



# ILF EM TEMPOS DE PANDEMIA GLOBAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES REMOTAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PALMAS-TO

## ELF IN TIMES OF GLOBAL PANDEMIC: ANALYSIS OF REMOTE ENGLISH LANGUAGE ACTIVITIES IN THE ELEMENTARY SCHOOL OF THE MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF PALMAS-TO

Suiane Francisca da Silva **1**  
Neuda Alves do Lago **2**

**Resumo:** Diante do posicionamento do inglês como uma língua franca global (ILF) na atualidade, este artigo, caracterizado como uma análise documental e inserido no paradigma qualitativo, tem como objetivo central analisar, a partir do checklist proposto por Oliveira (2010), de que maneira os aspectos interculturais e variedades da Língua Inglesa (LI) entrelaçados ao ensino de ILF foram abarcados nos blocos de atividades remotas do componente curricular de LI, da turma 9º ano do ensino fundamental, na rede municipal de ensino público da cidade de Palmas-TO, ao longo do ano letivo 2020. Consequentemente, como objetivos específicos buscamos apresentar uma revisão acerca do termo Língua Franca, o conceito de ILF e dados que demonstram o declínio da figura do falante nativo de LI. No que concerne à fundamentação teórica deste estudo, nos baseamos nas contribuições de pesquisadores como Jenkins (2000), Seildhofer (2002), Nault (2006), and El Kadri (2011), só para citar alguns. A partir das análises dos blocos de atividades remotas, percebemos que as atividades de LI, de uma maneira muito embrionária, trouxeram aspectos ligados ao ILF que não foram aprofundados de forma mais crítica, dado que nos faz inferir que os alunos não tiveram ainda alargada sua compreensão sobre as implicações inerentes à sua condição de uma língua que está sendo camaleonicamente apropriada por seus usuários globais.

**Palavras-chave:** Inglês como Língua Franca. Atividades Remotas de Inglês. Ensino Fundamental. Palmas Home School.

**Abstract:** In the face of the positioning of English as a global lingua franca (ELF) nowadays, this paper, characterized as a documental analysis and framed within the qualitative paradigm, aims to analyze based on the checklist proposed by Oliveira (2010) how the intercultural aspects and varieties of the English Language (EL) intertwined to ELF teaching were covered in the remote activities of the EL curricular component of the 9th grade class of the elementary school, in the municipal public school system of the city of Palmas-TO, throughout the 2020 school year. Thus, as specific objectives, we seek to present a review of the term Língua Franca, the concept of ELF and data that demonstrate the decline of the figure of the native speaker of EL. Regarding the theoretical background of this study, we based ourselves on the contributions of researchers such as Jenkins (2000), Seildhofer (2002), Nault (2006), and El Kadri (2011), just to name a few of them. From the analysis of the remote activities, we noticed that the EL activities, in a very embryonic way, brought aspects linked to the ELF which were not deepened more critically. That makes us infer that the students have not yet understood widely the implications inherent to its condition as a language being chameleonicly appropriated by its global users.

**Keywords:** English as a Língua Franca. Remote English Activities. Elementary School. Palmas Home School.

---

**1** Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de língua inglesa na educação básica do município de Palmas-TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4635864517373136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-8279>. E-mail: [suiane\\_s@hotmail.com](mailto:suiane_s@hotmail.com)

**2** Doutora em Letras. Professora de Literatura Inglesa na Universidade Federal de Goiás – Goiânia/GO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9533752291690663>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0887-9083>. E-mail: [neudalago@ufg.br](mailto:neudalago@ufg.br)



## Introdução

Não há dúvidas de que a posição de língua franca global que o inglês ocupa na atualidade tenha, em grande medida, advindo de sua forma camaleônica de se expandir pelo mundo por meio de seus usuários, que detêm os mais diversos *backgrounds* linguístico-culturais (SEIDLHOFER, 2004, 2009; RAJAGOPALAN, 2010; EL KADRI, 2010). Esses falantes, na visão de Nault (2006, p. 316), não têm o menor interesse em seguir à risca “[...] o inglês falado nos centros tradicionais de influência; ao contrário, eles estão cada vez mais (re)interpretando, (re)inventando, (re)definindo a língua, tanto oralmente quanto na forma escrita, segundo seus interesses e necessidades”. Embora a afirmação não possa ser generalizada, temos testemunhado a amplitude de sua aplicação em variados contextos.

Nesta direção, El Kadri (2011, p. 163) elucida que se tornou primordial pensar novos meios para o ensino e aprendizagem desta língua, hoje em dia, visto que o inglês, entendido como língua estrangeira, sempre buscou restringir o falante não nativo a ocupar um papel de “nativo imperfeito”. Em um ambiente de veneração ao suposto falante nativo onisciente e ideal, puro-sangue, é muito comum que os aprendizes de outras nações se sintam falhos, incompetentes, limitados, sem pedigree. Por outro lado, a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) traz a descentralização desse papel mítico atribuído ao falante nativo, retirando-o da posição de proprietário da língua, prescritor de normas e ditador de padrões.

Anjos (2019, p. 21) afirma que, em tempos de grande utilização da LI em perspectivas locais, “não faz mais sentido tomar esse idioma, de caráter franco global, com referências hegemônicas exclusivas”. O amplo movimento de alterações da língua inglesa promovido por seus usuários não-nativos não pode ser ignorado. De acordo com Gallo (2022, p. 62), “o inglês continua evoluindo para distintas direções, as quais corporificam seus usos contextualizados<sup>1</sup>”.

Dessa forma, o inglês, a partir da perspectiva do ILF, é mais que uma língua materna falada em países pertencentes ao Círculo Interno<sup>2</sup>, pois passa a ser compreendido em suas diferentes variedades e usos, e cria-se um espaço para que seus usuários possam negociar essa diversidade (PASSONI *et al*, 2009, p. 2). Portanto, o ILF, como defende El Kadri (2010), implica desafiar concepções tradicionais do ensino dessa língua como estrangeira, uma vez que essa nova perspectiva não apenas promove a redefinição da identidade do professor não nativo mas, também, a de seus alunos (EL KADRI, 2010, p. 14).

Este estudo teve como objetivo principal analisar<sup>3</sup>, a partir do *checklist* proposto por Oliveira (2010), de que maneira os aspectos interculturais e variedades da Língua Inglesa (LI) entrelaçados ao ensino de ILF foram abarcados nos blocos de atividades remotas do componente curricular de LI. Foram analisadas as atividades desenvolvidas na turma de 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino público da cidade de Palmas-TO, ao longo do ano letivo 2020, período em que as aulas estavam suspensas presencialmente devido à pandemia da Covid-19.

Considerando esse contexto, partimos, nesse estudo, da seguinte pergunta norteadora: os aspectos interculturais e variedades da LI, entrelaçados ao ensino de ILF, foram trabalhados nos blocos de atividades remotas de inglês de forma a oportunizar ao alunado uma melhor compreensão da temática e suas implicações pedagógicas para aprendizagem de uma língua desestrangeirizada diante do seu status global?

A metodologia escolhida para a condução deste estudo ancora-se na proposta desenvolvida por Oliveira (2010) que consiste em uma lista de itens que devem ser considerados na escolha e/ou na elaboração de materiais didáticos de LI, tendo em vista seu posicionamento como uma língua mundializada. No nosso caso, em específico, foram analisados nove blocos de atividades remotas

1 “English keeps evolving towards different directions which embody its contextualised uses.”

2 O linguista Braj Kachru (1985,1992) separa geograficamente o inglês em três círculos concêntricos. O círculo interno (Inner Circle) a que nos referimos trata-se de falantes em locais em que o inglês é a língua materna (LM), em países como Canadá, Austrália, Nova Zelândia, etc. Cabe destacar que, apesar do modelo apresentado por Kachru (1985, 1992) ter servido como um meio introdutório para a compreensão do movimento expansionista do inglês, este modelo, já há algum tempo, não comporta as mudanças e as dimensões que o inglês tem alcançado pelo globo.

3 Utilizamos a Checklist elaborada por Oliveira (2010), em que aspectos interculturais e variedades da LI recebem maior ênfase, portanto, categorias ideais para atender o objetivo central deste estudo.

de LI da turma de 9º ano, que foram postadas na Plataforma Home School (PHS), no período de fevereiro a dezembro de 2020.

Como justificativa para a realização desta pesquisa, consideramos a inópia de trabalhos no âmbito nacional sobre o ILF, constatada por Calvo e El Kadri (2011), em um artigo que buscou mapear estudos feitos no país de 2005 a 2010. Nesse artigo, mesmo considerando a ocorrência de uma evolução das produções nacionais e o surgimento de um interesse cada vez maior de pesquisadores por essa temática, as autoras concluem que as discussões nesse campo ainda se encontram em um nível embrionário no Brasil. Entre os avanços mencionados, destacam-se os esforços empreendidos por Leffa (2002), Gimenez (2006; 2009), Siqueira (2008), Rajagopalan (2009), Calvo *et al* (2009a; 2009b), El Kadri (2010), entre outros. De forma símile, Bordini (2013), em sua dissertação de mestrado, realizou um mapeamento dos estudos sobre ILF, no Brasil, tendo como recorte temporal os anos de 2005 a 2012. O trabalho, em um determinado momento, mostrou a análise dos dados separada por regiões, onde foi possível verificar que Sul e Sudeste foram as regiões com maior concentração de trabalhos na seara. Já as demais regiões tiveram pouco ou nenhum estudo encontrado.

A partir desses levantamentos, percebemos a necessidade de se ampliar as discussões no campo do ILF focando a região Norte do país, tendo como lócus a escola pública. Além disso, entendemos que estudos cuja atenção volta-se a práticas<sup>4</sup> docentes do professor de inglês de escolas públicas brasileiras, em especial, professores da região norte do país, muitas vezes tão negligenciados em tantos aspectos, ocupa um lugar legítimo dentro da Linguística Aplicada.

Visamos, portanto, propor uma reflexão crítica sobre a temática abordada, bem como contribuir de forma significativa com o debate a respeito de pedagogias mais compatíveis para o ensino de inglês, tendo como referência o nosso contexto local. Assim, tendo exposto inicialmente algumas discussões acerca da posição do inglês como língua franca, apresentamos, no próximo tópico, a base teórica que consideramos importante para o desenvolvimento deste artigo.

## O termo “Língua Franca”

Consideramos pertinente, antes de iniciarmos as discussões sobre o ILF, uma sucinta parada para tratarmos da origem e definição do termo “Língua Franca” (LF). De acordo com a literatura existente sobre o assunto, o acrônimo LF é relativamente antigo, conforme apontam estudiosos como Knapp e Meierkord (2002, p. 9), que identificam o seu uso há, aproximadamente, quinhentos anos na região do Mediterrâneo.

Ao referir-se ao termo LF, Brosch (2015) afirma não se tratar de algo fácil de pormenorizar, já que o termo de que se arrazoa “tem estado sujeito a uma contínua mudança e uso inconsistente na literatura linguística e sociológica” (BROSCH, 2015, p. 71)<sup>5</sup>. Dentre as dificuldades apontadas pelo autor supracitado, está a versatilidade do uso do termo, que, em tempos remotos, serviu como nome próprio (usado para se referir a um pidgin já extinto), substantivo comum (usado para referir-se às línguas de contato em geral - inicialmente utilizado como uma designação para pidgins e línguas caracterizadas como comerciais) e, hoje em dia, é usado para todas as línguas veiculares<sup>6</sup>.

Sobre a origem dessa expressão, Vikør (2004) disse não ser possível afirmar quando o termo foi usado pela primeira vez. Kahane e Kahane (1976, p. 40) sustentam que “em algum momento da história, o nome próprio Língua Franca foi usado de forma inovadora para descrever outras línguas pidgins”<sup>7</sup>. No entanto, o que não é esclarecido pelos pesquisadores é quando aconteceu o primeiro

4 As atividades analisadas neste artigo foram elaboradas por professores da rede municipal de Palmas- TO, como parte dos esforços para manter os alunos do município em contato direto com os estudos, escola e seus professores. Portanto, essas atividades reproduzem em grande escala suas percepções sobre o que é ensinar língua inglesa na atualidade.

5 “[...] has been subject to a continually changing and inconsistent usage in linguistic and sociological literature”.

6 Quanto às línguas veiculares, Brosch (2015) as compreende como línguas que servem regularmente à compreensão interlingual, tal como o inglês ou árabe hodiernamente, bem como o aramaico ou latim em tempos passados, em certos territórios. Cf. em Vikør (2004: 329-332), Meierkord (2006) e Chew (2009: 9-19).

7 “At some point in history the proper name Lingua Franca was used innovatively to describe other pidgin languages”.

uso e/ou quem foi responsável por ele.

Em relação à definição de LF, Adler (1977) e Arends *et al.* (1995), em seus estudos, conceituam-na como um pidgin robustecido, uma língua de contato pensada para preencher as barreiras linguísticas com uma gramática descomplicada e um léxico retido à expressão apenas de algumas noções necessárias para o desenvolvimento da comunicação entre seus usuários, em especial, mercadores. Seidlhofer (2011, p. 81), aduzindo a contribuição de Vikør (2004, p. 329), reitera que o vocábulo “franca” pode ser alternativamente compreendido a partir da ótica de que se trata de algo “[...] livre de conexões com determinados países e etnias”<sup>8</sup>. A seguir, tratamos da compreensão do inglês como uma língua franca, de teorias acerca desse conceito, chegando às implicações decorrentes deste campo de estudo.

## ILF – Mas que inglês é esse?

A expansão planetária do inglês trouxe consigo “[...] um desejo de definir uma nova ideologia para o ensino de Língua Inglesa que reflita a natureza global da língua e seus diversos usos e usuários (Erling, 2005, p. 40)”<sup>9</sup>. Este desejo de que fala a pesquisadora gerou uma gama de denominações, dentre as quais, distingue-se: Inglês como Língua Internacional (cf. WIDDOWSON, 1997; MCKAY, 2002), Inglês como Língua Global (cf. CRYSTAL, 1997; 2003), World English – no singular (cf. RAJAGOPALAN, 2004; 2010; 2012); World Englishes – no plural (cf. KACHRU, 1985; KIRKPATRICK, 2007) e o emergente estatuto do Inglês como Língua Franca (cf. COGO, 2008; 2012; JENKINS, 2007; 2010; 2014; GIMENEZ, 2009; 2012; CALVO, 2010; EL KADRI, 2010; SEIDLHOFER, 2001; 2009; 2011; SIFAKIS, 2007; BAYURT, 2014), só para citar alguns autores.

Como o foco desta pesquisa remete-se ao ILF, não pretendemos abordar as denominações supracitadas. Em vez disso, destacamos nesta seção algumas reflexões que concernem à temática do ILF nas vozes de expoentes no assunto. Para Friedrich (2010, p. 21), uma língua franca é “uma língua adotada como língua comum entre falantes cujas línguas nativas são diferentes, não é um advento do século XXI”, muito embora o seu desenvolvimento sem precedentes tenha angariado na palpitante conjuntura estatuto de ‘língua da globalização’, como Kumaradivelu (2006) chegou a classificá-la.

O fenômeno da globalização, segundo o mesmo pesquisador, tem feito com que as relações sociais no mundo sejam reguladas a centenas de quilômetros de distância por meio de um mesmo código linguístico, criando assim uma “consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante” (KUMARADIVELU, 2006, p. 130). Tendo em vista o exposto e o desprendimento de suas raízes, como bem exemplificou Ortiz (2006, p. 14), ao frisar a nova geografia do inglês desterritorializado, mundializado a ponto de ser “camaleonicamente apropriado, (re)significado, (re)entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo”, torna-se imprescindível um outro olhar sobre os novos delineamentos a respeito dessa língua na atualidade, haja vista a necessidade de (re)configuração da mesma no que concerne ao contexto local, que, no nosso caso específico, trata-se do ensino aprendizagem de inglês na rede palmense de ensino público.

Em uma definição mais abrangente de ILF apresentada por Barbara Seidlhofer (2004, p. 46), este acrônimo pode ser definido como “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas”. Portanto, dentro desta percepção de ILF, não cabe presumir que esta língua tenha falantes nativos, já que, de acordo com Leffa (2001, p. 121), “o inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos”.

Uma possível justificativa para tal fato talvez esteja “na mudança do “centro de gravidade da língua” (CRYSTAL, 2006), isto é, se nos anos 60, “acreditava-se que a maioria dos falantes eram nativos, temos agora uma situação em que existe um maior número de usuário de inglês como

8 “Understood in the sense of [...] free of connections with particular countries and ethnicities”.

9 “[...] a desire to shape a new ideology for English language teaching (ELT) which more accurately reflects the perspective global nature of the language and its diverse uses and users”.

segunda língua e um número ainda maior que o falam como língua estrangeira”<sup>10</sup>. Dados sobre a ocorrência, medida em números de falantes não nativos de inglês em relação a falantes nativos, podem ser conferidos em estudos publicados por estudiosos tais como Erling (2005), Modiano (2009), Siqueira (2008; 2010), Crystal (2011), entre outros, cujos trabalhos evidenciaram que chega a 4 (quatro) o quantitativo de falantes não nativos para cada falante nativo que estão a usar a língua inglesa no contexto hodierno de uma língua franca.

Entre as definições encontradas na literatura para o termo ILF, está a de Cook (1999, p. 12), que afirma se tratar de “uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários”. Esta adaptabilidade explícita talvez uma das maiores funções da língua inglesa no seio da contemporaneidade: a de que ela veio para servir a seus usuários nas mais distintas formas, justapondo-se ao que eles querem fazer com ela. Aqui, a visão de intocável não faz parte de sua nova roupagem mundializada. Pelo contrário, neste contexto, o que temos é uma língua de alma livre que percorre cada dia mais espaços e lugares neste mundo, ou, como considerou Siqueira (2008, p. 337), a faceta do inglês é de uma língua ‘mochileira’ emancipada da “tutela de seus tradicionais senhores”.

Portanto, embora falantes do círculo interno sintam-se, de algum modo, “donos” desta língua não serão eles os que determinarão o seu curso, mas os falantes de inglês como segunda língua e/ou como língua estrangeira que irão traçar o seu destino mundo afora (GRADDOL, 1997).

Em novembro deste ano de 2022, ocorrerá o 13º Congresso Internacional de Inglês como Língua Franca<sup>11</sup>, em Taiwan. Os doze congressos anteriores ocorreram em Helsínquia (2008), Southampton (2009), Viena (2010), Hong Kong (2011), Istanbul (2012), Roma (2013), Atenas (2014), Pequim (2015), Lleida (2016), Helsínquia (2017), Londres (2018), e Medellín (2019). O site do 13º Congresso<sup>12</sup> anuncia que seu propósito é “explorar o fenômeno de rápido crescimento do Inglês como Língua Franca<sup>13</sup>” a partir de distintos campos que fazem uso, nomeadamente “Linguística, Psicologia, Educação, Estudos de Corpus, Sociolinguística, Ensino e Aprendizagem de Inglês e Políticas Linguísticas<sup>14</sup>”. O propósito do inglês como língua franca é apresentado como sendo a comunicação internacional. A realização anual do evento atesta do papel crucial que o ILF vem exercendo, em âmbito mundial.

A seguir, mostraremos como a figura do “falante nativo de inglês” entrou em colapso mediante o processo de expansão sem precedentes da LI. Para tal, recorreremos aos estudos realizados por Graddol (1997), entre outros, para demonstrar este enfraquecimento cada vez mais constante.

## O enfraquecimento da figura do “falante nativo”

No documento intitulado *The Future of English?* publicado pelo *British Council*, em 1997, Graddol (1999) mostra em números o enfraquecimento do falante nativo de inglês. Para melhor visualização desse quadro, vejamos abaixo o gráfico elaborado por Graddol (1999):

10 “[...] the majority of speakers were thought to be first-language speakers, we now have a situation where there are as many people speaking it as a second language, and many more speaking it as a foreign language”.

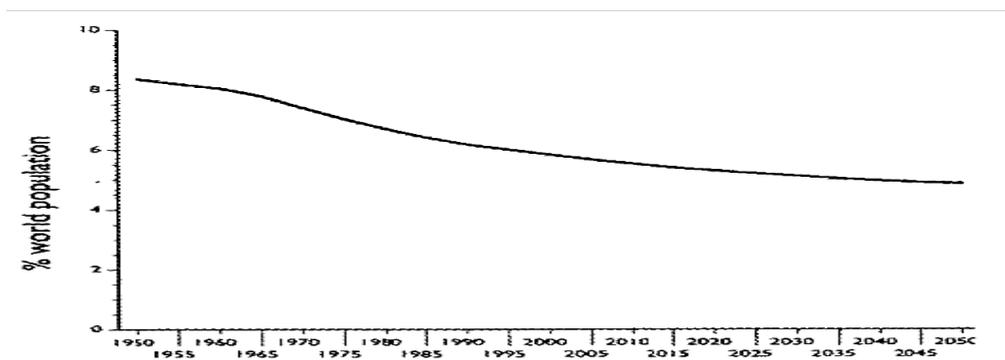
11 “13a International Conference of English as a Lingua Franca.”

12 <https://elf13taiwan.whgroup.life/>

13 “to explore the rapidly-growing phenomenon of English as a Lingua Franca”.

14 “linguistics, psychology, education, corpus studies, sociolinguistics, English learning/teaching, and language policy”

**Gráfico 01.** Declínio do número de falantes nativos.



Fonte: Graddol (1999, p. 61).

Na interpretação apresentada pelo estudioso, pode-se ver que, no ano de 1950, cerca de 8% da população mundial falava inglês como sua primeira língua. No entanto, percebe-se uma diminuição significativa desses números ao longo dos anos, devendo chegar, conforme previsto para o ano de 2050, à marca de menos de 5%. Para compreender essa declividade, Rajagopalan (2011, p. 47) nos lembra que o inglês “é uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar” muito presente em interações entre falantes não nativos.

Diante do exposto, para Antunes (2009, p. 35), a língua inglesa necessita ser compreendida como uma atividade “a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”. O que se pode apreender, com essa diversidade, é que o inglês está servindo às necessidades dos que o falam de um jeito “fluido, flexível, contingente, híbrido e profundamente intercultural”<sup>15</sup> (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284), em vários lugares do mundo.

Pontua Fishman (1975, p. 335-36) que o inglês é uma língua [...]“cada vez mais em direção à massificação e modernização tecnológica” e que traz consigo, na perspectiva do inglês como língua franca, o “[...] reconhecimento oficial ou proteção de variedades locais”<sup>16</sup>. Neste ano de 2022, essa afirmação de Fishman completou quarenta e sete anos, o que não torna esta luta [ainda em curso] desanimadora, e, sim, aponta para o consenso de que modificações demoram para surtir o efeito esperado. Conforme ressaltado por Kuhn (2012), é gradual uma mudança de paradigma. Pode até ser que demore mais alguns outros tantos anos para que as transformações se concretizem, mas a pavimentação do caminho já foi feita, e o inglês jamais voltará a ser visto sob o mesmo olhar ‘estrangeirizado’, menos ainda seus usuários, vistos como “falantes imperfeitos” e/ou como indivíduos que estão ligados a uma língua que não lhes pertence.

Para Cogo e Pitzl (2014), a questão acima encontra respaldo no crescente número de publicações e projetos de pesquisa desenvolvidos na seara do ILF, entre os quais se destacam o VOICE (*Vienna – Oxford International Corpus of English*) e o ELFA (*English as a Língua Franca in Academic Settings*), a organização de conferências que ocorrem ano a ano sobre ILF e, mais recentemente, a constituição do periódico JELF (*Journal of English as a Língua Franca*), bem como a publicação de uma gama de livros sobre ILF (*Developments in English as a Língua Franca*). No Brasil, pesquisadores de diversas instituições de ensino nomearam os estudos brasileiros sobre o tema de *ELF made in Brazil*, em que se pode acompanhar mesmo que de forma incipiente os avanços em solo nacional.

Embora os números apresentados por Graddol (1999) destaquem as transformações ocorridas, a figura do “falante nativo ideal” ainda está muito arraigada nas formações iniciais e continuadas de professores e, por consequência, nas salas de aulas Brasil afora. Assim, é primordial um posicionamento mais crítico, principalmente por parte daqueles que têm a língua como objeto de ensino e estão no âmago deste processo como agentes de transformação de práticas pedagógicas

<sup>15</sup> “[...] English as fluid, flexible, contingent, hybrid and deeply intercultural”.

<sup>16</sup> “[...] turned increasingly toward massification and technological modernization” [...] the official recognition or protection of local varieties”.

e que, por alguma razão, ainda privilegiam culturas hegemônicas e elitistas.

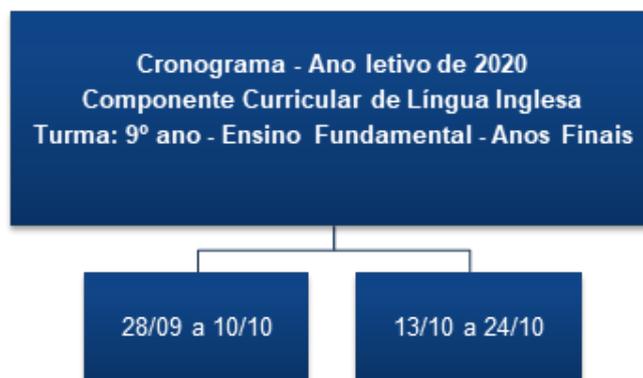
Neste sentido, Almeida Filho (1993) destaca que somente um posicionamento crítico-reflexivo e interculturalmente abalizado do professor de língua – especialmente o de inglês – trará condições necessárias à empreitada de “desestrangeirização” da língua inglesa, e, portanto, sua “descolonização”. Tal tarefa ancora-se na pedagogia crítica, uma vez que oportuniza não só uma educação baseada no desejo de mudança social, mas, sobretudo, tem como premissa a transformação não somente da natureza da cultura, do conhecimento e do poder, mas também da interação existente entre todos esses constituintes (PENNYCOOK, 1990, p. 294).

No próximo tópico, apresentamos a análise dos blocos de atividades do componente curricular de Língua Inglesa destinados à turma do 9º ano do ano letivo atípico de 2020.

## Análise dos dados

Neste estudo, fizemos a análise de nove blocos de atividades remotas de Língua Inglesa que foram postadas na PHS, no ano letivo de 2020. Após uma análise inicial, alguns blocos de atividades foram descartados, por não fazerem, em seu conteúdo, nenhuma menção ao ILF. Assim, os blocos de atividades remotas em que foram encontrados indícios do ILF foram os descritos a partir do cronograma de aplicação, em consonância com a PHS.

**Figura 1.** Cronograma de Blocos de Atividades Remotas de inglês – ano letivo 2020<sup>17</sup>



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2021).

Salles e Gimenez (2010, p. 31-32) asseveram que o ensino do componente curricular de Língua Inglesa sob a perspectiva do ILF deve trazer ao centro do processo de ensino-aprendizagem aspectos como:

O ensino da cultura do aprendiz, a tolerância em relação às diferentes variedades, o ensino da pragmática, a consideração de objetivos específicos, o uso (e não a negação) da língua materna, a competência textual (onde as teorias de gêneros podem ser extremamente relevantes), a relação de poder que se estabelecem nos diferentes discursos.

Neste sentido, os materiais didáticos exercem um papel de grande destaque ao longo do processo. Acrescentam as pesquisadoras que os aspectos acima mencionados podem vir a corroborar não só para a construção da identidade do usuário desta língua, mas, também, para o processo de formação de alunos ainda mais críticos e conscientes de valores ideológicos que permeiam os discursos do outro e, assim, muito possivelmente farão com que cada vez mais indivíduos se sintam seguros e aptos a utilizar a língua inglesa em consonância com suas reais necessidades.

<sup>17</sup> A análise seguirá a ordem dos blocos de atividades remotas de inglês apresentados na figura 1.

A seguir, apresentamos a análise dos dois blocos de atividades remotas que apresentaram, de algum modo, em seus contextos, aspectos de cunho intercultural em consonância com o *checklist* proposto por Oliveira (2010)<sup>18</sup>.

## Aspectos Interculturais nos Blocos de Atividades Remotas da Turma e 9º ano

### Existem atividades remotas dos blocos de inglês<sup>19</sup> que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?

No Bloco 1, é notória a utilização da dimensão intercultural: a língua inglesa no mundo que, entre outras questões, tem como habilidade a ser desenvolvida com os alunos a do código **EF09LI17** da BNCC/DCT, que visa debater a expansão da língua inglesa pelo globo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania. Ao analisarmos este material, foi possível notar pequenas referências à cultura do aluno na aula 05, quando o (a) professor (a) elaborador (a) do bloco de atividades, ao trabalhar algumas *linking words* /conjunções, solicitava aos alunos que completassem um exercício com algumas das conjunções apresentadas em uma imagem e as encaixassem em categorias tais como: tipo (s) de músicas preferidas, comida, lugares, livros ou filmes.

A dimensão intercultural: a língua inglesa no mundo também recebe destaque neste segundo bloco de atividades remotas. Na aula 08, há um texto que fala sobre o inglês no nosso cotidiano. Ao longo do texto, são trazidos exemplos do uso de estrangeirismos da língua inglesa que os alunos podem facilmente compreender. São palavras ligadas a comida (*Cheeseburger, cookies, diet, fast food*); entretenimento, lazer e jogos (*bike, camping, cinema, mountain-bike, vídeo-game*); música (*country music, rock, heavy metal, DJ*); vestuário, acessórios e moda (*fashion, jeans*), só para citar alguns. É proposto ao aluno que crie uma lista de palavras do seu cotidiano acerca da utilização de palavras/termos em inglês que estejam relacionados ao mundo da tecnologia, como celulares e computadores.

Chamou-nos a atenção, na atividade de monitoramento de aprendizagem (AMA), a utilização de uma pergunta da avaliação do ENEM, aplicada no ano de 2020, em que é solicitado aos alunos colocar V para a(s) sentença(s) verdadeira(s) e F para a(s) falsa(s) no que tange aos aspectos interculturais a serem analisados em relação aos livros didáticos. Neste ponto específico, são trazidas na alternativas questões voltadas à identidade social, regional, nacional, minorias étnicas, estereótipos acerca do falante nativo ideal, crenças sobre a língua alvo, entre outros. Tratam-se de temáticas que podem, de uma maneira muito significativa, abrir espaços para discussões mais aprofundadas sobre o inglês, na perspectiva de uma língua desnacionalizada.

18 Cabe ressaltar que os estudos de Oliveira (2010) são bastantes relevantes para o ensino de inglês na atualidade. Trata-se de uma pesquisadora que tem com muita ênfase difundido pesquisas acerca da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) no Brasil. Adicionalmente, tem defendido a promoção do ensino de inglês que englobe o desenvolvimento da CCI, bem como o respeito às variedades de inglês faladas no mundo. A autora elaborou uma *checklist* para identificar pontos de convergência entre materiais didáticos de língua inglesa e as propostas de ensino-aprendizado da língua na contemporaneidade.

19 Para atendermos a especificidade desse trabalho, fizemos uma adaptação da lista de checagem proposta por Oliveira (2010) e substituímos a palavra “livro” pela sequência “atividades remotas dos blocos de inglês”. Ademais, realizamos uma seleção das questões do *checklist* proposto pela autora, tendo em vista os objetivos deste estudo.

## **As atividades remotas dos blocos de inglês levam o aluno a refletir sobre semelhanças e diferenças entre as culturas de forma não avaliativa? De que forma?**

No Bloco 1, não foi possível verificar nenhuma atividade com este enfoque. Na aula 06 do bloco 2, são apresentadas algumas semelhanças e diferenças entre o inglês americano e o inglês britânico. Dois vídeos complementares foram indicados para que os alunos “aprendam” as maiores diferenças entre os dois ingleses. A Aula 07 propõe uma atividade em que o aluno deve achar a palavra equivalente no inglês britânico e, para isso, é disponibilizado a ele/ela uma lista de palavras em inglês americano. Por fim, os alunos devem fazer a tradução dessas palavras para o português. Muito rotineiramente, essas duas variações do inglês são utilizadas como exemplos a serem expostos aos alunos, fato que limita o acesso desses alunos a aspectos culturais mais amplos.

## **As atividades remotas dos blocos de inglês ajudam o aluno a desenvolver tolerância e empatia em relação ao outro? De que forma?**

O (a) professor (a) elaborador (a) do bloco de atividades 1 selecionou um vídeo, no qual, a professora Adele Raemer traz relatos de uma situação bastante delicada, que foram os bombardeios na faixa de Gaza, no ano de 2018. As reflexões da professora, seguidos dos relatos do que ocorreu nas 22 horas do massacre, seguramente, trouxeram aos alunos uma perspectiva mais empática frente aos desafios enfrentados por alunos, professores e equipe escolar mundo afora. O vídeo de três minutos não traz todos os detalhes do que ocorreu, mas ficou perceptível a tentativa de mostrar aos alunos outras realidades globais no âmbito escolar.

No segundo bloco de atividades remotas, não há nenhuma atividade que oportunize aos alunos o desenvolvimento de tolerância e/ou empatia em relação a outras pessoas.

## **Variedades de Língua Inglesa nos Blocos de Atividades Remotas da Turma de 9º ano**

Nesta subseção, apresentamos a análise dos quatro blocos de atividades remotas sob o enfoque das variedades da língua inglesa.

## **Nas atividades remotas, o(s) áudio/vídeo (s) apresentam falantes de países onde a língua inglesa não é a língua materna? Quantos? É possível identificar os falantes pelo sotaque? Como?**

Não. No bloco 1, os três vídeos escolhidos pelo (a) professor (a) elaborador (a) aparentam ser de países que têm a língua inglesa como língua materna. O primeiro vídeo traz a professora universitária Mariko Kitazawa que leciona na Universidade de Southampton, na Inglaterra. Apesar do seu nome ter origem asiática, não conseguimos confirmar esta informação. Como o ponto analisado é o áudio/vídeo, podemos dizer que sua pronúncia se assemelha, em grande medida, à de um falante com sotaque britânico. O segundo vídeo apresentado no bloco é da professora Adele Raemer, uma americana que mora na faixa de Gaza desde o ano de 1975, portanto o sotaque é americano. O terceiro vídeo, em síntese, apresenta uma introdução a uma série de documentários produzido pela ETS – uma das maiores instituições educacionais do mundo voltadas para a avaliação, pesquisa e desenvolvimento de testes – *a respeito do TOEIC (Test of English for International Communication)*, uma gigante americana que oferta serviços de exames de proficiência em língua inglesa ao redor do mundo. Neste vídeo, foi perceptível o sotaque americano no decorrer da apresentação das informações contidas no vídeo. Novamente,

temos o sotaque americano em destaque no material utilizado pelo (a) professor (a) elaborador (a) do bloco de atividades.

O Bloco 2 traz links de áudios/vídeos complementares para que os alunos assistam. A partir das indicações, encontramos dois vídeos sobre *Business English*. Ambos os vídeos são conduzidos por falantes brasileiros de língua inglesa que dão dicas de expressões de inglês para serem utilizadas na área de negócios. Outros dois vídeos são indicados aos alunos como recursos complementares à realização das atividades, em que uma mesma professora brasileira utiliza de uma lista de palavras semelhantes e diferentes do inglês americano e britânico. O último vídeo do bloco 2 traz um professor brasileiro que apresenta exemplos de estrangeirismos no nosso cotidiano. Portanto, são quatro falantes “não-nativos” de inglês que estão utilizando a língua inglesa, em consonância com seus próprios propósitos, neste caso, ensinar esta língua a alunos e/ou qualquer pessoa que tenha interesse sobre a temática abordada por eles. Aqui, percebemos com mais ênfase que o material utilizado trouxe a participação de professores brasileiros de inglês, o que, a nosso ver, é muito relevante para que os alunos tenham referência de outros brasileiros falando a língua inglesa.

Siqueira (2011), ao falar sobre o sotaque brasileiro, enfatiza que ensinar e aprender sob uma perspectiva de ILF, hoje, traz várias implicações, e uma delas é o ato de “colorir” as salas de aula de LI com os mais diversos sotaques, vindos de lugares remotos e, muitas vezes, esquecidos. Essa circunstância faz com que sejam ouvidas vozes oriundas “dos guetos, das minorias, dos imigrantes com suas tradições culturais de diferentes continentes, como, a África, Ásia e América, e até do interior das grandes metrópoles dos países hegemônicos de língua inglesa” (SIQUEIRA, 2011, p. 109).

Apontamos esta questão, por termos acompanhado em outros momentos dos blocos analisados, a utilização de modelos de falante que são oriundos de países em que o inglês é a língua materna.

## **Existem textos que discutem o uso da língua inglesa no mundo? Quantos?**

No bloco 1, não há especificamente textos que trazem a temática “língua inglesa no mundo”, mas podemos perceber que tanto o vídeo da professora universitária Mariko Kitazawa da Universidade de Southampton – que tem como foco responder “why has English developed as a world language?” –, quanto a introdução da série produzida pela ETS – TOEIC sobre o porquê *English Matters* abarcam, de alguma forma, o modo como o inglês tem sido percebido frente ao seu reconhecimento como língua global.

No Bloco 2, a aula 2 engloba muito rapidamente alguns aspectos acerca do império britânico, apresentando uma imagem que marca em cor vermelha os locais colonizados por eles. Na sequência, os alunos são orientados a elencar pontos importantes que o império britânico realizou no passado, o que culminou no domínio de uma considerável quantidade de países no mundo. A aula 3 traz um pequeno texto com uma reflexão sobre o inglês ser a língua materna de diversos países (muitos desses países são citados no excerto), seguido da recomendação para que os alunos assistam a um vídeo a respeito dos principais países onde o inglês é o idioma oficial, de modo a complementar o assunto abordado na aula.

Neste sentido, Dewey (2007, p. 346) enfatiza que, diante da diversidade cultural e linguística que o ILF promove, os professores “precisam reavaliar as práticas atuais em relação à seleção de materiais didáticos, métodos e abordagens avaliativas”. Isto, fará com que eles, ao se lançarem na empreitada de organizar/elaborar materiais didáticos como os blocos de atividades que estamos a analisar, possam romper barreiras postas pelo ensino de inglês como língua estrangeira e possam, de fato, compreender o inglês a partir de um olhar mais crítico, entendendo-o como uma língua que pertence a todos que a usam ao redor do mundo.

## **Existe um modelo de falante nativo subliminar? (ex., existe uma seção para a prática de pronúncia exibindo um modelo do falante americano/inglês)**

O Bloco 1, por trazer vídeos nos quais os participantes são, na sua maioria, oriundos de países em que o inglês é língua materna, tende a privilegiar explicitamente um modelo de falante nativo, ou melhor dois – o americano e o britânico. No Bloco 2, não há propostas de atividades que trabalhem a prática de pronúncia. No entanto, é interessante destacar que os vídeos trabalhados ao longo do bloco tiveram como participantes professores brasileiros de inglês. Observamos que essa escolha do professor (a) elaborador do bloco - conscientemente ou não - foi diferente do primeiro bloco, que privilegiou falantes cujos países têm o inglês como língua materna.

Ensinar inglês a partir da perspectiva de uma Língua Franca, conforme assevera Siqueira (2011, p. 4), vai exigir do professor de inglês “uma visita diária às fronteiras”. Faz-se mister que novas prioridades sejam estabelecidas, “dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade [...], o modelo a ser usado nas nossas salas de aula, o lugar da cultura e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa”. A seguir, as nossas considerações finais acerca deste estudo.

### **Considerações Finais**

A partir da análise dos blocos de atividades remotas do componente de Língua Inglesa, verificamos que o ensino de inglês, a partir de uma perspectiva do ILF, não recebeu o destaque devido nas atividades analisadas. Para que as atividades atingissem um nível mais crítico seria necessário o que El Kadri (2010) aponta como perspectivas orientadoras para um ensino de ILF, perspectivas essas que devem tratar de assuntos como: O estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades do inglês que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade deveriam ser focalizadas na formação inicial (EL KADRI, 2010, p. 67).

Poucas foram as vezes que as atividades remotas, de fato, trouxeram ao centro do ensino de inglês aspectos que pudessem discutir o ILF e ou abrir espaços para que discussões mais críticas sobre este ensino pudessem acontecer. Destacamos o aspecto positivo de que foram trazidos vídeos com professores brasileiros de inglês, o que é, em si, um grande avanço no campo de ensino e aprendizagem de línguas. Poderiam, porém, ter inserido outros professores/falantes de nacionalidades distintas usando o Inglês como língua franca, pois isso faria com que a sala de aula de inglês deixasse de ser menos estereotipada e ganhasse novos sotaques. As experiências aqui apresentadas não destoam de muitas vivências relatadas, no Brasil. Conforme salientam Lima, Savio e Rosso (2020, p. 270, 271), muitos estudos salientam “as dificuldades que os docentes (e também futuros professores) apresentam para articular em suas práticas os construtos do ILF”. É vital que tenhamos sempre em mente que precisamos avançar para outras etapas.

Por acreditar que discussões como a que propomos não se esgotam com a finalização deste trabalho, cremos que, a partir dele, se possa discutir ainda mais a temática ILF nas salas de aula de inglês, sejam elas públicas e/ou privadas, em especial, na região Norte, onde o ILF se mostrou numa condição um tanto quanto embrionária, em comparação as demais regiões do país (ver Bordini, 2013). Humildemente, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a área dos estudos do ILF, em especial, na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de materiais didáticos produzidos por professores brasileiros de inglês, no ensino fundamental, por entendermos que nesta etapa da vida estudantil dos alunos o experienciar de aprender uma língua global possa compreendê-la a partir de um olhar crítico e não só de aplicação de regras gramaticais.

Declaramos estar cientes de que essa pesquisa tem suas limitações. A primeira que

reconhecemos é que esta pesquisa se baseou em dois blocos apenas de atividades remotas de inglês para as turmas do 9º ano – ensino fundamental. Outra limitação percebida foi não saber na prática como esses blocos foram trabalhados com os alunos, pois, devido à pandemia, observações e contatos mais próximos não foram viáveis de acontecer.

Em relação às indicações de trabalhos futuros, esta pesquisa considera necessário a quem deseja pesquisar na seara do ILF que busque: 1) desenvolver estudos sobre ILF em regiões que pouco ou nada aparecem em mapeamentos em nível nacional, como um meio de fortalecer a área e, principalmente, o ensino de ILF nesses locais; 2) trabalhar a temática ILF também na formação continuada de professores; 3) analisar os projetos políticos das escolas públicas acerca do ILF e propor reformulações, caso necessitem; e, por fim, 4) elaborar materiais didáticos sob a perspectiva do ILF.

## Referências

ADLER, M. 1977. Pidgins, creoles and lingua francas: A sociolinguistic study. Hamburg: Buske. In: ARENDS, J., P. MUYSKEN, & N. SMITH, (eds.). **Pidgins and Creoles: na introduction**. Amsterdam: Benjamins.

A. (Alistair) Pennycook, Towards a critical applied linguistics for the 1990s. **Issues in Applied Linguistics**, vol. 1, no. 1: 8-29 (junho)1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. 116 p.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.

BORDINI, M. **Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BROSCH, C. **On the conceptual history of the term Lingua Franca**. Apples – Journal of Applied Language Studies 9/1, 2015, 71–85. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285214984\\_On\\_the\\_Conceptual\\_History\\_of\\_the\\_Term\\_Lingua\\_Franca](https://www.researchgate.net/publication/285214984_On_the_Conceptual_History_of_the_Term_Lingua_Franca). Acesso em: 04 jul. 2021.

CRYSTAL, D. English Worldwide. In: HOGG, R.; DENISON, D. (eds). **A history of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 420-444.

COGO, A.; PITZL, M. L. ELF **Ren**. ELF. 2014. Disponível em: <http://www.english-linguafranca.org/about/elf-ren>. Acesso em: 04 jul. 2021.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**. v. 33,1999, p.185–209, 1999.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization; an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DE LIMA, Jane Helen Gomes; SÁVIO, Gislane; ROSSO, Graziela Pavei Peruch. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental I. **Dialogia**, n. 36, p. 269-282, 2020.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre os programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Rev. Entretextos**, Londrina, v.10, n.2, p.64-91, 2010.

ERLING, E. J. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. **English Today**, v. 21, n. 1, p. 40-44, jan. 2005.

FISHMAN, J.; COOPER, R.; CONRAD, A. **The Spread of English**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1975.

FRIEDRICH, P. M. **When Five Words Are Not Enough**: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, 2010, p. 20 -30.

GALLO, V. **Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?**. *Educazione Linguistica. Language Education*, 2022.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. (eds.). **English in a changing world**. *AILA Review* 13. 1999, p.57-68.

HAUS. C.; ALBUQUERQUE, M. L. V. de. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do Instituto de Letras**, Estudos Linguísticos, n. 61, p. 181-208, 2020.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, v.44, n.3, p.281-315, 2011.

KAHANE, H. ; R. KAHANE. 1976. **Lingua franca**: The story of a term. *Romance Philology* 30, 25–41.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 4. ed. University of Chicago Press, 2012.

KNAPP, K. ; CH. MEIERKORD. 2002. Approaching lingua franca communication. In K.Knapp ; Ch. Meierkord (eds.). **Lingua franca communication**. Frankfurt (Main): Lang, 9–28.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIMA, J. H. G. de; SAVIO, G.; ROSSO, G. P. P. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental. **Dialogia**, n. 36 p. 269-282, 2020.

NAULT, D. Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. **Language, Culture and Curriculum**, vol. 19, no. 3, p.314-328, 2006.

OLIVEIRA, A. P. World Englishes, competência comunicativa intercultural e mudanças de paradigmas: uma proposta para uma nova checklist de análise de livro-texto para o ensino de língua inglesa. In: **XI Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução**, Salvador, BA. 2010.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensinoaprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45- 57.

SALLES, M.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. In: *BELT JOURNAL*. Porto Alegre, v.1, n.1, p 26-33, 2010.

SEIDLHOFER, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 209-239.

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

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.

VIKØR, L. Lingua franca and international language. In U. Ammon (ed.), **Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society** (Handbooks of Linguistics and Communication Science 3.1), vol. 1, 2nd ed. Berlin: De Gruyter, 2004. p. 328–335.

Recebido em 15 de março de 2022

Aceito em 22 de abril de 2022