

Artigo

Construindo entendimentos sobre Inglês como Língua Franca em um curso de formação continuada

Developing Understandings About English as a Lingua Franca in an In-Service Teacher Education Course

Telma Nunes Gimenez*

*Universidade Estadual de Londrina
(UEL) | Londrina | PR | BR
tgimenez@uel.br
<https://orcid.org/0000-0001-6143-3895>

Eliane Provate Queiroz**

**Secretaria de Estado de Educação
(SEED) | Londrina | PR | BR
eliprovate@escola.pr.gov.br
<https://orcid.org/0009-0009-8848-8904>

Anderson Teixeira Rolim***

***Universidade Pitágoras/Unopar
Londrina | PR | BR
anderson.rolim@kroton.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-4464-4249>

Resumo: A recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquadra a língua inglesa como um componente curricular obrigatório a partir da perspectiva de Inglês como Língua Franca (ILF). Esta mudança de orientação requer oportunidades de desenvolvimento profissional continuado para professores. Este artigo descreve o planejamento e a implementação de um curso para professores de escolas públicas e apresenta análises de conteúdo dos significados de ILF construídos pelos participantes. Os resultados revelaram que professoras e professores endossaram muitas implicações da perspectiva ILF para o ensino, mas ainda estavam divididas/os entre seguir visões normativas da linguagem ou promover a fluidez inerente aos contextos de ILF.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Inglês como Língua Franca (ILF); formação docente.

Abstract: The recent Brazilian National Core Curriculum Base (BNCC) frames the English language as a mandatory curriculum component within an English as a Lingua Franca (ELF) perspective. This shift in orientation requires in-service development opportunities for teachers. This article describes the planning and implementation of a course for public school teachers and presents content analyses of the understandings of

ELF constructed by the participants. The results revealed that the course participants endorsed many of the ELF implications for teaching but were still divided between following normative views of language and embracing the fluidity inherent in ELF contexts.

Keywords: Brazilian National Core Curriculum Base (BNCC); English as lingua franca (ELF); teacher education.

Introdução

A obrigatoriedade do ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a partir da mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9494/96, modificada pela Lei 13.415/2017), veio acompanhada de orientações específicas para esse componente curricular, conforme documento da BNCC (Brasil, 2018). Até então, as orientações curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), pautavam-se pela oferta de língua estrangeira e não especificamente da língua inglesa. O texto final do documento atual, incluindo ensino fundamental e médio e produzido para abranger o território nacional, provocou a emergência de outros documentos em nível estadual e municipal. Durante os anos de 2018 e 2019, uma série de ações foi desenvolvida por estados e municípios no sentido de construir um currículo à luz dos preceitos da BNCC (doravante Base), com a expectativa de que até 2022, de acordo com a legislação vigente, tais currículos fossem efetivados na ação docente.

A grande receptividade da Base pode ser explicada pela influência do terceiro setor, especialmente por grupos que se mobilizaram para sua aprovação, como o Movimento Todos pela Educação e Todos pela Base, com forte participação da Fundação Lemann (Tarlau; Moeller, 2020). A comunidade acadêmica registrou apreciações críticas não apenas sobre o produto final, mas também acerca do processo que culminou no texto oficialmente lançado e sobre sua filiação a visões neoliberais (Aguiar; Dourado, 2018; Hypolito, 2019; Lopes, 2019; Caetano, 2019).

No que concerne à língua inglesa, a Base apresenta competências, que consubstanciam direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e habilidades (práticas que permitem o alcance dos objetivos de aprendizagem) a serem desenvolvidas pelo estudante durante as etapas de escolaridade. O texto endossa o papel formativo da aprendizagem do inglês em uma perspectiva de educação linguística. Ao propor a desvinculação dessa língua do caráter de “estrangeira” para língua franca, a Base sinaliza para possibilidades de interpretação para além das intencionalidades de sua autoria. Como afirma Lopes (2019, p. 61),

É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que

limitam os possíveis sentidos, a interpretação tem seus limites contextuais, sendo sempre associada às dinâmicas contingentes.

Consequentemente, a inclusão do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) tem provocado inúmeros questionamentos sobre suas possíveis implicações para as práticas de sala de aula, sobretudo na escola pública. Deste modo, tem demandado o engajamento de professora/es em reflexões sobre os sentidos possíveis nos currículos realizados (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020).

De fato, a denominação de inglês como língua estrangeira como uma das possibilidades de disciplina curricular até 2017 é colocada em xeque pelo endosso, na versão final da Base, de que ela seria vista como língua franca. Tal perspectiva sugere a necessidade de revisão de concepções da língua inglesa para compreendê-la no contexto atual de comunicação transnacional e multilíngue (Duboc, 2019; Ramos; Alvarenga, 2020; Lima; Dellagnelo, 2021; Bessa, 2021; Siqueira; Gimenez, 2021).

Contudo, a conceituação de ILF tem sido controversa e não sem críticas. Para alguns, representaria um aval ao apagamento de outras línguas para legitimar sua hegemonia nos sistemas educacionais, ignorando práticas locais multilíngues (Guilherme; Menezes de Souza, 2019). Para outros, apresenta inconsistências teóricas (O'Regan, 2014). Portanto, diversas tensões permeiam interpretações localizadas da Base e de ILF, que têm seus limites balizados por entendimentos cristalizados do que seja inglês e as condições objetivas para seu aprendizado na escola. Em nossa iniciativa, entendemos ILF como uma perspectiva sobre a língua inglesa que permite a educadores e aprendizes desafiar conceitos cristalizados sobre legitimidade de usos e hierarquizações produzidas a partir de ideologias linguísticas.

Em virtude da necessidade de explorar a recepção da mudança na compreensão do que seja a língua inglesa e qual seu papel no currículo, torna-se urgente oferecer oportunidades de formação continuada para professoras e professores da educação básica.

Estudos que problematizam a língua inglesa como língua global e suas implicações para a formação do professor têm se tornado cada vez mais frequentes (Lima, 2022; Selvi; Galloway; Rose, 2023; Kordia, 2024). Um traço comum é o desafio de desconstruir entendimentos históricos que associam o inglês somente a falantes nativos (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018). Nesse processo abrem-se caminhos para a construção da consciência de ILF e de uma prática pedagógica transformada (Bayyurt; Sifakis, 2015). Ao diferenciar-se do ensino de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, cujos programas de formação se encontram consolidados, a formação na perspectiva de ILF vem sendo construída na prática. Nesse sentido, Selvi (2017 p. 122, tradução própria) salienta que:

[...] a transformação dos princípios do Inglês como Língua Internacional em práticas de ensino e de formação de professores sensíveis à dinâmica do contexto de ensino local, bem como às negociações de identidades e as diversas experiências vividas dos professores, situadas sócio historicamente, e potenciais trajetórias futuras, contextos e alunos, exigem um conjunto distinto de papéis e responsabilidades para os envolvidos na atividade de ensino de inglês (por exemplo, pesquisa, programas de formação de professores, currículos, formadores de professores e futuros professores).¹

¹ “[...] the transformation of EIL principles into teaching and teacher education practices sensitive to the dynamics of the local teaching context as well as to teachers’ socio-historically situated negotiations of identities and diverse lived experiences and potential future professional trajectories, contexts and learners necessitate a

Considerando a Base como documento balizador dos currículos da educação básica no Brasil, entendemos ser pertinente abordar a formação dos professores de língua inglesa para a realização desse currículo em ação. Nesse sentido, pareceu-nos fundamental oferecer a professoras e professores a oportunidade de articular compreensões sobre a visão curricular implícita nesse componente da área de Linguagens.

Partindo do pressuposto de que este seria um tema relevante para processos formativos que dialogassem com a Base, foi apresentada à Secretaria de Estado de Educação-Seed/PR uma proposta de formação continuada para professoras e professores da rede estadual. O curso com 40 horas de duração, em formato *online*, foi ofertado em parceria entre docentes universitários e a coordenadora pedagógica de inglês de um dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.² Sua organização baseou-se na proposta de Bayyurt e Sifakis (2017), que propõem uma abordagem que vem sendo bem-sucedida em muitos contextos. Para isso, sugerem um processo que envolve três fases:

- ◆ Fase A: Expor professores às complexidades ligadas à expansão do inglês no mundo e à multiplicidade de contextos comunicativos que são realidade em muitos lugares ao redor do planeta.
- ◆ Fase B: Promover consciência dos desafios dessas complexidades para seus próprios contextos de ensino de modo prático e crítico.
- ◆ Fase C: Envolver os professores em um plano de ação que os ajude a integrar elementos de pesquisas sobre inglês como língua internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e World Englishes (WE), que considerarem importantes e relevantes para seus contextos de ensino.

Na fase A (Exposição), se propõe que sejam apresentados exemplos de comunicação bem-sucedida entre falantes não nativos, envolvendo professores em comunicação desse tipo, ou dar exemplos extraídos de *corpora*. Nesta fase, também se encoraja-os a pensar sobre os pontos fortes e fracos da expansão global do inglês.

Na Fase B (Consciência crítica), são feitas distinções entre dois tipos de consciência: externa e interna. Na externa se busca construir entendimento da disseminação do inglês, ligado à fase A, para além da realidade imediata. A criticidade externa se constrói pela constatação das inadequações de variantes padrão do inglês para a totalidade de demandas da comunicação na atualidade. A criticidade interna se refere à consciência de suas próprias convicções sobre comunicação e ensino.

Na Fase C (Plano de Ação), professores experimentam, a partir dos sentidos construídos, integrando elementos de pesquisas de ILI, ILF e WE que julgam importantes e relevantes para suas práticas. O plano se subdivide em 3 estágios: preparação de materiais, aulas e avaliação dessas aulas, que pode ser feita individualmente, sem assistência; individualmente, com assistência; em grupos, sem assistência e em grupos, assistida. No total, foram ofertados cinco módulos abrangendo as fases A, B, e C, que, em função do tempo

distinct set of roles and responsibilities for the stakeholders of the ELT activity (e.g. research, teacher education programs, curricula, teacher educators and teacher candidates)”.

² Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original a que esta pesquisa se vincula foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e foi aprovado em 19/08/2022 sob o número CAAE55556921.5.0000.0108.

de duração do curso, se limitou ao primeiro estágio, relativo à preparação de materiais. Tais módulos proporcionaram aprofundamento em dimensões pedagógicas do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na perspectiva da Base, tais como o ensino e o currículo por competências e habilidades, os conceitos e implicações pedagógicas do Inglês como Língua Franca, interculturalidade, a abordagem discursiva e cultura digital.

Neste artigo, além de apresentar o processo de planejamento do curso e sua configuração, analisaremos os sentidos de ILF construídos pelas participantes no Módulo 2, que tratou mais diretamente dessa perspectiva. Nossa análise, de cunho quanti-qualitativo, é guiada pelos preceitos de Bardin (2011). Para essa autora, análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Em outras palavras, trata-se de uma técnica que permite depreender significados, sentidos e informações relevantes de um texto, imagem ou outro tipo de mensagem, por meio de um processo de categorização, codificação e interpretação dos elementos que compõem essa mensagem.

Este texto está estruturado em quatro seções: primeiramente, abordamos brevemente considerações sobre a formação docente considerando a perspectiva ILF, e na sequência descrevemos como o curso foi planejado e implementado. Na terceira seção, apresentamos dados coletados durante a experiência, e na quarta seção discutimos esses resultados. Finalizamos com algumas considerações para futuras iniciativas.

1 Formação docente para ensino de inglês na perspectiva de ILF

É consenso nos meios educacionais que reformas curriculares não podem prescindir de formação docente (Vargas *et al.*, 2017). No caso da aparente mudança na concepção de que tipo de ensino de inglês seria desejado para produzir os resultados esperados (de acordo com o rol de competências e habilidades delineadas pela Base), essa formação precisaria incorporar a reconceitualização da língua inglesa.

Em diferentes partes do mundo, educadores filiados à concepção de Inglês como Língua Franca têm buscado promover iniciativas tanto em nível inicial quanto continuado (por exemplo, Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018; Zein, 2019; Lopriore, 2020; Sifakis; Kordia, 2020; Prabjandee; Fang, 2022). Na Europa, onde o modelo de *ELF-awareness* tem sido mais frequentemente experimentado, pesquisadores e educadores com interesse na formação docente propuseram o projeto ENRICH – English as a Língua Franca Practices for Inclusive Multilingual Classrooms. O projeto envolveu participantes da Grécia, Itália, Noruega, Itália, Portugal e Turquia e desenvolveu um curso *online* gratuito,³ oferecido entre fevereiro e junho de 2020, com a participação de 249 professores de 18 países, conforme relato detalhado por Cavalheiro, Guerra e Pereira (2021).

Iniciativas desse tipo têm sido propostas de modo a desafiar entendimentos sobre inglês calcados na ideia de que estudantes são preparados para interagir com falantes nativos, no que se caracterizaria como ensino de inglês como língua estrangeira (Lima; Dellagnelo,

³ ENRICH. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <http://enrichproject.eu/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

2023). Por outro lado, há o reconhecimento de que a perspectiva ILF (ELF em inglês) não significa abandono das práticas associadas a inglês como língua estrangeira (EFL em inglês) e que estas podem ser integradas:

Entendemos que leva tempo para que essa transição de EFL para ELF aconteça e, conforme o documento se torne mais antigo, e talvez mais tarde passe por algum tipo de revisão levando-se em conta a prática, sugerimos a abordagem “com/dentro” citada anteriormente para combinar ELF com EFL (Sifakis; Tsantila, 2019, tradução própria).⁴

A possibilidade de integrar essas duas perspectivas também é endossada por Siqueira (2020, p. 5, tradução própria) quando afirma:

[...] na minha opinião, uma vez que as pesquisas sinalizam a importância de integrar o ELF ao ELT, um diálogo de perspectivas (ELF e EFL) deve resultar em uma colaboração muito produtiva, especialmente se considerarmos a natureza libertadora do ELF. Em uma interação entre os “dois [possivelmente ex-]irmãos hostis” (Kohn 2019:34), o EFL diria respeito a aspectos mais formais, quando o foco está nas normas do inglês padrão, principalmente em situações específicas, como cursos para alunos que estudarão, trabalharão, passarão tempo ou viverão em um país predominantemente de língua inglesa, enquanto o ELF funcionaria em paralelo, contribuindo para expandir (até mesmo questionar) tais normas e contrastando outras possibilidades para preparar os alunos para a pluralidade e a diversidade linguística e cultural que esses e todos os lugares retratam hoje em dia.⁵

Portanto, uma abordagem que integrasse as duas perspectivas (ELF e EFL) teria mais chances de atender às demandas locais, conforme argumentado por Sifakis, Tsantila e Siqueira. O curso aqui relatado buscou promover essa aproximação.

2 Contextualização do curso

O curso foi realizado durante o período pandêmico, o que impôs restrições a encontros presenciais. Deste modo, foi oferecido em um ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*).

⁴ “We do understand that it takes time for this transition from EFL to ELF to happen, and while the document matures, and maybe later goes under some type of revision, in a practical way, we consider suggesting the previously cited ‘with/within’ approach to linking ELF with EFL”.

⁵ “[...] it is my contention that as research findings have signaled the importance of integrating ELF into ELT, a dialogue of perspectives (ELF and EFL) is to result in a very productive enterprise, especially when we take into consideration ELF’s liberatory nature. In an interplay between the ‘two [possibly ex-]hostile brothers’ (Kohn 2019:34), EFL would respond to more formal aspects, when the focus is on Standard English norms, mainly in specific situations such as courses for learners who will study, work, spend time, or live in a predominantly English-speaking country, while ELF would run in parallel, contributing to expand (even question) such norms and contrasting other possibilities to prepare learners for the plurality and the linguacultural diversity these and all places depict nowadays”.

2.1 Dados gerais do curso

O planejamento do curso se deu a partir do interesse da coordenadora pedagógica de língua inglesa do Núcleo Regional de Educação de Londrina – coautora deste texto e doutora em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias⁶ –, seu orientador e docentes de uma universidade estadual pública. Nesta etapa, que teve duração entre outubro de 2020 e março de 2021, as interações da equipe foram realizadas virtualmente, por meio de grupo de *WhatsApp*, ferramentas de comunicação por vídeo e e-mails.

O curso, “O ensino da língua inglesa na perspectiva da BNCC: derrubando muros, construindo saberes”, foi validado pela Seed-PR e pelo NRE/Londrina, respeitando os trâmites legais, registrado em formulário próprio especificando justificativa, objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de participação, cronograma, e distribuição de vagas destinadas aos professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino.

O curso teve os seguintes objetivos:

- 1 Explorar a articulação dos referenciais teóricos que fundamentam o ensino da Língua Inglesa postos pela Base – Ensino Fundamental e Médio e pelo Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações: estrutura, organização, competências gerais, competências específicas da área de linguagens, competências específicas do componente curricular de língua inglesa, habilidades e objetivos de aprendizagem.
- 2 Analisar criticamente os pressupostos teóricos postulados pelos documentos, que inscrevem a aprendizagem da língua inglesa em uma perspectiva de educação linguística.
- 3 Engajar criticamente os cursistas na construção de uma compreensão holística sobre significados de ensinar e aprender inglês na educação básica pública, à luz dos documentos direcionadores do currículo, e dos papéis desempenhados por professores e alunos nesse contexto.
- 4 Orientar a construção de um plano de ação a ser desenvolvido pelos professores em seus contextos de atuação na educação básica pública.

Os temas definidos em conjunto pela equipe foram organizados em cinco módulos, distribuídos em cerca de oito horas cada, totalizando 40 horas, conforme ementas a seguir:

MÓDULO 1: BNCC – Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações

Competências gerais da Educação Básica; Competências específicas de Linguagens e suas tecnologias; Competências específicas de LI; Unidades temáticas, objetos de conhecimento

⁶ Sua tese de doutorado intitulada “A formação do professor para o ensino de língua inglesa na perspectiva da BNCC: desestabilizando conceitos, ressignificando saberes” teve como objetivos: analisar o processo de ressignificação e recontextualização de representações de língua e ensino construídas ao longo do processo de formação e prática docente de professores de língua inglesa participantes do curso de formação continuada, bem como de que forma representações de ILF construídas ao longo do curso passaram a incorporar o discurso dos informantes no modelo didático desenvolvido.

e habilidades; O caráter formativo da língua inglesa, suas implicações para o ensino e os eixos organizadores.

MÓDULO 2: Dimensão Sociolinguística

O inglês como língua global; diversidade linguística e World Englishes, Inglês como Língua Franca: conceitos e implicações pedagógicas.

MÓDULO 3: Dimensão Intercultural

Línguas e culturas em contextos multilíngues; Cultura e identidade; Novas modalidades de comunicação em contextos digitais. Multiletramentos; multimodalidade.

MÓDULO 4: Dimensão Linguístico-Discursiva

Língua como prática social: produção de sentidos nas práticas de linguagem, na recepção e/ou produção de textos. Perspectivas críticas de linguagem e de ensino.

MÓDULO 5: Dimensão da Cultura Digital e Multiletramentos

Cultura Digital; uso qualificado e ético das ferramentas digitais; impacto das tecnologias na vida das pessoas, sociedade e implicações para o ensino de língua inglesa.

O curso foi ofertado de 8 de março a 10 de maio de 2021, na plataforma *Google Classroom*, com a qual os cursistas já tinham familiaridade em função do ensino remoto estabelecido pela Seed-PR e por universidades parceiras. Um questionário inicial com 20 perguntas buscou identificar as crenças dos inscritos sobre temas que seriam abordados no curso. A primeira interação síncrona aconteceu na aula inaugural, com a Profa. Ana Paula Duboc (USP), que abordou o tema “Ensinar inglês sob a perspectiva do ILF: lições do pensamento decolonial”.

2.2 Dados do módulo 2

Considerando que a Base avança para a possibilidade de ILF ser o mesmo que WE (World Englishes) (Gimenez, 2020), o módulo, com oito horas de duração, abordou tópicos que favoreciam a discussão sobre perspectivas que deslocam o sentido de inglês como língua vinculada a Estados Unidos e Inglaterra, ainda que com diferenças entre elas. No caso de WE, se mantém o vínculo língua/Estados nacionais, enquanto ILF não se associa a territórios específicos. Enquanto língua desterritorializada, propõe-se uma visão mais dinâmica e flexível do inglês, considerando-o como uma língua em constante transformação e adaptação em diferentes contextos culturais e sociais, em vez de uma língua estática e homogênea. Seu ensino, assim, urge a atenção às diferenças culturais e aos processos de negociação de significados que ocorrem nas interações entre falantes de diferentes culturas. Isso implica

uma mudança de paradigma em relação ao seu ensino e aprendizagem, que deve ser mais sensível às questões culturais e mais orientado para a comunicação intercultural.

As cinco atividades foram estruturadas em forma de perguntas, com breve descrição de seus conteúdos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Tópicos e conteúdos do módulo 2 “Dimensão sociolinguística”

Tópicos	Conteúdos
Que língua é essa?	Semelhanças e diferenças entre WE e ILF
O que faz o inglês ser inteligível?	Inteligibilidade, a partir de sotaques diferentes
Variedade ou contexto de uso?	Semelhanças e diferenças entre WE e ILF
Afinal, o que é ILF?	Definições de ILF
O que muda no ensino? BNCC, ILF e WE	Análise de exemplos de habilidades citadas na BNCC

Fonte: elaborado pelos autores.

A última atividade do módulo visava a construção de perguntas para um guia de avaliação de materiais didáticos, produto esperado dos participantes do curso. Desta forma, cada módulo incluía como atividade de avaliação elementos que comporiam essa lista de checagem. A tarefa consistia em fazer perguntas de avaliação a partir de princípios sugeridos por Kiczkowiak (2020) para materiais didáticos na perspectiva ILF:

- 1 Foco no uso real da língua: refletir o uso real da língua em contextos internacionais, levando em consideração as variedades e diferenças culturais presentes nesses contextos.
- 2 Abordagem centrada no aluno: orientar-se para as necessidades e interesses dos alunos, reconhecendo suas diversidades linguísticas e culturais.
- 3 Enfoque no desenvolvimento de habilidades comunicativas: enfatizar o desenvolvimento de habilidades comunicativas em situações autênticas de comunicação internacional.
- 4 Reconhecimento da diversidade linguística: reconhecer e valorizar as diferenças linguísticas e culturais presentes nos contextos internacionais em que o inglês é usado como língua franca.
- 5 Foco na interação e colaboração: promover a interação e colaboração entre os alunos, incentivando a construção conjunta de conhecimento e a troca de experiências interculturais.
- 6 Incorporação de tecnologia: incorporar tecnologias digitais que possam facilitar o uso e a prática do Inglês como Língua Franca em contextos internacionais.
- 7 Sensibilidade intercultural: abordar questões interculturais e sensibilizar os alunos para a diversidade cultural presente nos contextos internacionais em que o inglês é usado como língua franca.

Nas atividades, foram utilizados textos, vídeos e formulários do *Google*. Em duas sessões síncronas, via *Google Meet*, os participantes puderam interagir com a facilitadora do módulo.

3 Entendimentos sobre ILF

Para identificar os entendimentos iniciais dos participantes, foi aplicado um questionário inicial (Diagnóstico da prática pedagógica).

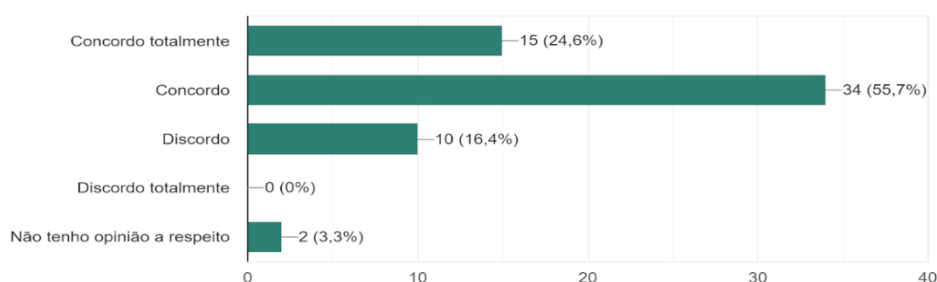
3.1 Diagnóstico inicial

Contrariando nossas expectativas, os participantes indicaram, em sua maioria, possuir conhecimentos suficientes para ensinar na perspectiva ILF. Apenas 16,4% indicaram discordância com a afirmação (Gráfico 1). No entanto, as respostas às demais perguntas com alguma relação com essa orientação revelam que os sentidos ainda são difusos.

Gráfico 1 – Auto-avaliação para ensinar na perspectiva ILF⁷

19. Creio ter conhecimento suficiente para ensinar inglês como língua franca em salas de aula da educação básica pública.

61 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

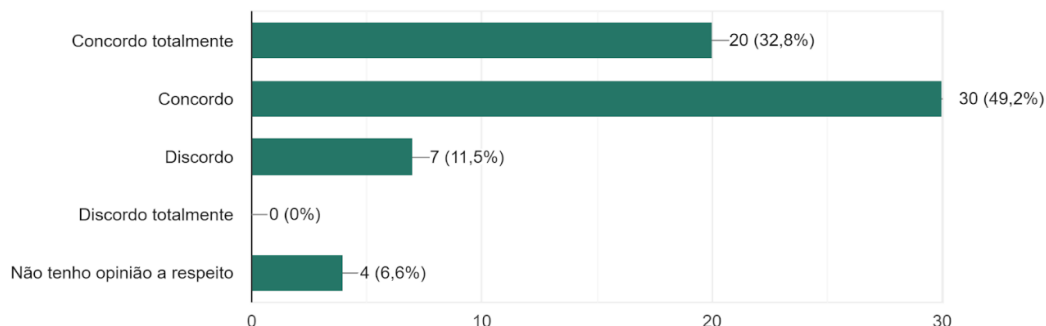
Houve grande concordância com a afirmação de que os alunos deveriam ser expostos ao maior número possível de variedades de inglês, sugerindo sintonia com a conceituação de WE, conforme gráficos 2 e 3. A hierarquização de variedades por aspectos políticos e ideológicos (gráfico 3) não passa despercebida e sinaliza consciência das relações de poder que marcam as escolhas linguísticas.

⁷ A ordem das perguntas do questionário é diferente da ordem de apresentação dos dados neste artigo.

Gráfico 2 – Variedades de inglês

7. Existem muitas variedades de inglês no mundo e os alunos deveriam ser expostos ao maior número possível delas.

61 respostas

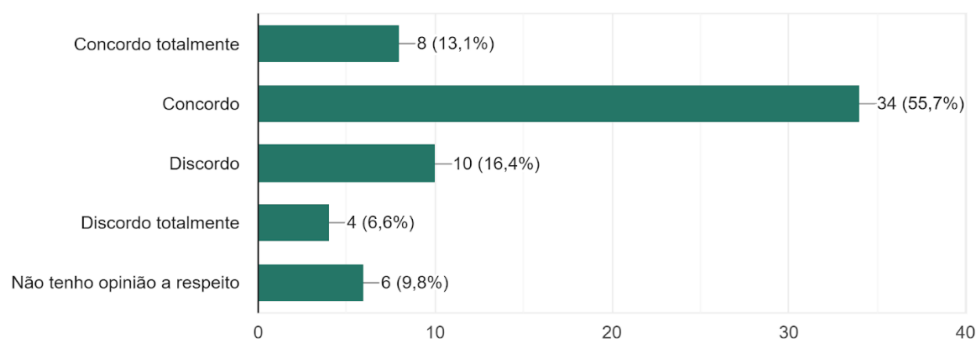


Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Valoração das variedades

9. Nem todas as variedades da língua inglesa possuem o mesmo valor por razões políticas e ideológicas.

61 respostas



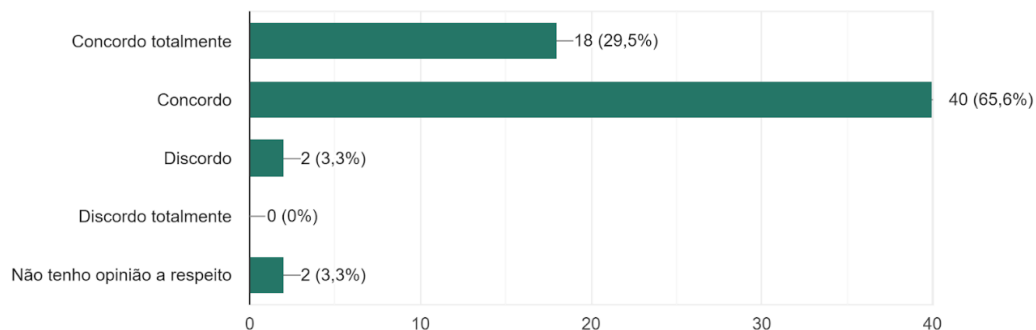
Fonte: elaborado pelos autores.

Outras afirmações sintonizadas com a perspectiva de ILF tiveram concordância da maioria: prioridade para estratégias interacionais mais do que formas linguísticas (95,1%); foco em usos da língua que não por falantes nativos (93,4%); e preferência por inteligibilidade e não aspectos gramaticais ou de pronúncia (82%), conforme gráficos 4, 5 e 6.

Gráfico 4 – Prioridade para estratégias interacionais

10. Ao ensinar inglês para interação social, mais do que formas linguísticas, professores devem priorizar estratégias interacionais.

61 respostas

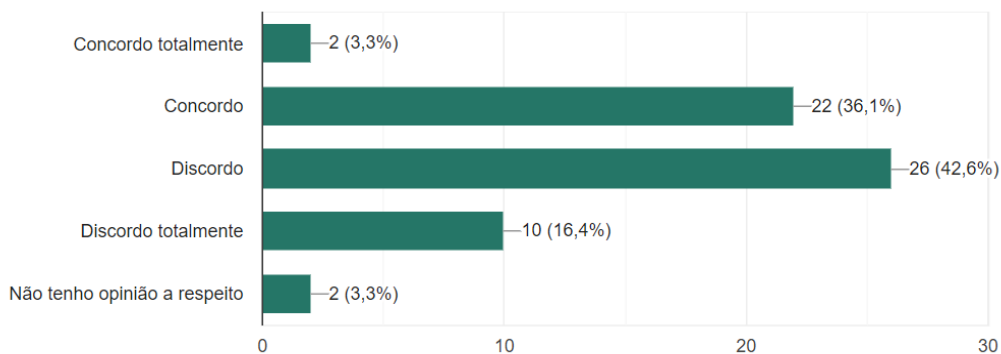


Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 5 – Foco no inglês não como língua nativa

6. A língua inglesa é melhor compreendida quando falada com pronúncia parecida com a de norte- americanos e/ou britânicos, sendo estes padrões a serem alcançados pelos estudantes.

61 respostas

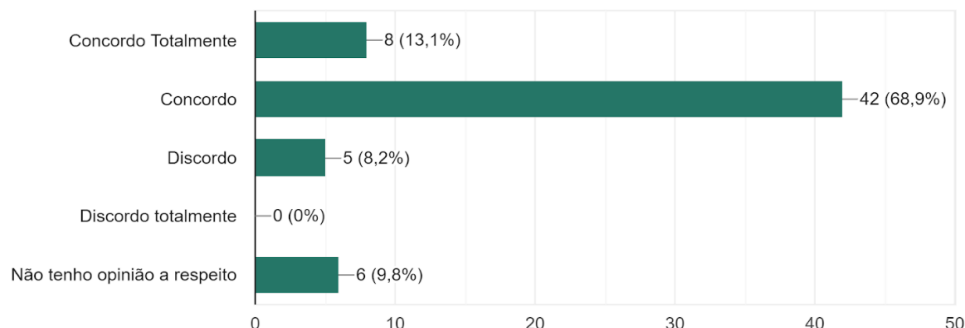


Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 6 – Inteligibilidade mais importante que correção gramatical ou de pronúncia

17. No ensino de inglês, ser inteligível é mais importante do que cometer eventuais erros gramaticais ou de pronúncia.

61 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

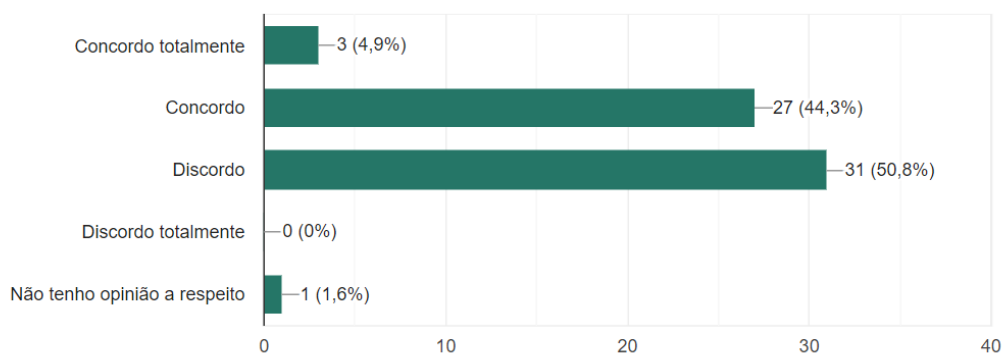
Apesar desse aparente conhecimento sobre ILF, cerca de 40% dos participantes indicaram concordância com a afirmativa de que a língua inglesa é melhor compreendida quando se fala com pronúncia parecida com a de norte-americanos e/ou britânicos (Gráfico 5) e quase 50% concordaram que professores deveriam sempre corrigir os alunos quando cometerem erros gramaticais de acordo com a língua padrão (Gráfico 7). Mais de 72% consideram que o estudo da cultura dos povos nativos da língua inglesa tem papel fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Com relação ao ensino, apesar de professores ressaltarem a importância dos diferentes ingleses (Gráfico 2) e, em sua maioria, considerarem a inteligibilidade mais importante que erros gramaticais (Gráfico 6) no ensino parece não significar o esperado rompimento com os aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística em função da inteligibilidade, conforme podemos observar no quase empate de respostas dadas à asserção de número 8 (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Correção gramatical

8. Professores devem sempre corrigir os alunos quando cometem erros gramaticais de acordo com a língua padrão.

61 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

A soma de concordo e concordo totalmente (49,2%) praticamente empata com aqueles que discordam sobre corrigir erros gramaticais (50,8%), o que aparenta ser bastante sintomático de que a língua padrão, as normas e regras gramaticais ainda têm um papel de destaque, isso quando não são ponto de partida, na prática docente. Estamos talvez em um processo de transformação de perspectivas; ao mesmo tempo em que as professoras e professores demonstram já terem rompido com diversos aspectos mais tradicionais e caminham para concepções de ensino mais vanguardistas, retrocedem em outras que parecem difíceis de serem renunciadas, como é o caso do protagonismo do vernáculo dominante, das regras gramaticais nas aulas de LI, o que, talvez, se justifique por um conhecimento teórico ainda em construção e que não se mostrou suficientemente maduro para que o professor ressignifique seus conceitos e práticas. Essa ressignificação implicaria no rompimento com a visão territorializada da língua, posta pelos modelos norte-americano e britânico, vistos pelos teóricos como perpetuadora de uma aprendizagem acrítica.

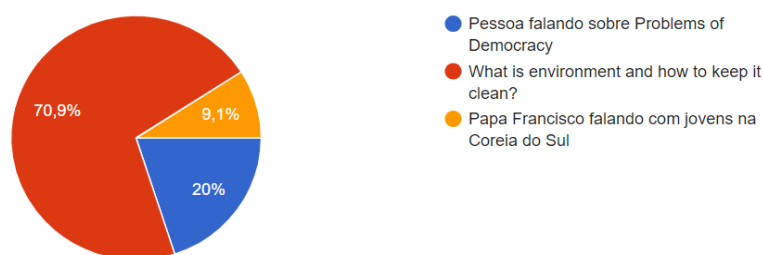
3.2 Ao longo do módulo

A questão da inteligibilidade foi tratada em uma atividade que pedia aos participantes que assistissem a três vídeos e respondessem aos seguintes questionamentos: Qual vídeo foi mais fácil de entender? A que você atribui o fato dele ser mais inteligível? Os resultados obtidos estão representados no gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 – Análise de vídeos

1. Qual video foi mais fácil de entender?

55 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

O vídeo em que o Papa Francisco se dirige a uma plateia de jovens na Coreia do Sul foi considerado o menos inteligível. Os motivos que levaram a assim considerá-lo foram: a velocidade da fala, o não uso de gírias e o fato de não ser falante nativo. O segundo vídeo mais inteligível foi de uma mulher do Zimbábue respondendo perguntas sobre democracia. Motivos apontados foram: o sotaque americano (!) da entrevistada, proximidade com o sotaque britânico, familiaridade com vocabulário e com o assunto. O terceiro vídeo, com recursos visuais e voltado para público infantil, sobre “How to keep the environment clean” foi considerado o mais fácil pela maioria, por conta da fala mais pausada, entonação, entonação britânica, sotaque mais comum em materiais didáticos, finalidade didática, mais limpo,

sem gírias, ludicidade, clareza, linguagem visual. Portanto, na concepção das professoras e professores participantes, inteligibilidade diz respeito também a fatores extralinguísticos e não apenas a sotaque.

Quanto às variedades de inglês, ao realizar a tarefa de contrastar WE e ILF, os participantes relacionaram ao inglês de países do Círculo Externo de Kachru⁸ (conforme vídeo disponibilizado), e também aos Estados Unidos e Inglaterra.

Após essas atividades, ao serem indagados sobre o que seria ILF, as respostas foram classificadas como:

Quadro 2 – Classificação das respostas dos professores cursistas

Classificação	Exemplos
Língua de comunicação de falantes de diferentes línguas maternas	<i>Para mim, é a língua adotada por falantes de outros idiomas, para se comunicarem.</i> <i>A língua usada como meio de comunicação entre povos com seus diferentes idiomas.</i>
Língua de acesso a diferentes culturas	<i>Uma construção humana na qual todos poderão ter acesso a diferentes culturas.</i> <i>Inglês como Língua Franca é a oportunidade de todos terem acesso a cultura, conhecimentos e a comunicação de maneira geral.</i>
Língua que respeita a diversidade linguística	<i>Uma língua utilizada pelo mundo todo como ferramenta de comunicação, respeitando os “accents” presentes na língua de cada nação.</i>
Uso do inglês desvinculado de padrões ou de falantes nativos	<i>É o uso dessa língua em abordagens comunicativas, quando ele serve como instrumento de comunicação, não há preocupação extrema com a sua gramática, sotaque ou estruturas de uso. O que realmente interessa é seu uso e seu benefício na comunicação entre falantes de diferentes línguas e partes do mundo</i> <i>É o uso do inglês para comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, sem considerar o falante nativo como ‘modelo’, respeitando as especificidades e subjetividades de cada falante. O foco é a inteligibilidade entre os falantes e não o cumprimento de regras linguísticas, por isso, é mais importante o repertório linguístico do indivíduo do que o conhecimento de regras</i>
Oportunidade para redirecionar o ensino de inglês	<i>Inglês como Língua Franca é para pesarmos que inglês é esse que ensinamos na escola? É a oportunidade que os professores terão de redesenhar as práticas pedagógicas e dos alunos de aprender uma língua que é mais falada por não nativos.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

⁸ De acordo com Kachru (1982), os países do Círculo Externo seriam aqueles nos quais o inglês permaneceu com prestígio mesmo após o fim da colonização, como, por exemplo, Nigéria e Índia.

A definição mais comum foi a de língua de comunicação de falantes de diferentes línguas maternas, não excluindo falantes nativos, embora tenha havido algumas respostas que a identificaram especificamente com falantes não-nativos (por ex. “*É a utilização da língua inglesa como meio de comunicação em países cuja língua materna não é o inglês*”). De fato, a distinção nativo/não-nativo tem sido frequente na literatura sobre ILF e este aspecto foi notado pelas participantes, embora a maioria das definições não tenham explicitamente feito esta distinção, percebida por uma participante como oportunidade para reorientação de práticas pedagógicas.

Com relação aos propósitos do ILF, as respostas foram no sentido de seus benefícios, como “compreensão mútua”, “travardialogos no campo dos negócios, estudos, cultura”, “idioma que aproxima as pessoas”. Nenhuma das respostas apresentou qualquer problematização sobre esse uso, como as identificadas por Guilherme (2019, p. 46), na qual ela pondera:

O conceito de língua franca em si não é crítico, possivelmente acrítico, porque não envolve reflexão crítica sobre questões de poder nas camadas mais profundas da comunicação; em vez disso, ele mira nas conquistas superficiais e aparentes da comunicação, ou seja, apenas o topo do iceberg. Além disso, isto é uma questão de uma elite de falantes de língua inglesa tanto nativa quanto não nativa, centrada no Norte, não uma questão para a maioria dos falantes de inglês ou relevante para o resto da população no mundo.⁹

As compreensões expressas nas respostas indicam que, embora a língua inglesa e comunicação internacional sejam reconhecidas como inseparáveis, o contato com as diversas fontes apresentadas no módulo não foi suficiente para a maioria ir além dessa constatação. Deste modo, não identificaram comunicação senão como um processo livre de problemas e promotor de trocas de valor positivo, o que pode ser caracterizado, de modo geral, como uma visão romantizada dessa perspectiva, que o módulo não logrou êxito em desestabilizar.

3.3 Ao final do módulo

Na tarefa final (fase C), os participantes deveriam contribuir com pelo menos 7 perguntas que poderiam compor um guia de avaliação de materiais didáticos na perspectiva de ILF, a partir de alguns princípios sugeridos pela literatura (Kiczkowiak, 2020). Cumpriram a tarefa 34 participantes. Os princípios eram:

- ◆ Intelligibilidade ao invés de proximidade com “falante nativo” (*Intelligibility rather than ‘native speaker’ proximity*)
- ◆ Usuários de inglês (como língua franca) bem sucedidos ao invés de “falantes nativos” (*Successful E(LF)nglish users rather than ‘native speakers’*)

⁹ “The concept of lingua franca is itself acritical, if not uncritical, because it does not entail critical reflection upon power issues at the deeper layers of communication, instead it targets the superficial and apparent achievements of communication, the top of the iceberg only. Moreover, this is an issue of a North- centric English- speaking elite, both native and non-native, not an issue for most English speakers or relevant for the rest of the population in the world”.

- ◆ Uso autêntico de inglês (como língua franca) ao invés de *corpora* de “falantes nativos” (*Authentic E(LF)nglish use rather than ‘native speaker’ corpora*)
- ◆ Habilidades para comunicação intercultural ao invés de modelos culturais rígidos (*Intercultural communicative skills rather than fixed cultural models*)
- ◆ Habilidades comunicativas ao invés de correção semelhante ao de falantes nativos (*Communicative skills rather than ‘native-like’ correctness*)
- ◆ Uso multilíngue de inglês (como língua franca) ao invés de uso monolíngue do falante nativo (*Multilingual E(LF) use rather than monolingual ‘native speaker’ language use*)
- ◆ Despertando a consciência dos estudantes para a perspectiva ILF (*Raising students’ awareness: towards an ELF mindset*)

As submissões variaram entre perguntas sem aparente ligação com a perspectiva e, portanto, podendo ser empregadas para avaliar materiais didáticos de modo geral. Por exemplo, perguntas como “O livro didático proporciona momentos de interação e uso de língua inglesa efetivamente?” e “O livro didático traz jogos, músicas e atividades de *listening* que permitam o trabalho com a oralidade?” demonstram uma preocupação mais ampla com a eficácia pedagógica dos materiais.

Por outro lado, algumas perguntas estavam mais alinhadas com os princípios de ILF, como “O material didático respeita, acolhe e legitima os usos da língua inglesa por falantes espalhados pelo mundo com diferentes repertórios linguísticos e culturais?” e “O material didático problematiza os estereótipos culturais?”. Essas perguntas revelam uma compreensão mais profunda e crítica da perspectiva em estudo, mostrando que, para alguns participantes, a distinção entre falantes nativos e não nativos está fortemente associada a esse conceito, conforme sugerido pelos princípios. Para outros, essa dicotomia não foi tão relevante, o que indica diferentes níveis de engajamento com a abordagem proposta.

4 Discussão dos resultados

A tentativa de desacomodação de conceitos a respeito do ensino de inglês por meio das atividades do módulo 2 mostrou que, para uma boa parte dos cursistas, foram reforçadas crenças sobre o valor do inglês como língua de comunicação internacional cujo ensino não precisa ser balizado por falantes nativos, mas que precisa dar atenção a padrões. Esse conflito aparente entre aderir a padrões ao mesmo tempo que se reconhece o caráter desterritorializado do inglês reflete as diferentes influências sobre o inglês. Se, por um lado, a perspectiva ILF permite apropriações locais da língua, desmistificando a necessidade de se falar como nativos, por outro, a padronização via normas gramaticais de variedades de prestígio é percebida como uma demanda de usos para além da sala de aula.

As professoras e professores participantes do curso demonstraram concordância com vários aspectos vinculados ao ensino na perspectiva ILF: foco na inteligibilidade, inclusão de diferentes variantes linguísticas, afastamento de padrões de falantes nativos tradicionalmente associados aos Estados Unidos ou Inglaterra e foco em estratégias comunicacionais. Contudo, uma boa parcela ainda se preocupa em promover correção gramatical de acordo com um padrão. Para Seidlhofer (2022), essa normatividade deriva

da reificação do conceito de falante nativo, a despeito de décadas de pesquisas sobre o ILF. Para ela, seria necessário um ajuste conceitual no qual deixassem de se articular língua e comunidade de fala, pois a comunicação em contextos ILF é entre comunidades de fala, o que requer a suspensão de normas comunicacionais. Além disso, a língua deveria ser vista como um recurso comunicativo em evolução. A persistência dessa visão normativa da língua é prejudicial e deslegitima o ILF, contribuindo para fortalecer relações desiguais de poder. Em nossa visão, esta persistência resulta da interrelação entre inglês e economias globalizadas. Enquanto ILF se insere em um paradigma de flexibilidade, a ideia de inglês padrão se vincula à homogeneização e universalidade. É entre esses dois modos de conceber o inglês que se encontram os responsáveis por sua implementação curricular que participaram do curso.

5 Considerações finais

Nesse artigo, procuramos descrever as atividades desenvolvidas em um dos módulos de curso para professores e professoras de inglês da rede pública com o objetivo de construir entendimentos sobre ILF. Partindo de um diagnóstico inicial no qual os participantes se sentiram confiantes em ensinar de acordo com essa perspectiva, suas crenças foram exploradas em contraste com subsídios de recursos sobre ILF e suas compreensões sobre como essa perspectiva poderia informar suas práticas. Os resultados demonstraram concordância com vários aspectos ligados ao ILF, ainda que cerca da metade dos participantes mantivessem a correção gramatical como tarefa do professor ou professora. Na tarefa de elaboração de perguntas para avaliação de material didático de acordo com essa perspectiva, que seria uma oportunidade de confirmar entendimentos sobre como ILF poderia ser incorporado à prática de sala de aula, foram verificadas imprecisões, com algumas contribuições apontando para a necessidade de consideração de usos autênticos da língua em diferentes contextos comunicacionais.

A partir disso, podemos considerar que o módulo contribuiu para a exploração do ILF como um conceito que liberta para a diversidade de usos da língua inglesa. No entanto, também evidenciou que os participantes ainda se aproximam do conceito de ILF partindo de concepções normativas de línguas, influenciadas por idealizações de falantes e pela herança colonial no ensino de inglês. Isso revela a necessidade de ajustes conceituais para que os padrões linguísticos idealizados sejam reavaliados e ressignificados dentro de uma visão mais pluralista e realista do Inglês como Língua Franca. O curso, portanto, começou a provocar mudanças nas perspectivas dos participantes, especialmente no que se refere à valorização da diversidade linguística e à desconstrução dos mitos relacionados à superioridade do modelo do falante nativo.

Entendemos que iniciativas de formação docente que busquem construir sentidos para o ensino de inglês não pautado exclusivamente pelas normas de falantes nativos ainda têm um caminho a percorrer no sentido de explorar as contradições entre normas e fluidez, e entre localidade e universalidade. Assim, a formação continuada conseguirá desafiar as concepções normativas e abrir espaço para práticas mais inclusivas e representativas da realidade multilíngue dos falantes de inglês no mundo atual.

Relatório do Comitê de Ética

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original a que esta pesquisa se vincula foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e foi aprovado em 19/08/2022 sob o número CAAE55556921.5.0000.0108.

Referências

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. ELF-Aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective. In: BOWELS, H.; COGO, A. (ed.). *International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2015. p. 117-136.
- BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. Foundations of an EIL-Aware Teacher Education. In: MATSUDA, A. (ed.). *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 3-18. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783097036-003>.
- BESSA, N. R. N. Competências específicas de língua inglesa à luz da abordagem comunicativa. *Revista Estudos em Letras*, v. 2, n. 1, p. 39-60, jan./jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 3, p. 118-136, set./dez. 2019.
- CAVALHEIRO, L.; GUERRA, L.; PEREIRA, R. *The Handbook to English as a Lingua Franca: Practices for Inclusive Multilingual Classrooms*. Ribeirão, Braga: Edições Humus, 2021. Disponível em: <http://enrichproject.eu/images/The%20ENRICH%20Handbook%20-%20DIGITAL.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.vi48.1255>.
- DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, D. S. ELF feito no Brasil: Expanding Theoretical Notions, Reframing Educational Policies. *Status Quaestionis*, n. 19, p. 297-331, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349662276_ELFfeito_no_Brasil_expanding_theoretical_notions_reframing_educational_policies. Acesso em: 13 dez. 2022.

- GIMENEZ, T. O que muda no ensino de inglês com a BNCC - Anos finais do ensino fundamental? *APLIEPAR Newsletter*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_9ceae41441645729316b4700e75b97e.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501511776>.
- GUILHERME, M. Glocal Languages Beyond Post-Colonialism: The Metaphorical North and South in the Geographical North and South. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (ed.). *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back*. New York: Routledge, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351184656>.
- GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (ed.). *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back*. New York: Routledge, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351184656>.
- HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- KACHRU, B. B. *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1982.
- KICZKOWIAK, M. Seven Principles for Writing Materials for English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, v. 74, n. 1, p. 1-9, Jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz042>.
- KORDIA, S. (org.). Integrating English as a Lingua Franca in Education – Part I. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, v. 14, n. 1, 2024. Disponível em: https://rpltl.eap.gr/images/2024/RPLTL14_Issue1.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.
- LIMA, J. H. G. Ensino do inglês à luz do Inglês como Língua Franca. In: RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de Ensino de Inglês*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-40, v. 2.
- LIMA, J. H. G.; DELLAGNELO, A. de C. K. A BNCC e o Inglês como Língua Franca (ILF): Consolidando Saberes. In: SANTANA, W. F.; SILVEIRA, É. L. (org.). *Educação, Linguagens e Ensino: Saberes Interconstitutivos*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 324-342.
- LIMA, J. H. G.; DELLAGNELO, A. de C. K. Uma abordagem metodológica da ação docente fundada na teoria sociocultural: tematizando o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF). *Fórum Linguístico*, v. 20, n. 3, p. 9172-9185, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e79920>.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.
- LOPRIORE, L. ELF Awareness in ELT: Emerging Challenges & New Paradigms in Teacher Education. *Lingue e Linguaggi*, v. 38, p. 259-275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1285/i22390359v38p259>.
- O'REGAN, J. P. English as a Lingua Franca: An Immanent Critique. *Applied Linguistics*, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amto45>.
- PRABJANDEE, D.; FANG, F. "I Was Like, Just Wow!": Insights from Global Englishes Teacher Professional Development. *Asian Englishes*, v. 24, p. 294-311, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13488678.2021.1989546>.
- RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. O ensino de inglês na Base Nacional Comum Curricular: embates entre língua franca e língua de fronteira. *Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 3, p. 334-347, 2020.

SEIDLHOFER, B. Of Names and Norms. *Wiener Linguistische Gazette (WLG)*, v. 92, p. 41-45, 2022. Disponível em: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/922022/Seidlhofer_names.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

SELVI, A. F. Preparing Teachers to Teach English as an International Language: Reflections from Northern Cyprus. In: MATSUDA, A. (ed.). *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2017. p. 114-128. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783097036-003>.

SELVI, A. F.; GALLOWAY, N.; ROSE, H. *Teaching English as an International Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. (Cambridge Elements in Language Teaching).

SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (ed.). *English as a Lingua Franca for ELF Contexts*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019.

SIFAKIS, N.; KORDIA, S. Jack Mezirow Meets Robert Kegan: Conceptual Links and Insights for English as a Língua Franca Teacher Education. In: KOKKOS, A. (ed.). *Expanding Transformation Theory: Affinities Between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. London: Routledge, 2020. p. 106-122.

SIQUEIRA, D. S. ELF with EFL: What is Still Needed for This Integration to Happen? *ELT Journal*, v. 74, n. 4, p. 377-386, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa038>.

SIQUEIRA, D. S.; GIMENEZ, T. Reflections on Paulo Freire's Contributions to the Brazilian National English as a Lingua Franca Curriculum. In: BAYYURT, Y.; SARACENI, M. (ed.). *Bloomsbury World Englishes*. Volume 3: Pedagogies. London: Bloomsbury Academic, 2021. p. 241-256.

TARLAU, R.; MOLLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VARGAS, J. C.; ZANARDI, I. M.; SANTOS, E. A. G. dos; MARQUEZAN, F. A formação continuada de professores e os impactos da Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico para a reforma do Ensino Médio. *Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas*, v. 18, n. 2, p. 429-443, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2331>. Acesso em: 10 maio 2024.

ZEIN, S. *Teacher Education for English as a Lingua Franca: Perspectives from Indonesia*. Abingdon: Routledge, 2019.

Histórico

Data de submissão: 13/03/2023.

Data de aprovação: 05/10/2024.

Conselho editorial

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749222257907067>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Contribuição dos autores

Telma Nunes Gimenez: Responsável pela concepção da pesquisa, definição dos objetivos, elaboração da metodologia, revisão bibliográfica, análise dos dados e formulação das considerações finais. Atuou de forma destacada na redação e revisão integral do texto até sua versão final.

Eliane Provate Queiroz: Contribuiu para a concepção da pesquisa, definição dos objetivos e elaboração da metodologia. Participou ativamente da revisão bibliográfica, coleta e análise qualitativa e quantitativa dos dados. Colaborou especialmente na redação das seções de resultados e discussão.

Anderson Teixeira Rolim: Foi responsável pela revisão crítica do conteúdo teórico, pela adequação do texto às normas do periódico e pela revisão final antes da submissão.

Declaração de conflito de interesses

Não há conflitos de interesse a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Informamos que este artigo baseia-se tanto em dados de domínio público quanto em dados restritos. Os dados de acesso restrito foram obtidos no contexto específico da pesquisa e encontram-se sob a guarda dos autores, armazenados de forma segura. Tais dados foram coletados com o consentimento formal dos participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando seu uso exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Já os dados públicos utilizados estão devidamente referenciados ao longo do texto e podem ser acessados livremente por meio dos links e fontes indicadas.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.