fará o download das respostas para um computador, e as apagará da nuvem. Para diminuir um possível cansaço, o participante poderá fazer intervalos durante a realização da pesquisa.

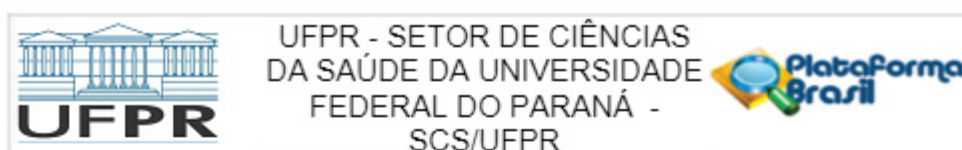
Benefícios:

Essa pesquisa não traz nenhum benefício direto, mas os resultados que obtivermos a partir dela contribuirão para o avanço das teorizações a respeito do ensino de inglês em contexto brasileiro, especificamente dentro de uma perspectiva English as a Lingua Franca - i.e. ELF made in Brazil (DUBOC, 2019), um campo de estudos emergente que carece, também, de novas pesquisas e investigações empíricas para avançar suas discussões. A sociedade se beneficia à medida que o estudo poderá contribuir para uma área que, dentre outros objetivos, busca por uma educação linguística mais democrática e crítica, em alinhamento com as práticas e contextos locais nos quais seus professores e alunos estão inseridos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante na área de educação e língua estrangeira. A metodologia está adequada para alcançar os objetivos propostos e a pesquisa se limitará ao diálogo em ambiente virtual com os professores de inglês da rede municipal de ensino de Curitiba sobre as atividades produzidas. O

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.009.197

projeto conta com financiamento próprio e terá a duração total de dois anos e meio, com seu início em março de 2020 e encerramento em agosto de 2022. A produção da pesquisa de campo, no entanto, ocorrerá no ano de 2021, a partir da aprovação deste projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pesquisadoras apresentaram todos os documentos obrigatórios inclusive o requerimento para a apreciação do projeto de pesquisa pelo CEP/SMS Curitiba.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas no parecer anterior foram atendidas. Portanto, este projeto está aprovado.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos para novos projetos.

Considerações Finais a critério do CEP:

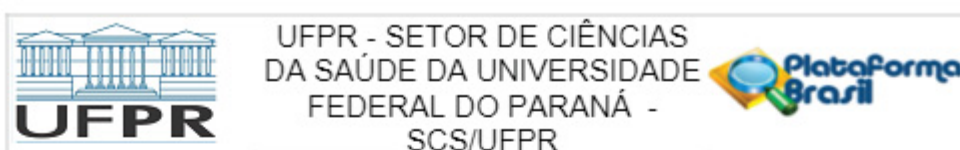
01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.009.197

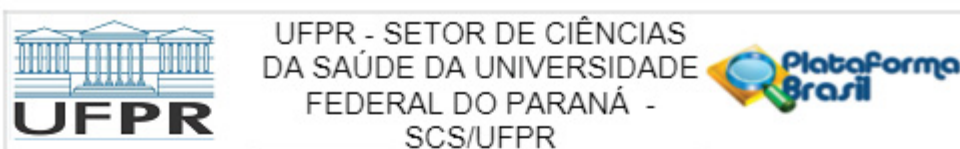
devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788878.pdf	09/09/2021 05:59:49		Aceito
Outros	Correcoes_realizadas_parecer.pdf	09/09/2021 05:59:02	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	09/09/2021 05:58:03	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	declaracao_ausencia_custos.pdf	04/08/2021 22:34:21	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	requerimento_sms_sme.pdf	04/08/2021 22:33:45	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_glaucia.docx	04/08/2021 22:31:33	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/08/2021 22:31:05	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	termo_compromisso_equipe.pdf	02/08/2021 17:29:56	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	checklist.pdf	01/08/2021 20:43:31	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	Concordancia_instituicao_participante.PDF	01/08/2021 20:32:47	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	analise_de_merito.pdf	01/08/2021 20:29:47	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	Ata_aprovacao_projeto.pdf	01/08/2021 20:28:57	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_pesquisador_cep.pdf	01/08/2021 20:28:05	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto1.pdf	01/08/2021 20:21:52	GLAUCIA VARGAS SANCHEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.009.197

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 30 de Setembro de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br