

**Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês:
algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca/
*Contemporary challenges in English teacher education: some
contributions from the studies of English as a Lingua Franca***

Jacyara Nô dos Santos*
Sávio Siqueira**

Recebido em 20 jun. 2019. Aprovado em 25 ago. 2019.

Como citar este artigo:

SANTOS, Jacyara Nô dos; SIQUEIRA, Sávio. Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 65-86 / Eng. 64-84, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1458>.

RESUMO

O caráter singular da língua inglesa tem contribuído para a produção de uma literatura abundante voltada para o delineamento de uma pedagogia de ensino desse idioma que leve em consideração seu papel de língua franca. Nos últimos anos, os estudos da área de Inglês como Língua Franca (ILF) têm demonstrado grande interesse em apresentar exemplos práticos do que seja ensinar a língua inglesa numa perspectiva de língua franca. De igual modo, muitos trabalhos têm demonstrado a relevância da inserção dos estudos do ILF nos programas de formação de professores de inglês. Neste artigo, partindo de considerações feitas por pesquisadores do campo do ILF (BAYYURT; SIFAKIS, 2017; COGO; SIQUEIRA, 2017; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIFAKIS, 2014), discutimos acerca da importância da inserção dos estudos do ILF para a formação docente, levando em consideração o desafio que tal inserção representa, visto que o processo de aprendizagem e ensino do inglês continua a ser orientado pelo construto do falante nativo (KUMARAVADIVELU, 2016; WIDDOWSON, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como língua franca; Formação de professores; Ensino de inglês

ABSTRACT

The singular character of the English language has contributed to the production of an abundant literature aimed at delineating a teaching pedagogy of that language which takes into account its role as a lingua franca. In recent years, the studies on English as a Lingua Franca (ELF) has shown great interest in presenting practical examples of ELF-oriented lessons. Similarly, lots of research papers have shown the importance of integrating ELF studies into teacher education curriculum. In this paper, based on considerations made by ELF researchers (BAYYURT; SIFAKIS, 2017; COGO; SIQUEIRA, 2017; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIFAKIS, 2014), the importance of integrating ELF studies in teacher education is discussed taking into consideration the challenge that such integration may represent due to the fact that the process of learning and teaching English is still oriented by the construct of the native speaker (KUMARAVADIVELU, 2016; WIDDOWSON, 2012).

KEYWORDS: English as a lingua franca; Teacher education; English language teaching.

*Doutoranda em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. Professora de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Ilhéus, Bahia, Brasil. jacyarano@gmail.com

** Professor Doutor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil.

savio_siqueira@hotmail.com

1 Introdução

O caráter singular da língua inglesa (LI) na contemporaneidade tem sido destacado em muitos estudos e contribuído para a produção de uma literatura abundante voltada para o delineamento de uma pedagogia de ensino de língua inglesa (ELI) que leve em consideração o papel desempenhado por esse idioma como língua franca. Segundo Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), um dos obstáculos da descentralização das orientações normativas que tem guiado o ELI, em todo o mundo, diz respeito a como introduzir essas reconfigurações nos programas de formação de professores de inglês, pois mudanças, como não poderiam deixar de ser, configuram-se como um desafio, visto que muitas das premissas que informam a prática ELI são questionadas (CANAGARAJAH, 2014).

As implicações trazidas para o ELI em decorrência do seu papel de língua franca têm sido pontuadas por inúmeros estudos da área de ILF em diferentes partes do mundo. No que diz respeito a pesquisas deste campo no Brasil, Bordini e Gimenez (2014) indicam ter havido um crescimento significativo de trabalhos acadêmicos abordando a temática do ILF em nosso contexto, sendo possível observar que as pesquisas têm se manifestado sob um enquadre de preocupações pedagógicas.

Sifakis e Tsantila (2019) assinalam que, nas últimas duas décadas, o entendimento do que seja ILF passou por transformações consideráveis. Colocado de forma simples, ILF se refere à função do inglês como língua de contato em comunicações envolvendo usuários de inglês de diferentes contextos linguísticos e culturais, nos quais cada usuário faz uso da variedade da LI com a qual se sente mais familiarizado e confortável, empregando várias estratégias a fim de se comunicar de forma efetiva. Embora essas interações envolvam, primordialmente, usuários não nativos do inglês, consideramos relevante ressaltar que o usuário nativo não está excluído desse tipo de interação, mas que, nessas situações, ambos se encontram numa posição de negociação de sentido/significado.

Duboc (2019, p. 11) salienta ser o conceito de ILF polêmico e polissêmico. Nas palavras da autora, “[...] daqueles vocábulos que carregam o fardo do passado, como se tivesse sido duramente exposto a um ferro de marcar gado, sempre às voltas com seu ‘sentido primeiro’ após novos escrutínios e expansões teóricas.” O fardo ao qual a

autora se refere diz respeito ao fato de na fase inicial dos estudos de ILF ter-se considerado a possibilidade de identificação e codificação das formas peculiares do inglês usado como língua franca. Fardo que, segundo Duboc (2019), parece perdurar em razão de ainda haver uma grande influência dos pilares sustentadores da fase inicial do ILF em produções acadêmicas mais recentes que se propõem a analisar padrões de ocorrências de ILF em *corpora*.

Segundo Gimenez *et al.* (2015), o entendimento do ILF como uma variedade passível de ser codificada parece ser menos defendido na atualidade, sendo bem aceita a definição de Seidlhofer (2011) de que o ILF seja qualquer uso que se faz do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem esse idioma é o meio de comunicação escolhido e, frequentemente, a única opção.

Duboc (2019, p. 11) ressalta que a complexa teia de sentidos que emergem do conceito de ILF “[...] ora pendem para uma certa romantização ingênua do termo, ora pendem para um entendimento mais politizado.” No entanto, é preciso ter em conta, como pontuamos anteriormente, que o conceito de ILF, embora carregue, como enfatiza Duboc (2019), o peso de sua conceituação inicial, para os pesquisadores do campo, o conceito não permanece o mesmo e demanda que estudiosos do campo estejam prontos a rever suas conceitualizações do fenômeno de acordo com novas descobertas empíricas (JENKINS, 2015, p. 51). De igual modo, cada vez mais, pesquisadores do ILF estão considerando conceitualizações e descobertas empíricas de outros campos de investigação que dialoguem com o ILF.

Sendo assim, é possível constatar, como bem pontuam Jordão e Marques (2018, p. 55), que a ideia de ILF não é mais concebida como uma variedade da LI, mas sim como um contexto específico de uso da língua que produz formas da língua e maneiras de interagir e comunicar muito diferentes daquelas esperadas em contatos de interação tradicionais, no qual o construto do falante nativo é uma referência absoluta. Dessa forma,

as maneiras como usamos a língua são dependentes do contexto, contexto aqui compreendido como um determinante muito mais amplo do que o conceito tradicional de contexto como “situação de uso”. Contexto, portanto, indica não apenas um espaço físico ou graus de formalidade de culturas particulares, mas também indica dimensões afetivas, históricas, cognitivas, espaciais, perceptivas, materiais, representacionais de nossas ontologias e epistemologias, de como

interlocutores compreendem e, portanto, têm as práticas interacionais deles construídas.¹ (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 55)².

A disseminação do inglês pelo mundo, portanto, apresenta situações que nos permitem ver novas possibilidades de compreensão do que conta como língua e novas possibilidades para consideração do que entendemos por contexto numa situação de interação realizada na LI por usuários de diferentes línguas e culturas. No entanto, perdura no contexto de ensino de línguas, uma “visão das línguas como objetos, como sistemas essencializados e autônomos para a expressão do pensamento, supostamente funcionando como códigos mais ou menos transparentes.”³ (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 56).

Conforme esses autores, essa visão, facilmente, se transforma em normatividade, estabelecendo padrões binários de “certo e errado”, “correto e incorreto”, “possível e impossível”. Entendemos, assim como Jordão e Marques (2018), que esses padrões produzem a hierarquização de formas da língua, na medida em que determinam quais formas são mais apropriadas e quais não são para o uso da língua, conduzindo a uma rotulação dos usuários como ‘bons’ ou ‘ruins’ com base no conhecimento que eles têm de um sistema abstrato da língua.

Isso, sem dúvida, como ressaltam esses autores, se aproxima bastante do discurso colonial fundado em categorias binárias de pertencer e não pertencer, ter e não ter, ser e não ser. Kleiman (2013, p. 45) lembra que, “Segundo o sociólogo peruano Quijano (2000), a colonialidade foi criada no colonialismo, embora diferentemente deste, seja mais profunda e duradoura.”

Jordão e Marques (2018), por sua vez, tomando como base as reflexões de Souza (2012), ressaltam que a colonialidade, compreendida como um sistema de relações desiguais de conhecimento, poder, recursos e autoridades, não está restrita a um momento histórico, perdurando na medida em que define qual conhecimento deve ser legitimado como tal. Jordão e Marques (2018, p. 56) lembram que tal colonialidade está

¹ *the ways we use language are context dependent, context here understood as a much wider determinant than the usual concept of context as “situation of use”. Context, therefore, points not only at physical space or degrees of formality of particular cultures, but also at affective, historical, cognitive, spatial, perceptual, material, representational dimensions of our ontologies and epistemologies, of how interlocutors understand and thus have their interactional practices constructed.* (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 55).

² No presente texto, todas as traduções são de nossa responsabilidade.

³ *view of languages as objects, as essentialized and autonomous systems for the expression of thought, purportedly functioning as more or less transparent codes.* (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 56).

disseminada e sempre presente, por exemplo, na linguística aplicada, bem como nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas, validando, entre outras coisas, perspectivas etnocêntricas de usuários monolíngues, historicamente idealizados como o objetivo a ser atingido pelos ditos aprendizes eficientes de línguas.

Para Duboc (2019), trabalhos como o de Jordão e Marques (2018) demonstram sentidos recentemente atribuídos ao ILF em solo brasileiro, na medida em que trazem “[...] uma dura crítica à suposta neutralidade com que as interações em ILF são tratadas, [...] e advogam em defesa de um exercício de descolonização do ILF no ensino de inglês e na formação docente.” (DUBOC, 2019, p. 14). Esse exercício de descolonização busca deixar claro que as interações em ILF e, de igual modo, o ELI não podem ser tratados como se fossem imunes a implicações políticas e pedagógicas do fenômeno.

A esse respeito, Siqueira (2018), advogando em defesa da descolonização de práticas do ELI, esclarece compreender

[...] o ILF como um fenômeno profundamente inter(trans)cultural, que, por excelência, se materializa em espaços onde deve predominar o desejo de se explorar e aceitar diferenças na comunicação, relativizar valores e posturas, assim como desenvolver a habilidade de mediar o contato de diferentes grupos em práticas comunicativas. (SIQUEIRA, 2018, p. 99).

Compreensões do ILF como as de Siqueira (2018), bem como as de Jordão e Marques (2018), claramente demonstram, além do desenvolvimento desse campo de pesquisa no contexto brasileiro, um amadurecimento da percepção que se tem da LI em relação à forma como é apropriada e usada em diferentes partes mundo.

No que diz respeito a reflexos dessas pesquisas no âmbito educacional brasileiro, ressaltamos a inserção do termo ILF para o tratamento dado ao componente LI na Base Comum Curricular Nacional (BNCC), documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

No que diz respeito à LI, a BNCC traz a seguinte informação:

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em

que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. 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. (BRASIL, 2018, p. 241, negrito no original).

Entendemos que a inserção do conceito do ILF na atual BNCC, para além das inúmeras melhorias que o documento necessita para que, de fato, se possa desafiar práticas tradicionais do ensino desse idioma (DUBOC, 2019; SZUNDY, 2019), representa o reconhecimento da importância e relevância das pesquisas conduzidas no campo do ILF. De igual modo, também sinaliza a necessidade de inserção de discussões a respeito do que se entenda por ensinar a LI numa perspectiva de língua franca em programas de formação docente.

Diante de tal cenário, compreendendo ser a inserção do conceito de ILF e as implicações do entendimento desse conceito para a prática de ensino de inglês, um desafio que necessita ser enfrentado e transposto pelos cursos de formação de professores de inglês no contexto brasileiro, neste artigo, iniciamos com uma breve reflexão acerca do que representa a inserção do ILF em cursos de formação docente no Brasil. Em seguida, trazemos algumas considerações acerca do que se configura como uma abordagem transformadora no percurso da preparação de docentes de inglês (SIFAKIS, 2014; BAYYURT; SIFAKIS, 2017), e, então, refletimos sobre alguns caminhos sinalizados por pesquisadores brasileiros comprometidos com a inserção do ILF em cursos de Letras.

O artigo finaliza ressaltando a relevância da inserção dos estudos do ILF nos cursos de formação docente, em particular após a inserção do termo na BNCC, uma vez que esses estudos permitem problematizar práticas convencionais do processo de ensino e aprendizagem da LI.

2 Formação de professores de inglês e ILF: alguns pontos a serem considerados

Nos últimos anos, muitas publicações têm se voltado, de forma mais veemente, para as implicações para a pedagogia de ELI apontadas pelos estudos do ILF, mais especificamente o ensino desse idioma em países nos quais a LI é ensinada como uma

língua estrangeira (LE), ou, na terminologia de Kachru (1985), países do círculo em expansão. Essas publicações refletem a demanda por mudanças no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), pois, como assinala Canagarajah (2014, p. 768), na medida em que os contextos de uso da LI mudam e, por conseguinte, as convenções e práticas relacionadas ao uso desse idioma também mudam, as abordagens pedagógicas precisam, também, seguir essa tendência para que possam refletir os valores e aspirações de seus usuários.

O ELI, no Brasil, assim como em outros países do círculo em expansão, no qual o inglês não é usado localmente como uma segunda língua oficial, sempre assumiu as variedades norte-americana e/ou britânica como modelos para seu ensino. No entanto, como aponta Canagarajah (2014), a globalização progrediu de tal forma, que as comunidades de países do círculo em expansão não estão imunes a influências translocais através da mídia, das redes sociais, viagens e comércio, por exemplo.

Sendo assim, mesmo em países nos quais o inglês não goza de *status* oficial, usos locais do idioma estão se desenvolvendo e, de igual modo, usuários de inglês nesses países estão, cada vez mais, interagindo com comunidades multilíngues. Dessa forma, não é de se admirar que pesquisadores se dediquem a refletir sobre os impactos dessas mudanças na sala de aula de ILE.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, compreendemos que a inserção do conceito do ILF na BNCC, conforme apontamos na introdução deste artigo, demanda a inserção de debates envolvendo questões referentes ao que significa considerar o *status* de língua franca da LI nas salas de aulas da Educação Básica, uma vez que, segundo o referido documento, a LI

[...] 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, 2018, p. 241).

A proposição feita pela BNCC aponta para a necessidade de reflexões acerca do que significa ensinar a LI sob essa perspectiva durante o processo de preparação para a docência desse idioma, uma vez que, segundo o documento, a BNCC irá orientar, além dos currículos da Educação Básica, a formação inicial e continuada dos educadores,

bem como a produção de materiais didáticos e matrizes de avaliações e exames nacionais (BRASIL, 2018, p. 5). Nesse contexto, as pesquisas do campo do ILF têm muito a contribuir para as discussões e problematizações do que seja ensinar inglês numa perspectiva de língua franca.

Embora as pesquisas de ILF sinalizem a necessidade de mudanças na área de ELI, pesquisadores desse campo de investigação sempre foram cautelosos em afirmar não ser papel deles dizer o que professores devem ou não fazer em seus contextos de ensino, cabendo, aos profissionais de ELI decidirem se, e em que medida, o ILF é relevante para seus aprendizes (JENKINS, 2012, p. 492). Nesse sentido, não é surpresa, portanto, que um número considerável de publicações tratando de uma integração entre os estudos do ILF e a pedagogia de ELI tenha à frente pesquisadores que também são professores de ILE ou que, além de professores de ILE, também são formadores de professores.

Esses pesquisadores/professores têm se voltado, sobretudo, para a análise de materiais didáticos no intuito de observar se esses permitem um ELI numa perspectiva de língua franca, investigado possíveis formas de adaptar o currículo de ELI para que o mesmo expresse as necessidades contemporâneas de seus aprendizes, buscando formas de trazer essas discussões para a formação de professores.

Em outras palavras, os pesquisadores (BAYYURT; SIFAKIS, 2017; GIMENEZ, 2015; DUBOC, 2018; SIQUEIRA, 2008; SIFAKIS, 2014, para citar apenas alguns) têm buscado meios para que as diferentes partes envolvidas no ELI, ou seja, professores de inglês, professores formadores, elaboradores de políticas e orientações educacionais, dentre outros, possam pensar alternativas para o desenvolvimento de um ELI mais próximo da complexa realidade de usos e usuários que esse idioma apresenta no mundo contemporâneo (SIFAKIS, 2014).

Contudo, é necessário ter em mente que,

Se, por um lado, temos linguistas aplicados interessados em desenvolver novos recursos conceituais para explicar a recolocação do inglês numa perspectiva pós-colonial, isto é, desprendendo-o de seus falantes nativos históricos, por outro lado, temos professores influenciados por um mercado crescente que reforça a ideologia do falante nativo e políticas governamentais que fazem muito pouco para

mudar a situação.⁴ (GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018, p. 211-212).

Para Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), os programas de formação docente, diante de tais realidades, desempenham um papel especial na medida em que se configuram como um espaço privilegiado para desafiar o *status quo* do ELI. Muitas iniciativas têm registrado os resultados desses esforços (SIFAKIS, 2007, 2014; BAYYURT; SIFAKIS, 2017). No Brasil, grande parte desses estudos têm se concentrado nas crenças e atitudes, bem como nas implicações em potencial de se considerar o alcance global da LI para o seu ensino (EL KADRI, 2010; BORDONI; GIMENEZ, 2014; COGO; SIQUEIRA, 2017). Dessa forma, é possível notar, através do desenvolvimento do construto do ILF e, conseqüentemente, do desenvolvimento substancial da literatura a respeito do ILF, um amadurecimento necessário para que se possa trazer as questões levantadas por pesquisadores desse campo de estudo para a formação de professores.

Repensar a formação docente a partir de uma perspectiva de ILF, segundo Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), não é algo recente e muito menos uma tarefa fácil. Segundo as autoras, pesquisadores vêm há muito tempo ressaltando a necessidade de inserção das implicações do ILF no currículo dos programas de formação de professores de inglês. De igual modo, elas também ressaltam que o grande desafio para a formação de professores reside em como lidar com a reconceptualização de premissas que essa perspectiva traz para o ELI.

Apesar de reconhecermos ser esse um grande desafio, consideramos, também, ser a inserção do ILF na formação de professores de inglês, em especial na formação inicial, de suma importância na medida em que permite que professores possam refletir sobre suas próprias formas de ensinar a LI e analisar o que precisa ser melhorado a fim de possibilitar que seus aprendizes possam se tornar usuários preparados para se comunicar de forma bem sucedida com pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais.

A esse respeito Cogo e Siqueira (2017, p. 51) ressaltam que, desde o início das investigações de ILF, pesquisadores têm salientado, como já mencionado anteriormente,

⁴ *If, on the one hand, we have applied linguistics researchers interested in developing new conceptual tools to explain the re-location of English in a postcolonial perspective, i.e. detaching it from its historical native speakers, on the other hand we have teachers influenced by a growing market that reinforces the native speaker ideology and governmental policies that do little to “rock the boat”.* (GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018, p. 211-212).

que os estudos desse campo não visam impor o que deveria ou não ser ensinado nas salas de aula de LI. Contudo, um aspecto muito importante em torno deste fenômeno diz respeito a como professores e professores formadores podem fazer uso e adaptar as descobertas teóricas em seus próprios contextos de atuação, bem como crenças e práticas consolidadas no ELI podem facilitar ou impedir que professores venham a adotar uma abordagem mais orientada para o ILF.

Dessa forma, ainda que a tarefa de repensar a formação de professores não seja uma iniciativa fácil, não há como negar que os resultados advindos dessas mudanças só têm a contribuir para a formação de um professor potencialmente mais consciente do que significa ensinar a LI na atualidade e, por conseguinte, melhor preparado para tomar decisões informadas de acordo com o que considerar ser mais apropriado para o seu contexto de atuação; e, de igual modo, em conformidade com suas crenças compreender o que seja ensinar e aprender uma LE, em particular a LI.

3 Repensando a formação de professores de inglês: algumas iniciativas

De acordo com Cogo e Siqueira (2017, p. 51), a pesquisa de ILF avançou de tal maneira que, na atualidade, um de seus maiores desafios é que suas descobertas empíricas alcancem as salas de aula. Segundo eles, as áreas cruciais relacionadas a essas descobertas dizem respeito a currículo, materiais, métodos e abordagens, avaliação e, em última instância, a base de conhecimento dos professores, sendo tudo isso fundamental para a formação docente.

Sifakis (2018), ao refletir em que medida a pesquisa de ILF é capaz de impactar e trazer mudanças para o ELI, ressalta a necessidade de desenvolvimento de um modelo abrangente que possibilite relacionar, conforme as necessidades de cada contexto específico, o construto do ILF com a área de ELI, em particular o ensino de ILE. O pesquisador ressalta ainda a necessidade de apresentação de boas práticas para representar esse vínculo. Para ele, os programas responsáveis pela preparação de professores precisam envolvê-los numa jornada de reflexão que, além da perspectiva crítica, faça uso de uma abordagem transformadora (SIFAKIS, 2014).

De igual modo, Sifakis (2014) considera que a abordagem transformadora se constitui como um recurso educacional apropriado para motivar professores interessados em integrar ILF a seus contextos de ensino. Ademais, o pesquisador acredita que essa abordagem é adequada para lidar com a necessidade de mudança nas crenças e atitudes dos professores, bem como mudanças nas práticas pedagógicas bem estabelecidas no ELI. Essa tarefa, no entanto, é desafiadora, na medida em que, como ressaltam Bayyurt e Sifakis (2017, p. 6), uma das limitações de se propor uma formação de professores e um ensino orientados pelos princípios do ILF diz respeito, entre outros aspectos, a não haver um currículo pré-estabelecido.

Além disso, da mesma forma que há estudos que apresentam propostas acerca de um ensino informado pela perspectiva do ILF, é possível, também, encontrar críticas relacionadas a essas propostas. Para esses estudiosos, essa situação é decorrente do fato de que, enquanto o ILE é claramente especificado como um construto de ensino e aprendizagem, o construto do ILF encontra-se em busca de especificações para que possa ser reconhecido como tal. Não podemos esquecer que tais especificações irão depender, para além do interesse do professor, do contexto no qual o processo de ensino e aprendizagem irá ocorrer.

Apesar do crescimento substancial do conhecimento relacionado ao ILF, Bayyurt e Sifakis (2017) entendem que a inserção do ILF na formação de professores não tem como objetivo mudar as perspectivas deles de imediato, pois mesmo para docentes interessados e experientes, essa mudança precisa de tempo para amadurecimento e identificação do que precisa ser feito para tornar as práticas de sala de aula mais próximas da realidade da LI.

Sendo assim, esses estudiosos consideram ser relevante que um programa de preparação de professores busque: (1) oferecer informação abrangente acerca do papel da LI na atualidade em todo o mundo e (2) incorporar elementos de mudança na perspectiva dos professores sobre esse papel e as implicações para seus contextos de ensino. Seguindo a proposta apresentada por Sifakis (2007), Bayyurt e Sifakis (2017) dividem a abordagem transformadora para a formação docente em três fases:

- Fase 1: Exposição dos professores às complexidades da expansão global do inglês e a multiplicidade de contextos comunicativos no mundo contemporâneo;

- Fase 2: Conscientização dos desafios que essas complexidades podem apresentar para os contextos de ensino dos professores de maneira crítica e prática;
- Fase 3: Envolvimento dos professores em um plano de ação que os ajudaria a integrar elementos da pesquisa do ILF e do WE (*World Englishes*) que acreditem ser importantes para seus próprios contextos de ensino.

Para esses dois estudiosos, o foco de um programa de formação de professores de inglês orientado para uma conscientização do seu papel de língua franca global não é fazer com que os docentes aceitem o construto do ILF por inteiro, mas sim fazer uso das pesquisas existentes como um meio de motivá-los a se tornarem profissionais mais autônomos, independentes e críticos, capazes de decidir em que medida podem e desejam integrar questões relacionadas ao ILF a seus contextos de ensino.

Trazendo a questão para o nosso contexto, Gimenez (2015) considera que a incorporação dos estudos do ILF à formação de professores permite reflexões sobre o que seja inglês na contemporaneidade, provocando deslocamento de sentidos e permitindo, assim, articulações mais visíveis entre língua, poder e ideologia. Ainda, segundo a autora, no levantamento a respeito de estudos sobre ILF no Brasil, realizado por ela e Bordini em 2014, foram identificados pelo menos 20 estudos, entre os anos de 2005 e 2011, sinalizando preocupação com aspectos de ensino, demonstrando, assim, o interesse por recontextualizações pedagógicas em diferentes contextos do nosso país.

Gimenez (2015) ressalta ainda que, apesar de professores reconhecerem e aceitarem a ideia de que o ideal de proficiência do falante nativo seja praticamente inatingível, esse continua a ser o objetivo proposto para muitos aprendizes, sinalizando, dessa forma, que, apesar do nosso campo profissional estar sendo desafiado pela perspectiva do ILF, a realidade desse ensino permanece

[...] alicerçada em políticas favoráveis a uma (ou duas) variedade(s) padrão, a indústria que sustenta as práticas pedagógicas e o mercado linguístico de inglês continuam a pressionar na direção de seu ensino como uma língua estrangeira. (GIMENEZ, 2015, p. 88).

Com a introdução da atual BNCC, no entanto, parece haver uma tentativa de trazer mudanças para o ELI na Educação Básica através da consideração da LI “[...] como uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues [...]” (BRASIL, 2018, p. 242). No que diz respeito às abordagens de

ensino, o documento assinala que reconhecer a LI em seu *status* de língua franca pressupõe compreender que determinadas crenças relacionadas ao ELI sejam relativizadas.

Para Szundy (2019, p. 144), uma primeira leitura da perspectiva de ILF defendida na apresentação do componente LI da BNCC pode nos fazer pensar que as práticas de ensino e aprendizagem do componente estejam situadas na perspectiva caracterizada como decolonial (MIGNOLO, 2007). Para ela, isso acontece porque, ao defender a não superioridade de falantes nativos sobre os muitos usos do que entendemos por inglês e a legitimidade desses usos por todos/as aqueles/as que fazem uso desse idioma, a ideologia de língua franca assumida pela BNCC permitiria o ensino-aprendizagem de inglês que se configuraria como um lugar de contestação, de reivindicação e de não submissão (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155) .

Contudo, Szundy (2019) pontua que

[...] esse olhar mais esperançoso, no sentido freiriano do termo (FREIRE, 1992), logo se desfaz quando nos deparamos com as habilidades estipuladas para o componente, que parecem privilegiar a visão de texto(s) como unidade(s) autônomas [...] e uma dimensão intercultural pouco problematizadora. (SZUNDY, 2019, p. 144)

Entendendo ser o nosso objetivo, neste artigo, defender a necessidade de inserção de discussões acerca do ELI numa perspectiva de língua franca nos cursos de Letras, não iremos aqui fazer uma análise das habilidades estipuladas para o componente LI na BNCC. Contudo, consideramos ser pertinente expor o posicionamento de profissionais da área (DUBOC, 2019; SZUNDY, 2019) acerca da inserção do termo ILF nesse documento, uma vez que esses posicionamentos sinalizam a necessidade de reflexão sobre o que se entende por práticas de ensino e aprendizagem desse idioma numa perspectiva de ILF e, mais ainda, o que se entende por uma pedagogia crítica de ELI, uma vez que a BNCC pontua ser necessário priorizar a função social e política da LI.

Entendemos, assim como Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), que os conceitos de conscientização e reflexão sejam cruciais para se repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva de ILF. No contexto brasileiro, as autoras citam, como exemplo, uma das iniciativas tomadas por elas para inserção dessa perspectiva em 2014,

quando investigaram se e como uma perspectiva de ILF tem sido adotada em programas de formação de futuros professores de línguas.

Os dados desse estudo foram gerados a partir de um questionário com perguntas abertas aplicado a sete professores formadores de um curso de Letras no estado do Paraná. As autoras consideram que a análise dos dados demonstrou haver, entre os professores formadores, o reconhecimento de que ILF é uma perspectiva relevante para ser introduzida em programas de formação inicial de professores.

O estudo possibilitou ainda a percepção de que muitos dos professores formadores tinham conhecimento acerca de ILF, embora as autoras não tenham tido condições de avaliar o que, de fato, eles entendiam por ILF. A investigação também possibilitou constatar uma tendência para a introdução de questões relacionadas aos estudos de ILF principalmente nos componentes pedagógicos do programa, resultando em tentativas isoladas e iniciativas por parte daqueles que tiveram contato com a literatura de ILF.

A investigação conduzida por essas pesquisadoras, em conformidade com outros estudos (RAJAGOPALAN, 2009; SIQUEIRA, 2008), permite constatar que, apesar da dificuldade de implementação de ELI baseado no ILF, para muitos acadêmicos brasileiros, a perspectiva de ILF é relevante para nosso contexto, sendo apontado os seguintes princípios dentre aqueles a serem levados em consideração: o estudo e a experiência comunicativa com diferentes variedades do inglês, reflexões sobre questões de identidade e posse da LI, discussões acerca de como avaliar habilidades produtivas que se distanciam das normas do falante nativo, a natureza intercultural do inglês e questões de inteligibilidade.

Além da investigação conduzida com professores formadores, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) refletem sobre atividades desenvolvidas em dois programas de formação inicial de professores de inglês. Em um desses programas, um curso eletivo com duração de trinta horas foi realizado, em um semestre de 2015, e teve como objetivo chamar atenção para questões relacionadas aos usos do ILF e as consequências pedagógicas advindas desses usos. As pesquisadoras assinalam ter consciência de que o simples acréscimo de um curso eletivo possa não ser suficiente para desafiar premissas tidas como verdades universais no ensino de ILE, no entanto, num contexto como o do Brasil, no qual sugestões práticas acerca de como ensinar inglês numa perspectiva de

língua global são escassas, essa iniciativa se configura como um passo importante para introdução de discussões acerca do potencial do uso do ILF em práticas de ensino de ILE.

No que diz respeito às atividades e materiais utilizados durante o desenvolvimento dessas duas iniciativas em cursos de Letras do estado do Paraná, elas ressaltam a necessidade de ir além dos recursos de ensino geralmente disponíveis para os professores formadores que, em sua maioria tendem a se concentrar em leituras e atividade de compreensão oral. Para as autoras, uma das dificuldades para os professores formadores é encontrar exemplos de usos de ILF em textos escritos no intuito de poder demonstrar para os professores em formação que ILF significa muito mais do que diversidade de sotaques.

Acreditamos, assim como essas estudiosas, que iniciativas como as delas configuram-se como uma oportunidade para aprender sobre ILF e seu potencial para promover transformações nas práticas atuais de ELI, orientando essas práticas para uma forma de interação mais igualitária entre usuários desse idioma originários de diferentes contextos culturais.

Nessa mesma linha de pensamento, Cogo e Siqueira (2017) pontuam que cursos de Letras, em diferentes partes do Brasil, estão incorporando tópicos relacionados ao ILF, criando, assim, oportunidades para desmistificar e desafiar fundamentos do ensino de ILE que ainda predominam fora e dentro da sala de aula. Para eles, uma consideração acerca das crenças, atitudes e práticas de ensino é fundamental para o possível desenvolvimento de uma abordagem orientada para a conscientização do ILF. Segundo esses autores, algumas pesquisas demonstram que professores de inglês e linguistas apresentam uma atitude menos receptiva em relação ao ILF do que não linguistas.

Além disso, Cogo e Siqueira (2017) assinalam ser possível que essa não receptividade ao ILF esteja associada, como não poderia deixar de ser, ao perfil e trajetória dos professores de línguas, dos quais alguns podem ter investido numa aprendizagem a partir de uma perspectiva que tivesse o falante nativo como ideal a ser atingido. Em razão disso, esses docentes se veem como guardiões das normas e padrões do inglês, sendo esse um dos aspectos apontado por Sifakis (2009) como uma das facetas da identidade profissional do professor de LI que pode vir a impossibilitar a integração do ILF em suas práticas de ensino.

O desenvolvimento das pesquisas de ILF também têm possibilitado a identificação de aspectos que causam resistência ou mesmo insegurança na adoção de uma perspectiva de ILF. Dentre esses aspectos, Cogo e Siqueira (2017) apontam os seguintes: (1) concepção do inglês como uma língua estrangeira; (2) adoção de materiais de ELI que têm como base o inglês do falante nativo, ou seja, o inglês considerado padrão; (3) concepção do professor como guardião das normas e variedades padrões do inglês; (4) influência de testes e exames internacionais que exigem o inglês considerado padrão; (5) influência das políticas orientadoras das instituições nas quais os professores atuam, entre outras.⁵ Esses aspectos se configuram, por conseguinte, como questões a serem discutidas na formação de professores apesar de entendermos, como mencionado anteriormente, não ser esta uma tarefa fácil, visto que desafia e desestabiliza crenças há muito tempo estabelecidas e enraizadas no ELI.

O estudo de Cogo e Siqueira (2017), desenvolvido na cidade de Salvador/Ba, teve como objetivo explorar as percepções e atitudes de professores brasileiros em relação ao ILF, bem como aspectos que afetam as atitudes desses professores. A fim de motivar discussões sobre tópicos que os participantes do estudo poderiam não conhecer bem, a investigação foi conduzida através da utilização de grupos focais em vez de entrevistas individuais.

Dessa forma, dois grupos focais foram formados, sendo um, com alunos-docentes e outro, com professores atuantes. Os alunos-docentes eram todos provenientes de um curso de Letras de uma universidade federal e atuavam, no momento da pesquisa, num programa de extensão da universidade cujo objetivo é oferecer cursos de línguas mais acessíveis para o público em geral. Os participantes desse grupo tinham uma média de dois anos de experiência de ensino e nenhum deles tinha experiência no exterior.

Os professores atuantes, por sua vez, atuavam em um curso de inglês de prestígio que atendia a estudantes das classes média alta e alta. Os participantes desse grupo focal tinham uma média de cinco anos de experiência de ensino e a maioria já

⁵ *ELF-research developments have shown that various aspects have been reported to influence teachers in their orientations to ELF, especially in their resistance or even insecurity to applying an ELF perspective in their classrooms. Some of these aspects are 1) conceptualizations of English as EFL, i.e., a foreign language; 2) attachment to ENL [English as a Native Language] -based ELT materials; 3) conceptualization of the role the language teacher as custodian of “English norms” and standards; 4) influence of testing and international examination bodies requiring ENL standards; 5) influence of their own institutional policies, among others. (COGO; SIQUEIRA, 2017, p. 55).*

tinha tido experiências no exterior, principalmente países nos quais o inglês era a língua oficial.

Para motivar a discussão, Cogo e Siqueira (2017) apresentaram para os grupos citações retiradas da literatura de ILF que desafiam alguns mitos e visões tradicionais do ELI. Essas citações foram apresentadas a cada grupo focal e foi pedido que os participantes refletissem sobre as citações e discutissem suas visões em relação às questões representadas.

O estudo mostrou que os dois grupos apresentavam atitudes positivas em relação ao ILF, no entanto, pareciam mais cautelosos no que diz respeito às implicações do ILF para o ELI, principalmente o grupo de docentes em serviço. No que diz respeito aos fatores responsáveis pelas percepções de profissionais de ELI no contexto investigado, foi possível constatar que, apesar dos alunos-docentes e professores atuantes apresentarem inseguranças e dúvidas semelhantes sobre o ILF, eles compreendiam o ILF de maneiras diferentes. A investigação permitiu perceber que o posicionamento deles em relação à LI, ao ILF e à diversidade da LI era afetado pela compreensão deles de teorias de aprendizagem e ensino de línguas, bem como pelo sucesso e pelas falhas deles como aprendizes de línguas.

Para Cogo e Siqueira (2017), o que os dados do estudo mostram de forma clara é a percepção do ILF como emancipação, uma maneira de libertar os educadores da visão tradicional de ELI e aproximá-los de uma prática profissional mais crítica. Nesse sentido, podemos dizer que esse estudo, assim como as demais iniciativas de inserção de discussões acerca do ILF na formação de professores de inglês aqui mencionadas, se configura como uma oportunidade para o desenvolvimento de profissionais críticos e preparados para tomar decisões acerca de práticas pedagógicas informadas em suas salas de aula.

Considerações Finais

As ponderações aqui apresentadas representam uma pequena porção dos estudos realizados, até o momento, no intuito de trazer para a formação docente reflexões que permitam que professores possam repensar suas práticas a partir da realidade que

permeia o uso da LI na atualidade. Consideramos que, apesar de ser uma tarefa árdua ir de encontro ao postulado de ensino de ILE que, como apontamos anteriormente, é um construto de ensino e aprendizagem que apresenta especificações claras, o ensino de ILE tem muito a ganhar com a integração de conhecimentos advindos dos estudos do ILF.

A esse respeito, consideramos a inserção do termo ILF na BNCC como um passo importante para o rompimento com práticas tradicionais de ELI num ambiente sempre visto como não sendo o ideal para o aprendizado efetivo desse idioma: a escola. Tal inserção se torna ainda mais importante quando se observa que esse documento

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8).

Observamos, assim, que o próprio documento reconhece não ser necessário apenas estabelecer as aprendizagens essenciais que todos os estudantes necessitam desenvolver ao longo de sua trajetória na Educação Básica, sendo igualmente necessário assegurar o cumprimento do que é estabelecido através do alinhamento com outras políticas e ações. Logo, no que diz respeito à área de formação de professores de inglês, entendemos que os componentes curriculares dos cursos de Letras necessitam contemplar discussões que contribuam para uma melhor compreensão do que se entende por ILF em nosso contexto.

Embora pesquisas, como a de Gimenez, Calvo e El Kadri (2018), sinalizem o reconhecimento da relevância do ILF para o processo de formação inicial docente por parte de professores formadores, discussões acerca de questões relacionadas aos estudos do ILF se constituem, na maioria das vezes, como iniciativas isoladas por parte daqueles envolvidos na formação docente. Dessa forma, acreditamos que a BNCC, ao situar a LI em seu *status* de língua franca, possa contribuir para que a LI também assumira esse *status* nos componentes curriculares dos cursos de Letras, uma vez que apenas com professores cientes do que consideram ser ensinar a LI numa perspectiva de ILF dentro de seus contextos de atuação, torna-se possível vislumbrar um ELI na Educação Básica que rompa com o paradigma tradicional de ensino de vocabulário e gramática.

Nesse contexto, concordamos com Duboc (2019, p. 17) quando argumenta que, apesar da BNCC apresentar “[...] lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando [...] um discurso atualizado que camufla conteúdos da língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização [...]”, a inserção do conceito do ILF, no documento, representa uma tentativa de buscar romper com práticas tradicionais do ELI. Sendo assim, entendemos que a inserção do conceito parece ser um bom começo em direção a mudanças no ELI.

Siqueira e Matos (2019, p. 132) lembram que, apesar de aulas sensíveis à perspectiva de ILF estarem ganhando terreno no Brasil, a realidade do ELI em nosso país, ainda é predominantemente orientada pelo construto do falante nativo. Não estamos aqui dizendo que essa orientação não possa ser utilizada a depender dos objetivos de ensino e aprendizagem, ou levando em consideração os interesses dos alunos para aprenderem a língua. Contudo, entendemos que professores precisam tomar decisões informadas e a inserção do ILF em cursos de formação de professores constitui-se como uma oportunidade de tornar isso possível, configurando-se, como aponta Lopriore (2018), numa forma adequada de envolver professores pré- e em serviço, de modo que esses possam reapreciar a LI e o ensino desse idioma sob um novo prisma.

Consideramos que a inserção dos estudos do ILF, em cursos de Letras, tem muito a contribuir para reflexões críticas acerca do que se entende por língua, do que se entende por ensino e aprendizagem de LE bem como do que se entende por situar a LI em seu *status* de língua franca, uma vez que um ensino da LI, cujo foco é a função social e política desse idioma (BRASIL, 2018, p. 241), não pode estar considerando esse *status* para sinalizá-la apenas como a língua da globalização e do acesso a bens materiais.

Nossa escolha de interpretação do conceito do ILF, na atual BNCC, se coaduna com as razões que nos levam a reconhecer a importância dos estudos desse campo nos cursos de formação docente. Entendemos, portanto, que o conceito do ILF, no referido documento, endossa uma perspectiva de educação linguística crítica, sinalizando o rompimento com ideias convencionais de ELI e demandando que profissionais do ensino desse idioma tenham seus objetivos repensados, reavaliados e reformulados no intuito de inserir conteúdos significativos e importantes para seus contextos de ensino.

Para tanto, entendemos que estudos do ILF assim como áreas em constante diálogo com o ILF, como é o caso dos Ingleses Mundiais (*World Englishes*), precisam se fazer presentes de forma plena e permanente durante o percurso de formação de professores de inglês. Essa é uma demanda do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

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.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 17-43, 2014.

BRASIL, SEB/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018.

CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

COGO, A.; SIQUEIRA, D. S. P. S. “Emacipating myself, the students and the language”: Brazilian teachers’ attitudes towards ELF and the diversity of English. *Englishes in Practice*, v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

DUBOC, A. P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v.1, nº 48, p. 10-22, 2019.

_____. The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as a Lingua Franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 159-187.

EL KADRI, M. R. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, v. 15, n.3, Belo Horizonte, p. 593-619, 2015.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. Awareness raising about English as a lingua franca in two Brazilian teacher education programs. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 211-230.

GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos Linguísticos e Literários*, Vol. 52, p. 73-93, ago-dez 2015.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 53-68.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, Vol. 2, No. 3, p. 49-85, 2015.

_____. English as a Lingua Franca: from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, p. 486-494, 2012. Disponível em: <https://web.uniroma1.it/seai/sites/default/files/jenkins-English%20as%20a%20Lingua%20Franca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistics realism: the English language in the outer circle. In: QUIRCK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KLEINMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, v. 50, nº 1, p. 66-85, 2016.

LOPRIORE, L. ELF and ELT education: new perspectives in language awareness. ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *JELF*, v. 7, n. 1, p. 160-166, 2018.

MIGNOLO, W.D. Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, n. 22, 2007, p. 11-41.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

RAJAGOPALAN, K. Maria Nilva Pereira pergunta/ Kanavallil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (eds.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: OUP, 2011.

SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). *English as a lingua franca for ELF contexts*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019.

SIFAKIS, N. C. Introduction. ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *JELF*, v. 7, n. 1, p. 155-160, 2018.

_____. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, Berlin, v. 3, n. 2, p. 317-335, 2014.

_____. Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. *ELT Journal*, v. 63, p. 230-237, 2009.

_____. The education of the teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, p. 355-375, 2007.

SIQUEIRA, D. S. P.; MATOS, J. V. G. ELT Materials for basic education in Brazil: has the time for an ELF-aware practice arrived? In: In: SIFAKIS, N. C.; TSANTILA, N. (Ed.). *English as a lingua franca for ELF contexts*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019, p. 132-156.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Revista Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

_____. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese de Doutorado (não publicada), Universidade Federal da Bahia, Programa em Letras e Linguística, Salvador (BA), 2008

SOUZA, L.M.T.M. *The ethics of critical genealogy*. Apresentação Oral no International Seminar of the BrCake Project, 2012. Disponível em: <https://vimeo.com/31378947>. Acesso em: 15 de maio, 2019.

SZUNDY, P.T.C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.121-151.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n.1, p. 5-26, 2012.