

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**ENTRE ILE E ILF: PRAXIOLOGIAS CONSTRUÍDAS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE MARIANA - MG**

Poliane Pereira Oliveira

Mariana - MG
2025

Poliane Pereira Oliveira

**ENTRE ILE E ILF: PRAXIOLOGIAS CONSTRUÍDAS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE MARIANA - MG**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Letras – Inglês como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Inglês, pelo Departamento de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Jhuliane Evelyn da Silva

Mariana - MG
2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O482e Oliveira, Poliane Pereira.

Entre ILE e ILF [manuscrito]: praxiologias construídas nas aulas de língua inglesa em uma escola pública na cidade de Mariana - MG. / Poliane Pereira Oliveira. - 2025.

71 f.

Orientadora: Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Inglês .

1. Translinguagem (Linguística). 2. Letramento. 3. Língua Franca. 4. Língua inglesa. I. Silva, Jhuliane Evelyn da. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 81-2

Bibliotecário(a) Responsável: ELIANE APOLINARIO VIEIRA AVELAR - CRB6/3044



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Poliane Pereira Oliveira

Entre ILE e ILF: praxiologias construídas nas aulas de língua inglesa em uma escola pública na cidade de Mariana - MG

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Inglês

Aprovada em 04 de agosto de 2025

Membros da banca

Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva - Orientadora (Universidade federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Valéria Rosa da Silva - Examinadora (Universidade Estadual de Goiás)

A Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 24/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jhuliane Evelyn da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/08/2025, às 22:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0969123** e o código CRC **BBE55358**.

Mainha ❤️: Tenho muito orgulho das minhas filhas estudiosas 🙏🍩🍩 que Deus sempre dar força, coragem, sabedoria, inteligência etc ,tudo ,tudo de bom Para nunca desistir e sempre seguir firme pra Deus realizar tudo de bom na suas vidas. E eu e seu pai estamos na torcida pra vibrarmos juntos com muito orgulho. Te amamos vidas, conte com nós. Poliane, Winy 🧑👦😊🙏

Poliane: Amém 🙏🙏 te amo ❤️❤️

Winy ❤️: ❤️❤️❤️❤️ tb amamos vcs

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me ouvir e responder às minhas preces. Mesmo que haja o distanciamento presencial à sua casa, a minha fé espiritual nunca se fez ausente.

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, Alcidine, pelos anos dedicados a mim, pela confiança e pelo suporte. Por nunca duvidar da minha capacidade mesmo quando eu mesma o fazia. Por abdicar de muitas coisas para que eu chegasse até aqui. Vocês foram meu incentivo, minha força, minha luz. Tudo o que sou eu devo a vocês. Esse trabalho é por vocês.

À minha irmã, Winy, que se manteve comigo durante essa jornada, que compartilhou e compartilha do mesmo sentimento que é estar nesse local. Esse trabalho é por você.

Ao meu amor, amigo e companheiro, Lucas. Seu apoio diário foi primordial para que eu chegasse até aqui e que sorte a minha ter te encontrado. O caminho foi longo, mas ele chegou ao fim. Esse trabalho é por você.

À minha avó Ana, ao meu avô José (*in memorian*), à minha tia Sandra, ao meu primo José Luan, à minha avó Maria (*in memorian*) e ao meu avô Nezin por sempre estarem presentes e se preocupando comigo.

À minha amiga e companheira de caminhada, Eduarda. Você foi luz no meu caminho, me mostrou o lado bom de viver longe e me fez perceber uma família fora de casa.

Às minhas amigas Maria Luiza e Marina Fernandes por me apoiarem, me ouvirem e sempre estarem presentes desde o primeiro momento. Vocês foram primordiais para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas Milene, Graciele, Ana Clara, Deisy, Marina Meireles por sempre estarem lá independente do momento. Vocês viram o antes do início e agora estão presenciando o fim de uma caminhada e vocês fazem parte disso.

À República Anônimas, em especial Anna Beatriz, Ellen, Clara, Fernanda. Por serem quem são, por me ouvirem e presenciarem toda ou parte desta jornada. Vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Com vocês me senti em casa.

À República Largados, em especial Pedro e seu namorado Pedro, pelas risadas, por viver o início e por sempre estarem presentes durante esses anos.

Ao grupo “*Quem amou?*”, em especial Karen, Gabriel, Thays pelo apoio, pelos conselhos e por estarem dispostos a me ajudar.

À minha orientadora Jhuliane, por me apoiar e acreditar em mim. São por pessoas como você que acreditamos em um mundo melhor e uma docência para todos.

A escola, ao professor regente, aos estudantes que fizeram parte de tudo isso e me acolheram como parte da comunidade escolar.

A todos os professores e professoras excepcionais que passaram por mim nessa caminhada: tem um pouquinho de vocês em mim.

Depois do medo vem o mundo.

(Clarice Lispector)

RESUMO

São inúmeros os trabalhos que têm se proposto a discutir o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras nos últimos tempos. Esses trabalhos tendem a criticar o ensino tradicional de língua inglesa normalmente baseado em um ensino estrutural e descontextualizado, focado exclusivamente em regras gramaticais. O presente trabalho se alinha a essas críticas e responde a elas sugerindo uma educação linguística situada e crítica informada pela perspectiva dos letramentos críticos (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013; Brahim *et al.*, 2021; Silva, Marson, 2022). No que se refere à concepção de língua, partimos da perspectiva da translinguagem (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014) e de inglês como língua franca *made in Brasil* (Jordão, 2013; Duboc; Siqueira, 2020; Haus, 2024). A partir dessas concepções, esse trabalho tem como objetivo geral implementar práticas de educação linguística crítica em língua inglesa em uma escola pública na cidade de Mariana, MG e como objetivos específicos: a) Investigar a concepção de língua que informa a pesquisadora ao longo do desenvolvimento das atividades; b) Examinar a recepção dos estudantes às discussões trazidas nas aulas; c) Analisar a ampliação crítica das perspectivas dos estudantes sobre o tema estudado a partir das atividades desenvolvidas; e d) Investigar se as atividades criadas e a postura da docente contribuíram para a formação cidadã e a educação linguística dos alunos. Com esses objetivos, esse trabalho propõe uma pesquisa-ação (Brasileiro, 2021), que indica intervenções na realidade escolar, especificamente no ensino de língua inglesa de uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola estadual do Município de Mariana – MG. O material de análise foi gerado por meio de diários de campo, relatório de estágio e áudios da pesquisadora gravados após as aulas. Os resultados apontam que os estudantes cultivavam uma perspectiva monolíngue de língua - quando está vinculada à ideia de uma língua = uma cultura = uma comunidade - além de um entendimento de língua como pura e não plural. Levando em conta a concepção translíngue de língua adotada nesta pesquisa-ação - prática social, plural, não transparente - percebemos que os estudantes conseguiram compreender a diversidade linguística existente: os diferentes ingleses existentes no mundo e as variadas formas de falar de cada sujeito, tudo isso partindo das atividades propostas pela pesquisadora, que se posicionou diante das discussões trazidas pelos estudantes. Também, os estudantes compreenderam, a partir das discussões, que a língua muda com o tempo, bem como é diversa.

Palavras-chave: Educação linguística; Translinguagem; Língua franca; Ensino de língua inglesa; Letramento Crítico.

ABSTRACT

In recent years, numerous studies have sought to discuss the teaching of English in Brazilian public schools. These studies tend to criticize traditional English teaching, which is typically based on a structural and decontextualized approach focused exclusively on grammar rules. This research aligns with such critiques and responds to them by proposing a situated and critical language education informed by critical literacies (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013; Brahim et al., 2021; Silva; Marson, 2022). This study also draws from the perspective of translanguaging (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014) and of English as a lingua franca made in Brazil (Jordão, 2013; Duboc; Siqueira, 2020; Haus, 2024). Based on these concepts, the general objective of this research is to implement critical English language education practices in a public school located in Mariana, Minas Gerais. The specific objectives are: a) To investigate the language conception that informs the researcher throughout the development of the activities; b) To examine students' reception of the discussions brought into the classroom; c) To analyze the critical broadening of students' perspectives on the topic studied through the proposed activities; and d) To investigate whether the activities and the teacher's stance contributed to the students' citizenship education and language learning. To this end, the study adopts an action research approach (Brasileiro, 2021), which entails interventions in the school setting, specifically in the teaching of English to a third-year high school class at a state school in the municipality of Mariana – MG. The research data was generated through field journals, practicum reports, and audio recordings made by the researcher after class. The results show that students initially held a monolingual view of language—understood as one language = one culture = one community—as well as a notion of language as pure and not plural. Considering the translanguaging perspective adopted in this action research—language as social practice, plural, and non-transparent—it was observed that students were able to grasp the existing linguistic diversity: the different varieties of English around the world and the many ways individuals speak, all stemming from the proposed activities and the researcher's engagement with students' contributions. Furthermore, students understood from the discussions that language changes over time and is inherently diverse.

Keywords: Language Education; Translanguaging; Lingua Franca; English Language Teaching; Critical Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepções de bilinguismo.....	21
Figura 2 - Plano de aula da primeira aula e suas características principais.....	34
Figura 3 - Plano de aula da terceira aula e suas características principais.....	38
Figura 4 - Plano de aula da segunda aula e suas características principais.....	40
Figura 5 - Plano de aula da quarta aula e suas características principais.....	42

LISTA DE SIGLAS

ILF - INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

ILE - INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

OCEM - ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

LE - LÍNGUA ESTRANGEIRA

FN - FALANTE NATIVO

FNN - FALANTE NÃO NATIVO

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	12
1 ENTRE ILE E ILF: EM SE MUDANDO OS TERMOS, MUDAM-SE AS PRÁTICAS?.....	18
1.1 Letramento Crítico e Educação Linguística em Língua Inglesa.....	18
1.2 Inglês como língua estrangeira e Inglês como língua franca.....	20
2 ENTRE IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO: COMO A PESQUISA ACONTECEU?.....	31
3 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: QUAIS FORAM AS POSSIBILIDADES?.....	34
3.1 Língua/gem.....	35
3.2 Ensino de Inglês e Letramento Crítico.....	48
SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICES.....	60
ANEXOS.....	68

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Já há algum tempo não é incomum escutar que "não se aprende inglês na escola pública". Essa crença, repetida exaustivamente por algumas pessoas na sociedade e registrada em documentos oficiais como nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 89), aponta para o imaginário comum de que "o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular". Essa concepção parece ser fruto dos inúmeros problemas que a instituição escolar tem experienciado ao longo dos anos, alguns deles relatados nos documentos que regulam a educação, como salas de aula lotadas, falta de recursos nas escolas e falta de profissionais formados na área.

Essas dificuldades levaram à adoção de diferentes medidas pelos diversos governos ao longo dos anos, como pode ser visto a partir de documentos que parametrizam a Educação Básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados ao final dos anos 1990, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.694, de 1996), por exemplo, a leitura era a habilidade principal a ser trabalhada no ensino de línguas estrangeiras (Brasil, 1998), tendo em vista a dificuldade de acesso à língua inglesa no território nacional naquele momento histórico, de um lado, e a utilização desta língua voltada, principalmente, para o processo de leitura e interpretação de textos, de outro. Apesar de incentivar o ensino e a aprendizagem da língua em suas distintas habilidades, a maior demanda, seja para a realização de provas de vestibular ou para leitura de textos específicos, recaía na compreensão escrita, não tendo os alunos da rede pública necessariamente de aprender a falar outro idioma naquele contexto histórico. Além da habilidade de leitura, o documento ainda propõe o trabalho com língua inglesa por meio dos temas transversais (ética, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente) "pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana" (Brasil, 1998, p. 63).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006, por sua vez, trazem uma proposta de educação linguística que amplia o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva dos letramentos. Isso implica que, para além de se ensinar e aprender a se comunicar em uma língua, na escola objetiva-se a formação do sujeito como um ser participativo, responsável, questionador, capaz de ler e transformar suas

realidades. Com isso, propõem um ensino que não tem como foco apenas o ensino da estrutura da língua, uma vez que “a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico” (Brasil, 2006, p. 109). Daí a relevância de se trabalhar a partir de uma outra perspectiva; neste caso, a dos letramentos. Como o documento explicita:

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. [...] Trata-se [...] de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e lingüística (Brasil, 2006, p.106).

Apesar de a proposta evidenciada pelas OCEM (Brasil, 2006) levar em consideração as demandas locais, as discussões contemporâneas sobre os processos de globalização, os diversos contextos de ensino e os diferentes tipos de letramento necessários para ser esse cidadão ativo e participativo, essa proposta, talvez pelo seu teor não normativo e pelas constantes mudanças de projetos educacionais atreladas a mudanças de governo, ainda não é comumente encontrada nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Em 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conceitos de inglês como língua franca e de multiletramentos são enfatizados no trabalho com a língua inglesa. O primeiro contextualiza a língua inglesa como pertencendo a todas as pessoas que se apropriam dela para seus próprios interesses, não havendo a valorização de um falante nativo de um determinado país dono dessa língua-cultura. Essa conceituação de língua franca é importante, pois implica que todos os falantes da língua, “nativos” ou não, devem ser valorizados independentemente do tipo de inglês falado por eles. Esta mudança valoriza o sujeito, as línguas, as culturas e as comunidades das quais faz parte, bem como reconhece as distintas formas de falar e os sotaques como fazendo parte da identidade e da história desses falantes. Também, esse entendimento está diretamente relacionado à interculturalidade, que, segundo o documento, “[está voltada] para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2017).

O segundo, os multiletramentos, evidencia os diversos modos de significação presentes na linguagem e que fazem parte da construção de sentidos em uma interação, não

apenas restringindo-se ao modo linguístico (leitura e escrita), mas considerando os modos como áudio (músicas e efeitos sonoros), o espaço (arquitetura do espaço e os significados que produzem), os gestos (linguagem corporal) e os elementos visuais (imagens, *layouts*) que também são reconhecidos e utilizados como um grande repertório em momentos de comunicação.

Apesar do avanço nas discussões no que diz respeito ao entendimento de língua, cultura e objetivo da educação, o documento, de teor normativo, finaliza com a descrição de longas listas de conteúdos gramaticais específicos a serem estudados em cada ano escolar. Essa indicação explícita na BNCC e a posterior indicação obrigatória das habilidades a serem trabalhadas em cada aula no planejamento docente sugere que, embora as concepções que embasam o documento possuam um teor mais crítico, permanece o trabalho com as questões da língua de forma uniforme, estrutural e independente dos sujeitos envolvidos, como analisa Duboc (2019).

Em resumo, os documentos oficiais que regem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 refletem, de alguma forma, a trajetória dessa disciplina na educação básica nacional e as concepções de língua adotadas nos distintos momentos históricos. Além disso, apontam para algumas formas de trabalho com a língua inglesa (seja o foco na leitura ou na utilização de recursos multimodais). Contudo, como ficou claro a partir dessa breve descrição dos documentos, a simples alteração nos termos das leis não significa necessariamente que essas abordagens serão trabalhadas nas salas de aulas das escolas de educação básica públicas e/ou privadas.

Em outras palavras, muitos dos problemas apontados nos primeiros documentos ainda são recorrentes, porque os documentos em si não garantem que as escolas vão ter a estrutura necessária para as teorias e abordagens evidenciadas, que os professores de línguas terão maiores oportunidades de formação continuada, ou que serão mais valorizados profissionalmente e financeiramente. O que esses documentos fazem é possibilitar a busca e reivindicação para a concretização desses projetos, programas e políticas. Portanto, o ensino de inglês em algumas escolas públicas, na prática, ainda parece estar voltado à memorização de formas gramaticais e à leitura e interpretação de textos para o ENEM.¹

¹ Entendemos que dentro das múltiplas instituições de educação básica existentes no Brasil, há realidades distintas que pluralizam e problematizam o diagnóstico aqui descrito, com aulas mais dinâmicas, voltadas para a realidade dos estudantes e que levam em consideração seus contextos. No entanto, neste trabalho, evidenciamos a experiência da pesquisadora em suas aulas de Estágio Supervisionado que percebeu que as aulas ainda eram voltadas para um ensino tradicional.

A minha experiência enquanto aprendiz de inglês na escola pública, por exemplo, foi realizada por meio de um ensino estrutural focado na gramática. As aulas de língua inglesa não consideravam nossa realidade e eram monótonas, com a mesma sequência de atividades - explicação oral, escrita da gramática, atividade de preenchimento de lacuna e/ou tradução de textos sem um sentido claro para os alunos. Esses motivos podem apontar algumas das causas pelas quais muitos dos meus colegas de classe não se interessavam pelas aulas, uma vez que não viam a “funcionalidade” desse conteúdo ou não compreendiam o ensino de língua inglesa na e para a vida deles.

Minha trajetória de aprendizagem de inglês se baseou na utilização e estudo do conteúdo de um livro didático, material este que, muitas vezes, não era suficiente para a turma toda, o que levava a professora a não o utilizar em diversas aulas. Some-se a isso que tínhamos apenas uma aula de inglês semanalmente e que a escola possuía poucos recursos tecnológicos e multimodais na escola e dentro das salas, levando o professor a optar por um ensino que fosse mais acessível para o momento.

Essa situação, apesar de ser uma vivência individual, retrata experiências vividas por outros estudantes em diferentes espaços no Brasil, como indicado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Muitos educandos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado da língua inglesa por uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais freqüente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). (Brasil, 2006, p. 120).

Apesar do exposto, são inegáveis os avanços no campo do ensino de línguas no Brasil, sobretudo quando se consideram os documentos parametrizadores já citados (PCN, OCEM, BNCC), que questionam um ensino antes considerado meramente estrutural para adotar um ensino mais socialmente engajado, crítico e voltado às demandas e contextos globais e locais envolvendo a língua inglesa. Contudo, quando adentramos *algumas* salas de aula e saímos do plano ideal, ainda percebemos que essas discussões e avanços levam mais tempo para serem colocadas em prática.

Com isso em vista, entendo que praxiologias mais condizentes e sensíveis às realidades de cada escola mostram-se necessárias dentro da educação linguística² em língua inglesa nas salas de aula da educação pública brasileira. Sendo praxiologias, de acordo com Freitas e Avelar (2021, p. 93),

[...] a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências [...]

entendo que é urgente promover uma educação significativa, situada, crítica e reflexiva, voltada à diferença e à pluralidade de corpos e saberes em nossa sala de aula de língua inglesa. Para isso, esta pesquisa tem como *objetivos específicos*: a) Investigar a concepção de língua que informa a pesquisadora ao longo do desenvolvimento das atividades; b) Examinar a recepção dos estudantes às discussões trazidas nas aulas; c) Analisar a ampliação crítica das perspectivas dos estudantes sobre o tema estudado a partir das atividades desenvolvidas; e d) Investigar se as atividades criadas e a postura da docente contribuíram para a formação cidadã e a educação linguística dos alunos. Ademais, está fundamentada nos pressupostos do letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013; Silva, Marson, 2022), uma vez que eles têm o potencial de questionar e ressignificar o ensino de inglês nas escolas a partir do entendimento de que é necessário compreender os usos da linguagem em diferentes contextos (Brasil, 2006) e podem trazer à luz as noções que informam os estudantes e suas práticas, além de expandir a leitura da palavra-mundo desses sujeitos e permitir seu engajamento em práticas voltadas à justiça social.

Entendemos, assim, que o letramento crítico situa o sujeito no mundo e não apaga as relações de poder que o atravessam. No ambiente escolar, esses sujeitos são chamados a compreender visões diversificadas de determinada situação, entendendo de onde surgem e os motivos de existirem na sociedade. Dessa forma, o letramento crítico nos auxilia a desnaturalizar verdades, a ampliar nossa leitura de mundo e a nos capacitar para uma ação criticamente informada de nossas realidades (Hoppe, 2014).

² Em contraposição ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, a educação linguística, como já proposto nas OCEM (2006), tem a ver com “1. O ensino dos aspectos linguísticos da língua, sem descuidar as dimensões cultural, crítica, política, local e global; 2. A promoção e negociação das capacidades dos alunos para construir e distribuir conhecimento; 3. A preparação dos alunos para que possam interpretar o mundo que os rodeia, nas suas comunidades de prática, mas também subjetivamente; [...]” (Ferraz, 2024, p. 151).

Em termos de organização, esse trabalho monográfico está dividido em três capítulos, além da introdução, *Para início de conversa*, e das considerações finais, *Do caminho percorrido*. O primeiro, *Entre ILE e ILF: em se mudando os termos, mudam-se as práticas?*, enfatiza o referencial teórico que informa essa pesquisa, nomeadamente as teorias de translinguagem (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014), as concepções de Inglês como língua estrangeira e de Inglês como Língua Franca *made in Brasil* (Jordão, 2013, Duboc; Siqueira, 2020; Haus, 2024) e do letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013; Silva, Marson, 2022). O segundo, *Entre idealização e realização: como a pesquisa aconteceu?*, descreve a metodologia utilizada para a classificação e a geração do material para leitura crítica. O terceiro, *Entre teoria e prática: quais foram as possibilidades?*, traz a análise das aulas lecionadas, as interações com os estudantes e as interpretações. Por último, o texto finaliza com reflexões sobre os principais resultados encontrados, bem como as limitações e contribuições dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1:

ENTRE ILE E ILF: EM SE MUDANDO OS TERMOS, MUDAM-SE AS PRÁTICAS?

Neste capítulo serão apresentadas as perspectivas que informam este trabalho. Na primeira seção será destacado o ensino de língua inglesa a partir do Letramento crítico. Na segunda seção, serão evidenciadas as teorias de inglês como língua franca e como língua estrangeira e suas respectivas características.

1.1 Letramento Crítico e Educação Linguística em Língua Inglesa

Diante das constantes mudanças na tecnologia, na comunicação, na vida pessoal, no mundo do trabalho, na educação, entre tantas outras, houve a necessidade de entender as novas formas de linguagem que foram surgindo no mundo atual (Brasil, 2006). Como se pode ler nas OCEM (2006, p. 108):

A nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura [...] também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola. (Brasil, 2006, p. 108).

Para responder a essas demandas, essa pesquisa baseia-se nos pressupostos dos letramentos críticos, informados por uma perspectiva translíngua, com foco na promoção da educação linguística dos estudantes. Os letramentos são as práticas da linguagem na sociedade, isto é, a forma com que nos encontramos na linguagem, que somos linguagem e que lemos as linguagens que nos rodeiam seja dentro ou fora do ambiente escolar (Brahim *et al*, 2021). Por isso, ao pensar nas aulas de línguas, ou de qualquer disciplina, é importante que os professores pensem em trazer o contexto dos estudantes para as aulas, sempre pensando em que discussões e reflexões podem ser relevantes para seu público.

Abrir a sala de aula e cultivar a heterogeneidade e a diferença demanda de todos – professores, alunos, pais e funcionários – a habilidade de ouvir o outro e de se ler enquanto lê o mundo, pois é a partir dessa prática que o indivíduo poderá perceber de onde vêm as suas crenças e convicções (Menezes de Souza, 2011) e, assim, desenvolver a leitura crítica da

palavra-mundo (Freire, 2020). Para desenvolver a habilidade crítica de leitura da palavra-mundo, é necessário:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. (Menezes de Souza, 2011, p.132)

Com esses termos, Lynn Mario T. Menezes de Souza (2011) enfatiza que as leituras que fazemos do mundo não são naturais, mas aprendidas e compartilhadas socialmente, validadas em determinados tempos e espaços e não em outros. Isto é, os sentidos são sempre negociados porque fazem parte do contexto no qual o autor do texto está inserido e não se separam dos seus entendimentos do mundo, crenças e culturas às quais teve acesso. Além disso, não apenas o contexto do autor é levado em consideração na leitura e atribuição de sentidos; também é importante pensar que esse sujeito leitor está em um ambiente específico com costumes e comportamentos específicos daquele meio, que não são separados de nós quando estamos construindo os significados para essas leituras. Nesse sentido, no letramento crítico, entendemos que a crítica “ênfatisa o fato de que tanto a escrita quanto a leitura são atos de produção de textos (enquanto unidades de significação). Sendo assim, tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (Menezes de Souza, 2011, p. 133).

Assim, se os sentidos que atribuímos ao mundo são informados por nossas experiências prévias, as demandas, problemas e leituras de cada lugar são diferentes umas das outras. Portanto, o letramento crítico nos possibilita desnaturalizar verdades fixas e questionar o outro e, ao mesmo tempo, a nós mesmos: “A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro” (Menezes de Souza, 2011, p. 138). Deste modo, suspeitar de nossas verdades e leituras é um exercício que precisamos fazer a todo momento.

Como bem pontua Clarissa Jordão *et al.* (2017), o letramento crítico não é uma metodologia a ser utilizada em sala de aula; ele surge para que nos embasemos e ajamos no ambiente escolar, observando as necessidades dos nossos alunos, no seu contexto, e nos responsabilizemos por essas ações feitas dentro da sala de aula (Silva, 2021). Nesse sentido, o letramento crítico seria o ato de trabalhar na sala de aula de forma problematizadora e

questionadora, para que, assim, os estudantes construam sentidos de modo informado e transformem a sociedade na qual vivem.

Dentro desse entendimento de letramento crítico, língua/gem é vista como uma prática social, política, ideológica e cultural, pois é por meio dela que nos expressamos, damos significados e existimos individual e coletivamente (Silva, 2021). Por isso, a partir desse entendimento, podemos colocar em evidência as situações que nos permeiam e por meio da língua/gem trabalhar, questionar, criticar, discutir e nos responsabilizar pela transformação que queremos em nossos contextos e comunidades.

No contexto do letramento crítico, a escola é compreendida como um ambiente plural e que valida as diferenças dos sujeitos, pois é um espaço privilegiado de resistência e pluralidade de ideias, conhecimentos e experiências. Por extensão, a sala de aula é um espaço de aprendizagem que ultrapassa os conceitos estruturais da língua; ela é também um local para compartilhar experiências pessoais e culturais que fazem parte do nosso cotidiano, mas que também o extrapolam.

No que se refere ao professor e ao aluno, também seus papéis devem ser questionados e ampliados. Quando pensamos no professor, muitas vezes o reduzimos a uma pessoa que recebe os conhecimentos linguísticos na universidade e os deposita (Freire, 2020) na cabeça dos alunos, como se fossem sujeitos passivos que recebem e memorizam os conhecimentos que deverão ser reproduzidos ao longo de suas vidas. Quando nos vemos em uma relação aluno/professor dessa forma, não há uma (re)construção de saberes relacionados aos temas trabalhados em sala de aula, um questionamento e/ou crítica que desenvolveria esse estudante e o faria repensar sobre questões da sociedade (Jordão; Bühner, 2013). No Letramento crítico, professor e aluno são seres ativos, comprometidos com a leitura crítica da palavra-mundo; são interpretadores e agentes de mudança. Portanto, a relação professor-aluno é mais horizontalizada e ambos ensinam e aprendem coletivamente.

1.2 Inglês como língua estrangeira e Inglês como língua franca

Há uma longa tradição de ensino de línguas na educação básica brasileira (Jucá, 2017). No caso da disciplina de inglês como língua estrangeira (ILE), este ensino tende a ser voltado às regras gramaticais trabalhadas de forma descontextualizada, com atividades de tradução e preenchimento de espaços além de lista de memorização de vocabulário, para citar algumas características.

Como o termo etimologicamente indica, “estrangeiro” estaria atrelado “ao que não pertence a uma região” (Risco, 2025). Ou seja, o ensino de ILE baseia-se em um entendimento de língua como ligado a uma determinada cultura e a uma determinada identidade distintas das línguas/culturas faladas no país em que se aprende (daí os tão famosos e desejados ingleses britânico e americano das escolas de línguas no Brasil). Segundo esta visão, os falantes “nativos³” dessa língua – geralmente pessoas brancas escolarizadas e de classe média/alta – e que vivem nesses lugares são vistos como detendo o poder de definir as regras da língua, como a língua é usada e quem pode usá-la (Canagarajah, 2013). Nos espaços em que a língua inglesa é utilizada como língua estrangeira, é a variante do falante nativo, isto é, o que seria considerado o inglês “correto” e o que mais se aproxima do inglês falado nos países que possuem o inglês como primeira língua, que é estudada e emulada. Nesse sentido, aprende-se inglês para se comunicar com falantes “nativos” desta língua.

Segundo Jordão (2013, p. 30),

[o] uso do termo “estrangeira” remete à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua (se é estrangeira, só pode sê-lo com relação a algo que é familiar: a língua materna e/ou outras línguas). Remete também à importância do inglês na cena nacional, à sua relação (de cumplicidade ou não) com a globalização, à massificação do saber e à (in)acessibilidade dos conhecimentos formais e/ou informais produzidos nos quatro cantos do mundo. Como afirma Widdowson (2003, p.114-115), “o que é real para os alunos é o fato de que ela [a língua inglesa como LE] não é familiar, é estrangeira para eles. E é para lidar com [e problematizar, diria eu] essa estrangeiridade que a disciplina precisa ser pensada.

A conotação da expressão “língua estrangeira”, portanto, pode também sugerir uma dupla posição de inferioridade para os sujeitos “não nativos”: primeiro porque estes possuiriam menos poder e prestígio, já que, por mais que se esforcem, nunca serão nativos daquela língua; e segundo porque têm de negar a si e a sua cultura e identidade para se aproximarem minimamente do inglês considerado “nativo”. Como as pessoas que aprendem línguas, inclusive a inglesa, são sujeitos diferentes e estão em contextos plurais e diversos, entendemos que esta imitação não deveria ser o objetivo final da aprendizagem de uma língua.

³ O uso das aspas na palavra nativo se dá pelo fato de que não acredito que exista um falante nativo que de alguma forma seja superior pelo seu local de origem e, portanto, detentor das regras linguísticas e falante “ideal” de língua inglesa. Apesar disso, optei por manter os termos “nativo” e “não nativo” levando em consideração a materialidade e recorrência desses termos nas concepções de língua (Inglês como Língua Estrangeira e Inglês como Língua Franca) que me propus a diferenciar.

Além disso, ILE promove a ideia de que precisamos chegar ao completo domínio do idioma e/ou performar uma pronúncia perfeita, ou seja, o mais próxima possível daquele falante considerado “nativo”. Sendo assim, os sujeitos aprendizes devem estar se esforçando o tempo inteiro para “chegar lá”, para estar em constante evolução para chegar a esse nível. Tudo isso leva a entender que os sujeitos considerados nativos são superiores, corpos não marcados, neutros, universais, não rotulados e desejáveis.

Por isso, a partir de uma visão monolíngue de inglês, entende-se cultura como fixa, pertencente a um povo circunscrito a um Estado-nação, assim como língua enquanto algo homogêneo, um sistema uno compartilhado por todos, desconsiderando os sotaques, dialetos, e identidades plurais e separando o uso dessa língua do contexto e dos recursos multimodais que são utilizados quando nos comunicamos. Essa visão separa o indivíduo da linguagem e da comunidade e valoriza a sistematização da linguagem (Canagarajah, 2013), nos levando a pensar na ideia de uma nação com sujeitos sem suas próprias individualidades. Portanto, ao adotar uma visão monolíngue de inglês – o que estamos entendendo que o ILE faz –, a escola pode se tornar um ambiente excludente por desconsiderar as experiências desses estudantes, isto é, suas vivências pertencentes a suas comunidades e famílias. Também pode se tornar excludente por colocar diferentes culturas, pessoas, crenças, tudo em “um mesmo pote”, favorecendo a exclusão/apagamento ativo de corpos, ideias, saberes, línguas/culturas e indivíduos. Essa ideia seria a de colocar as pessoas em uma posição padrão como se não tivessem suas próprias formas de sentir e viver em sociedade.

Em contraposição a essa visão monolíngue, Canagarajah (2013) e García e Wei (2014) argumentam em prol de uma perspectiva translíngue de ensino de língua inglesa. De acordo com esses autores, uma perspectiva translíngue *transcende* a língua enquanto uma entidade fixa no mundo para acomodar diversas formas de interagir e negociar sentidos para que a interação aconteça. A partir de uma perspectiva multimodal, também *transcende* a ideia de que a língua é uma estrutura única e fechada. Ou seja, a língua é vista como um sistema aberto que muda a depender dos sujeitos, da história e das situações e intenções de comunicação.

Na perspectiva translíngue, não se entende que haja um cérebro contendo caixas distintas para as línguas nomeadas que alguém fala. Como podemos perceber no exemplo a seguir proposto por García e Wei (2014, p. 14):

and physical environment, aligning with contextual features such as participants, objects, the human body, and the setting for meaning” (Canagarajah, 2013, p. 7).

Quando pensamos em uma abordagem translíngua no contexto escolar, especialmente no ensino de línguas, estamos falando de um espaço onde os estudantes estarão aptos a conversar, refletir, sentir, pensar e viver em suas comunidades de modo crítico, em contraposição a um ensino estrutural baseado na transmissão de modelos fechados de uma cultura, língua e contexto únicos. A teoria da translanguagem, assim, celebra todo o repertório linguístico do sujeito, assim como todos os recursos multissemióticos a que eles têm o acesso ao longo da vida e de suas interações. Ou seja, apesar de reconhecer a importância do estudo do sistema da língua para fins de análise,

[...] treating language as a tightly knit system that stands free of other semiotic resources, detached from the environment, a self-standing product, and autonomous in status distorts meaning-making practices. Though it is important for linguists to focus on language for analytical purposes, such considerations should be informed by its multimodality. (Canagarajah, 2013, p. 7)

Nesse sentido, quando limitamos os recursos que os estudantes trazem para a sala de aula nos contextos de interação criados, estamos limitando suas possibilidades de aprendizado, como também excluindo ou deslegitimando suas formas de ser, sua cultura, suas crenças, suas linguagens. Quando decidimos que o estudante só deve falar/escrever na língua sendo aprendida, estamos apagando a bagagem cultural desses estudantes. Por isso, tudo o que os estudantes sabem e são deve ser levado em consideração, de modo que “Students bring to the classroom the translangual practices they engage in outside the classroom.” (Canagarajah, 2013, p.12).

Além disso, restringir os conteúdos a serem ensinados a uma área ou professor específico – como o ensino das artes sendo apenas papel do professor de artes e português como responsabilidade do professor de português – acaba por igualmente restringir como esses estudantes vão se engajar com o outro diferente de si. No dia a dia dos estudantes, a separação entre disciplinas é meramente ilusória, assim como o mundo é multimodal e complexo. Do mesmo modo, enquanto professores, somos convidados a promover espaços de diálogo e construção de relações complexas entre saberes e sujeitos. Portanto, a forma com que vemos o currículo das escolas e nossa atitude com relação a sua organização precisa ser repensada.

Outro aspecto a se considerar é que recursos e/ou textos que enfatizam exclusivamente práticas relacionadas a grupos de poder, nos quais os estudantes não encontram identificação, podem distanciar os estudantes que não se enquadram nesses padrões sociais, culturais e socioeconômicos. Uma educação baseada na translíngua argumenta que os sentidos e a aprendizagem devem ser construídos com os estudantes em sua inteireza, a partir de seus desejos e realidades; ou seja, não deve ser algo distante de suas realidades; eles têm de se sentir e ter um papel ativo nesse processo.

Em resumo, a língua, em uma perspectiva translíngua, não é tratada como algo separado do sujeito, mas é constituinte e constitutiva dele, considerando suas culturas e suas formas de existir no mundo. Essa discussão é fundamental porque o modo com que entendemos a língua é a base para como ensinamos a língua inglesa, para o material que escolhemos utilizar, para o modo como avaliamos nossos alunos. Assim, se não identificamos e refletimos sobre nossa concepção de língua e suas implicações no mundo e na vida de nossos alunos, não conseguimos ensinar a língua de forma diferente.

O entendimento de inglês como língua franca (ILF) *made in Brazil* (Duboc; Siqueira, 2020; Haus, 2024; Jordão, 2014) surge em contraposição à visão monolíngua de inglês como língua estrangeira (ILE) e vai ao encontro da perspectiva translíngua. Nesta, leva-se em consideração os repertórios dos sujeitos, incluindo as variações linguísticas e os "acordos" feitos pelos falantes quando precisam se comunicar. Além disso, as interações em ILF reconhecem que a maior parte das interações em língua inglesa acontecem entre falantes não "nativos"⁵, podendo o falante nativo estar ou não presente. Por isso, centra-se no uso da língua para os propósitos comunicativos dos distintos falantes que dela se apropriam, sem esquecer-se das relações de poder que atravessam toda e qualquer situação comunicativa.

Nesse sentido, por mais que, dentro da sala de aula de língua inglesa no contexto nacional, a comunicação entre os estudantes seja majoritariamente em língua portuguesa, há de se considerar o repertório linguístico e semiótico dos estudantes, que certamente possuem variados recursos verbais e não verbais no que reconhecemos como língua inglesa. Aprender a língua inglesa, então, também estaria atrelado a se relacionar com a comunidade dos estudantes e seus repertórios, seja na escola, com os amigos, em casa, no trabalho ou no ambiente virtual. Enquanto pensarmos na língua inglesa como algo fora do nosso contexto ou da nossa comunidade, ou seja, algo distante dos sujeitos, teremos a língua como algo "estranho" e sem utilidade ou relevância para nós.

⁵ Para ter acesso ao texto, verifique o site: <https://www.thehistoryofenglish.com/english-today>

Com isso, argumento que a língua inglesa está presente constantemente no nosso cotidiano seja para comunicação entre as pessoas do nosso meio, seja para troca de informações ou até mesmo para resolver questões que, hoje, são consideradas básicas, como mandar uma mensagem de texto por aplicativos de mensagens ou fazer compras em aplicativos de compras on-line, entre outras situações. Nessa perspectiva, a sociedade está mudando e com ela as formas que nos comunicamos também. A língua inglesa está se fazendo presente em diferentes lugares em nossa sociedade e muitas vezes não percebemos como essa presença é frequente. Com essa evolução constante, principalmente pelas redes sociais, as pessoas parecem estar mais próximas e falar com pessoas de outros países já não é algo fora do comum. Isto é,

Technological developments have facilitated interactions between language groups and offered new resources for meshing languages with other symbol systems (i.e., icons, emoticons, graphics) and modalities (i.e., images, video, audio) on the same “page.” All these developments pose interesting possibilities and challenges for communicating across language boundaries. (Canagarajah, 2013, p. 2)

Essa aproximação com pessoas de outros países promovida e potencializada por fluxos globais cada vez mais comuns, incluindo o uso das redes sociais, coloca o inglês em uma posição de maior evidência. Como Jordão (2014, p. 26) explica,

[...] o inglês não é em si (ou melhor, na essência do construto) uma língua superior a qualquer outra, mas é inegável que ele tem sido colocado em uma posição específica que o diferencia das outras línguas na contemporaneidade, estando ligado como está a questões de globalização, contato, construção e distribuição de conhecimento associado à comunicação entre pessoas de várias partes do mundo, atrelado aos discursos imperialistas e (neo)liberais, ao mesmo tempo em que é utilizado para atrair atenção mundial a reivindicações locais, a demandas por justiça social e democracia em estados totalitários, a identidades particulares em nações específicas cuja língua materna não é o inglês, mas que sentem a necessidade de se manifestar nesta língua.

Quando se leva em consideração a perspectiva de ILE, que coloca falantes “não nativos” em uma posição de inferioridade em relação aos falantes “nativos”, pode ser que professores brasileiros de língua inglesa também se sintam impostores para lidar com a língua do outro dentro da sala de aula. Isto é, se o inglês de falantes de países anglófonos, sobretudo dos Estados Unidos e da Inglaterra, é colocado como o objetivo a ser alcançado, os

professores estarão sempre com a sensação de não possuírem proficiência suficiente para lecionar, assim como não estarão aptos a estarem na sala de aula. Em outros termos,

Essa posição os leva a sentirem-se sempre “em falta”, frustrados como professores de uma língua que jamais chegam a conhecer “como deveriam”, ou seja, como supostamente a conheceria um falante nativo da língua (aquele idealizado pelas teorias de aquisição centradas no construto “falante nativo”). (Jordão, 2013, p.23)

Sendo assim, quando esse falante “nativo” ideal está no horizonte de comparação e constituição do professor brasileiro de inglês, os docentes podem questionar seu pertencimento a essa profissão e a sua posição dentro da sala de aula, o que demanda desses sujeitos estar em uma eterna busca da pronúncia perfeita, sem sotaque, de domínio de normas e pertencimento acrítico a uma cultura anglófona imaginada.

Na concepção de ILF, propõe-se que os sujeitos falem a língua inglesa sem excluir ou apagar suas vivências. Ou seja, eles podem falar do “seu jeito” ou até mesmo “diferente” a depender das negociações feitas dentro da comunicação. Levando em consideração a constante mudança da língua, isso não seria algo distante do que já estamos acostumados a fazer no nosso cotidiano, uma vez que constantemente fazemos combinados para entender o que o outro está falando, seja em língua portuguesa ou em língua inglesa. Nesse sentido, entendemos que como a nossa língua materna está em constante mudança, assim também ocorre com a língua inglesa.

Dessa forma, o ILF não se coloca como mais uma variante a ser dominada por estudantes de língua inglesa, com regras ou sotaques específicos a serem emulados, mas sim está ligado ao contexto em que a língua inglesa é utilizada, ou seja,

[...] as teorias em torno do ILF não se propõem a criar modelos linguísticos, nem pedagógicos, nem normas de uso ou gramáticas normativas, mas sim enfatizar a variedade de usos e as ‘práticas comunicativas e estratégias dos falantes efetivos’ (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p. 305-306; SIFAKIS, 2009). (Jordão, 2013, p. 18)

Assim, as regras, que antes eram pré-estabelecidas, criadas e reguladas por países do centro que tinham a língua inglesa como língua primeira, agora, informadas pela translíngua, são vistas como abertas a negociação, dependentes do contexto de interação, de relações de poder e dos sujeitos que as utilizam. Certamente há práticas linguísticas que se sedimentam com o tempo e acabam se transformando em gramáticas, contudo conceber uma orientação de normas como construídas, mutáveis, variantes e contextuais faz grande

diferença em nosso modo de pensar e aprender línguas (Canagarajah, 2013, p. 16-17). Isso quer dizer que há maior abertura e aceitação de diferentes ingleses para que os sujeitos se comuniquem da melhor forma dentro de suas necessidades. Como essas regras podem ser (des)(re)construídas durante as comunicações,

O ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam aprender ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais. (Jordão, 2013, p.23)

Nesse sentido, se antes os falantes “nativos”, segundo a perspectiva do ILE, eram colocados em uma posição de privilégio em relação aos falantes “não nativos”, agora com o ILF eles estarão na mesma posição, pois o ILF envolve construção e negociação de sentidos muito mais que memorização e acurácia no uso da língua. Dessa forma, o falante “nativo” de inglês também deverá aprender como negociar sentidos e entender os funcionamentos das regras dentro dessas interações interculturais. Se antes um estava acima do outro, agora os dois precisarão saber a utilizar o inglês com os sujeitos que também estão tentando se comunicar dentro de diferentes contextos culturais e/ou sociais.

Com as exclusões e julgamentos advindos da colonialidade da linguagem e de processos históricos que colocaram pessoas e línguas em relações hierárquicas desiguais, importa dizer que “There is nothing intrinsically superior or inferior in pronunciation forms, and the mere idea of accent is an invention to work inside this logic.” (Haus, 2024, p. 176). Portanto, não há uma forma melhor de se falar com o outro, ou uma variedade única que deveria ser seguida por todos. Através da língua, muitas questões sociais e culturais são perpassadas por gerações, e são ideias que normalmente estão ligadas às questões coloniais mesmo hoje em dia. Por isso, deve-se quebrar esses padrões que são disseminados na sociedade, principalmente quando voltadas às formas de falar, se comunicar e de existir como um sujeito pleno no mundo.

Diante do exposto, entendemos que o ILF é primordial para o ensino de línguas no cenário nacional, porque transformamos a sala de aula em um local de compartilhamento de conhecimentos e de formas variadas de se comunicar. A partir do ILF, entendemos que há pensamentos convergentes e divergentes em sala e que é necessário aprender como lidar com essa diferença. Mais do que isso: não há uma entidade abstrata que chamamos de ILF ou uma teoria universal que abarque todos os sentidos que até agora atribuímos a ele. Essa perspectiva

se realiza em práticas locais (Duboc; Siqueira, 2020) e, portanto, demanda que estejamos sensíveis às demandas globais, necessidades locais e desejos individuais/sociais dos falantes.

Além disso, a ideia da imposição de uma cultura anglófona sendo superior à nossa pode e deve ser desmitificada dentro da sala de aula. Podemos, sim, nos comunicar em outra língua e aprender sobre ela falando também sobre a nossa cultura, conversando sobre o que nós entendemos e vivenciamos em nosso cotidiano. Assim, “[ILF] made in Brazil is mainly based on notions that challenge the colonial/modern logic, object the centrality of the native speaker model, and bring to the front local teaching and learning needs and experiences” (Haus, 2024, p. 168). Isso não significa que não podemos falar sobre outras culturas, como a de países que possuem o inglês como língua materna, mas que para além dessas comunidades existe a nossa, e é a partir disso que vamos aprender também.

Quando trazemos elementos centrados no que os estudantes vivem, eles não se sentem afastados do que estão aprendendo. Eles entendem que a língua perpassa a vida deles, seja a partir de uma placa escrita *stop*, de um perfume com marca escrita em língua inglesa, de uma camisa com frases em outra língua. Aprender a língua inglesa não seria importante apenas para viajar para outro país, pois ela está aqui e agora no repertório linguístico e semiótico dos estudantes, no nosso caderno, no celular, na comida que pedimos em nossos aplicativos de celular. Quando a educação linguística é centrada nos estudantes, o ensino não fica fechado ou focado em uma percepção mono: uma cultura, um sotaque, uma política, uma forma de se viver e se comunicar em sociedade. É a partir de contextos locais, situados e diversos que o ILF vai ressoar como possibilidade. Não existe um modelo a ser seguido, uma estrutura, uma tabela que mostre o que o professor deve seguir ou fazer. Cada professor vai olhar para o seu contexto, suas possibilidades e recursos para fazer a diferença nas aulas (Duboc, 2012; Walsh, 2013). A seguir, um breve resumo comparativo das perspectivas aqui evidenciadas.

Quadro 1: Comparação entre perspectivas

	Perspectiva monolíngue/ILE	Perspectiva translíngue/ILF
Língua	Sistema fechado	Sistema aberto
Cultura	Única, Homogênea, Estado-Nação	Fronteira, Plural
Comunidade	Estado-Nação	Comunidades interpretativas várias
Interação	FNN – FN	FNN – FNN + FN
Objetivo do Ensino	Domínio das regras e Memorização (proficiência)	Inteligibilidade, Disposição, Ampliação de repertório linguístico para atender a propósitos comunicativos

Papel do professor	Modelo a ser seguido	diversos Interpretador, promotor de pluralidades e encontros éticos
Papel do aluno	Memorizar e emular o falante “nativo”	Interpretar e construir conhecimentos coletivamente

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Canagarajah (2013), Jordão (2014) e Haus (2024).

CAPÍTULO 2:

ENTRE IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO: COMO A PESQUISA ACONTECEU?

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), sobretudo nos estudos de Letramento Crítico, que priorizam a leitura crítica e a transformação dos nossos contextos, situam as nossas interpretações do mundo, bem como nos convidam a uma atitude de questionamento constante de nós mesmos, de nossas certezas naturalizadas e do mundo como ele se apresenta (Brahim *et al.*, 2021). De abordagem qualitativa, a presente investigação responde ao paradigma interpretativista de pesquisa, buscando compreender a realidade por meio das experiências, vivências, crenças e concepções dos sujeitos envolvidos, tanto dos estudantes quanto da pesquisadora. Deste modo, o contexto e a subjetividade dos alunos e da pesquisadora (a cidade, o distrito, as comunidades que os alunos estão inseridos, a universidade) foram levados em consideração na construção de dados da pesquisa, não havendo separação das questões sociais e dos sujeitos, pois essas fazem parte das pessoas e da realidade da vida de cada um (Divan; Oliveira, 2008).

Esta pesquisa pode ainda ser classificada como uma pesquisa-ação (Brasileiro, 2021), na qual trabalho com a intenção de propor uma intervenção na realidade observada. Neste caso específico, dentro do contexto do estágio supervisionado de regência no Ensino Médio, mantive um convívio contínuo com o local da pesquisa lecionando e observando aulas no turno matutino, contabilizando 15 horas de estágio (turno matutino) dentro da sala de aula, além do convívio com a comunidade do local, incluindo professores, diretores, alunos e secretárias (Brasileiro, 2021). Esse envolvimento com as pessoas no ambiente escolar me auxiliou a propor ações significativas para a sala de aula onde atuei, na tentativa de aprender e auxiliar dentro daquela realidade. Ao final, investiguei criticamente os resultados obtidos por meio da leitura, descrição e análise do material gerado por meio da escrita de diários de campo (Tripp, 2005).

Os métodos e instrumentos de geração de dados foram a observação participante e a escrita de diários de campo. No que diz respeito ao primeiro, lecionei as aulas e, ao mesmo tempo, observei como os alunos reagiram às atividades propostas, e como eu me senti e reagi às interações com os alunos e entre os alunos, bem como com as atividades e o que foi falado e discutido na sala de aula. No que diz respeito ao segundo, os diários de campo são anotações feitas após as aulas sobre as ações realizadas e os acontecimentos percebidos a partir das

minhas observações (Brasileiro, 2021). As observações realizadas foram registradas no meu diário de campo. O quadro abaixo ilustra como os objetivos da pesquisa foram realizados por meio dos métodos e instrumentos descritos:

Quadro 1: Objetivos e procedimentos metodológicos

Objetivos específicos da pesquisa	Métodos e instrumentos de geração de dados
Investigar a concepção de língua que informa a pesquisadora ao longo do desenvolvimento das atividades;	Observação participante e leitura crítica do diário de campo da pesquisadora, dos planos de aula e das atividades por ela desenvolvidas.
Eaminar a recepção dos estudantes às discussões trazidas nas aulas;	Observação participante
Analisar a ampliação crítica das perspectivas dos estudantes sobre o tema estudado a partir das atividades desenvolvidas;	Observação participante e análise do diário de campo da pesquisadora
Investigar se as atividades criadas e a postura da docente contribuíram para a formação cidadã e a educação linguística dos alunos.	Observação participante, análise das atividades desenvolvidas pelos alunos e leitura crítica dos relatos feitos no diário de campo.

Fonte: Autora (2025)

Em termos de procedimentos a serem seguidos, inicialmente, observei as aulas de língua inglesa lecionadas pelo professor regente da escola onde ocorreu o estágio supervisionado. Após esse contato primário de observação, registrei os acontecimentos das aulas, os conteúdos trabalhados, a reação dos alunos, a estrutura da sala de aula onde os alunos estudam em um diário de campo. Posteriormente, conversei com o professor regente para saber quais os temas poderiam ser trabalhados com a turma e busquei fazer uma análise do conteúdo trabalhado pelo professor para que as atividades planejadas estivessem ligadas aos temas abordados por ele.

Diante da minha experiência de estagiária em escolas públicas e estando no último período da licenciatura em Letras – Inglês na Universidade Federal de Ouro Preto, me propus a lecionar algumas aulas voltadas para o ensino crítico de língua inglesa. As duas escolas nas quais participei ativamente das atividades como estagiária localizavam-se em locais e contextos diferentes. A primeira localizava-se na região central da cidade (urbana) e possuía um maior número de estudantes. No último senso feito no ano de 2024, foram 602 matrículas

para anos finais, 49 para EJA e 17 para educação especial. Sobre a infraestrutura escolar, possuía dependências com acessibilidade como banheiro, também há quadra de esportes, água filtrada, sala de leitura e laboratório de informática. Nessa escola, participei do primeiro estágio de observação, no qual observei como o(a) professor(a) agia diante dos estudantes, como organizava as aulas e como os estudantes reagiam às aulas. A segunda, na qual fiz dois estágios de regência e um de observação, localizava-se em um distrito da cidade de Mariana e possuía um menor número de estudante com 95 matrículas para anos finais, 109 para ensino médio, 18 para Eja e 10 para educação especial. Esses estudantes normalmente vinham de comunidades mais próximas do distrito, isto é, englobavam pessoas com um menor poder monetário, diferentemente da primeira escola. O estágio de regência tinha como obrigatoriedade 20 horas de aula dentro da sala de aula e 105 horas ao total (englobando convivência na escola, leituras e aulas na universidade). Alguns estudantes da segunda escola eram de bairros que se localizavam distante da região central da cidade.

Com a análise feita, planejei uma sequência de quatro aulas com atividades que envolveram questões trazidas pelos estudantes, pensadas a partir do contexto da escola e das temáticas, dificuldades e interesses levantados. Mais especificamente, trabalhei com o inglês no dia a dia dos alunos. Estas questões foram compartilhadas com a professora do estágio supervisionado, o professor regente da escola e a orientadora do trabalho de conclusão de curso para a posterior elaboração de uma unidade temática. A construção dessa unidade, incluindo atividades de escrita, de escuta, de fala e de compreensão leitora, também levou em consideração o material trabalhado pelo professor regente e o currículo seguido. Após a aprovação das atividades pelas professoras e a aplicação das atividades em sala, fiz a leitura, a organização e a análise do material empírico gerado para esta pesquisa.

Por fim, após as interações e as aulas lecionadas, algumas categorias de análise a partir das interações com os estudantes foram criadas. A primeira foi a partir das respostas relacionadas à língua/gem. Ou seja, todas as questões e questionamentos levantados pelos estudantes que partiram de uma perspectiva de língua foram adicionadas na análise na primeira categoria. A segunda foi voltada para a abordagem de ensino utilizada durante as aulas, quais os métodos e materiais utilizados e como lidei com os estudantes.

CAPÍTULO 3:

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: QUAIS FORAM AS POSSIBILIDADES?

Após três períodos sendo estagiária em escolas públicas da cidade de Mariana/MG, me propus a fazer esse projeto – uma unidade temática de quatro aulas – a partir das minhas leituras enquanto professora em formação inicial com o objetivo de compreender e discutir coletivamente a relevância da língua, nesse caso da língua inglesa, no contexto escolar. Essa ideia se justifica diante da tentativa de contribuir com a formação continuada do professor regente da escola do mesmo modo que ele contribuiu com a minha formação inicial me recebendo como estagiária. Dito diferentemente, da mesma forma que aprendemos com o corpo docente, discente e com todos os funcionários de um modo geral, acredito que há uma troca ou um compartilhamento de ideias, formas de lecionar, entre outras contribuições positivas em relação a todas as partes envolvidas durante o Estágio Supervisionado.

Dessa forma, eu, juntamente com a escola, o professor regente, a orientadora dessa pesquisa e a professora da disciplina do estágio decidimos que seria relevante levar para as aulas de língua inglesa uma perspectiva de língua plural, bem como aulas críticas e reflexivas para os estudantes. Na sequência de quatro aulas, diante da observação, durante outros estágios, de que o ensino tradicional de língua inglesa era o que se fazia mais presente, decidimos trabalhar o ensino do inglês como uma língua franca, possibilitando aos estudantes e ao professor regente outra perspectiva ou outras formas de pensar sobre o ensino de língua inglesa.

Decidimos, ainda, que as aulas seriam ministradas para o terceiro ano do Ensino Médio levando em consideração a flexibilidade de conteúdo a ser trabalho, como textos interpretativos entre outras atividades que poderiam ser desenvolvidas de formas mais ampla, sem seguir um conteúdo gramatical específico, o que diferia das outras turmas. Esta turma do Ensino Médio contava com uma aula de língua inglesa de 50 minutos por semana. Por isso, pensando no limitado período de tempo disponível, propomos uma sequência de 4 aulas. Apesar de termos aventado a possibilidade de passar um período maior com a turma e, assim, ter mais tempo para adentrar mais profundamente nas discussões trazidas, essa possibilidade se mostrou inócua, porque o calendário escolar e o calendário da universidade são distintos. Apesar de ter pensado em possíveis contratempos, ainda ocorreram momentos em que não foi possível ministrar a aula por completo ou não foi possível seguir perfeitamente o

planejamento de ações como previamente pensado. Apesar dos contratemplos que ocorreram, as aulas foram planejadas, lecionadas e compartilhadas dentro das possibilidades da realidade da escola e dos alunos.

Em termos de organização, essa seção analítica divide-se em duas partes: a primeira voltada ao entendimento da concepção de língua da professora, autora da pesquisa, e dos estudantes; a segunda voltada à abordagem de ensino utilizada durante as aulas juntamente com as interações críticas que ocorreram com e entre os estudantes.

3.1 Língua/gem

Na primeira aula na turma do terceiro ano do Ensino Médio, optei por me apresentar e fazer uma breve introdução do meu intuito com as aulas que seriam ministradas nas próximas semanas. Os estudantes já tinham um contato comigo, pois não era a primeira vez que fazia estágio na escola. Para começar, a primeira aula tinha como objetivo fazer uma reflexão sobre os países que falam a língua inglesa e como a língua está inserida no cotidiano dos alunos. Além disso, introduzi alguns conceitos como língua estrangeira, segunda língua, língua materna e perguntei o que os estudantes entendiam por língua.

Figura 2 - Plano de aula 1

Plano de Aula - aula 1

Informações Gerais



Carga horária	Ano
50 Minutos	3º ano EM
Tema	English Around the world - 1
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os países em que a língua inglesa está inserida.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o vocabulário do texto evidenciado na aula; • Discutir sobre como a língua inglesa está inserida no mundo e no cotidiano dos estudantes.
Conteúdo	Introduzir como a língua inglesa está presente no mundo, em quais países e os motivos de ser tão presente em diversas partes do mundo.
Materiais	Material Impresso (texto: The history of english)

O texto trabalhado apresentava os países que falam inglês em diversos contextos, se enquanto língua nativa de um país ou não, assim como o tamanho da população desses falantes. Para uma breve introdução da aula, perguntei aos estudantes se eles sabiam quais países falavam inglês como língua nativa. No entanto, os estudantes ficaram mais calados. Logo mudei a pergunta e perguntei se eles sabiam o que era língua nativa. Os estudantes responderam que era a “língua original, língua do país”. Essa ideia de originalidade pode ser associada ao ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) que evidencia uma visão limitada e limitante do que seria a língua. Segundo Jordão (2014, p. 34):

O “estrangeiro” visto como “distante” tem sido uma categoria questionável diante das tecnologias de informação e comunicação que estão revolucionando nossos procedimentos interpretativos, nossos conhecimentos e processos de meaning-making (CAZDEN et al. 1996; COPE & KALANTZIS, 2000), a partir da facilitação do contato/interação com usuários da língua inglesa que originalmente têm várias outras línguas como suas línguas “nativas”.

Ou seja, a língua não possui apenas um local de origem; ela é constituída pelos falares de diversos sujeitos que participam de diversas comunidades e suas manifestações socioculturais (Canagarajah, 2013). Dentro dessas comunidades existem sujeitos que são diferentes dos outros, com suas próprias formas de viver, pensar e agir; portanto, todas essas questões influenciam a origem de uma língua, tornando-a múltipla e diversa. Sendo assim, quando pensamos no cotidiano dos estudantes e seus contatos com o mundo, sejam eles mediados ou não por tecnologias, percebemos que tudo está conectado, inclusive as línguas. E elas estão ligadas e inseridas dentro do cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, a ideia de originalidade pode ser questionada, pois a língua não vem de uma ideia ou lugar original, no sentido de “inérito”; ela passou (e continua passando) por um processo de construção a partir dos emaranhamentos com outros lugares, culturas e sujeitos (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014; Jordão, 2014; Silva, 2021). Além disso, a língua não deve estar associada a uma única norma ou a um conjunto de regras que devemos seguir fielmente para que sejamos capazes de falá-la. Ela está lá antes do nosso nascimento e continua a existir e a se transformar e se atualizar a partir do nosso uso cotidiano e plural. Dessa forma, consideramos a língua como uma prática social “que constitui nossos modos de ver, significar, criar, agir e existir no mundo.” (Silva, 2021, p. 127). Em última análise, a ideia de originalidade citada pelo estudante está associada à visão monolíngue de língua presente e compartilhada pela maioria da população e também destacada por Canagarajah (2013), com a equivalência entre uma língua, uma cultura e uma comunidade.

Na parte final do texto trabalhado na sala de aula, pode-se ler a seguinte descrição:

It should be noted here that statistics on the numbers around the world who speak English are unreliable at best. It is notoriously difficult to define quite what is meant by “English speaker”, let alone the definitions of first language, second language, mother tongue, native speaker, etc. What level of competency counts? Does a thick creole (English-based, but completely incomprehensible to a native English speaker) count? (Barker, 2024, não paginado).

Após a leitura conjunta do texto, questionei o que eles achavam de pessoas que tinham um sotaque considerado “carregado”, assim como no exemplo, e se essas pessoas podem ser consideradas falantes nativas, levando em consideração que a língua crioula vem da língua inglesa. Os estudantes responderam que deve ser considerada também. No entanto, outros falaram que tem “uma língua certa que não muda”. Levando em conta essa resposta de mudança da língua, podemos pensar no conceito de sotaque que podemos referir a uma ideia criada por países colonizadores:

As a movement characteristic from the coloniality of language, value judgments are socially, historically, and racially attributed to specific languagings. There is nothing intrinsically superior or inferior in pronunciation forms, and the mere idea of accent is an invention to work inside this logic. (Haus, 2024, p. 176)

Portanto, quando julgamos ou marcamos certos sujeitos apenas pela entonação das palavras ou por pronúncias que não são próximas ao considerado “nativo”, há uma inferiorização desses sujeitos que não seguem os padrões esperados pelo país “detentor” daquela língua-cultura, bem como um apagamento das línguas, culturas e experiências trazidas por eles. Sobre isso, parece haver certo tipo de jogo de poder a depender de que língua se fala (que variante, que sotaque, que cultura). O lugar de onde você vem, como você se manifesta nas situações sociais, como você conversa com as pessoas e que língua que está sendo utilizada: tudo é observado e “pontuado” no jogo.

Assim como bem pontua Lynn Mario T. Menezes de Souza (2021), citado por Haus (2024) em sua tese, a percepção do sotaque parte de quem está ouvindo e não de quem está falando, ou seja, não é uma questão que o sujeito deve mudar a sua forma de falar e sim o ouvinte, ou interlocutor, que deve mudar a forma com que pensa sobre as pessoas que não falam como ele. Essa ideia de sotaque também é bem evidente quando se pensa a LE. Se nessa perspectiva o foco seria o modelo “nativo” a ser seguido, logo quem não está dentro dessa lógica teria sotaque e deveria mudá-lo para chegar à proficiência ideal. Nesse sentido, “os falantes não-nativos (os estrangeiros) teriam como objetivo de seu aprendizado, nessa perspectiva, aproximar-se ao máximo dos usuários nativos da língua” (Jordão, 2013, p. 19).

Continuando a discussão, sugeri ao estudante que a língua muda o tempo todo. Para dar exemplos, mencionei conceitos, palavras e expressões que falamos hoje em dia e que há alguns anos não saberíamos o significado. Então falei a expressão “*Low profile*” e à corriqueira frase “eu caí” (me referindo à internet) que passaram ser amplamente utilizadas e popularizadas com a massificação das tecnologias digitais e do uso de chamadas de vídeo síncronas. Além disso, pude dar como exemplo o português de Portugal e o português do Brasil. Comparando as línguas, indicamos que ambas as línguas-culturas são distintas em termos de gramática, léxico, assim como a prosódia, fator que foi bastante mencionado pelos estudantes. Pensando nisso, ainda que a língua portuguesa brasileira tenha sido fruto dos processos de invasão e colonização, quando a língua portuguesa de Portugal entrou em contato com as línguas indígenas e as de matrizes africanas ela tornou-se diferente da que foi trazida para o país. Isto é, com todas essas questões da história, das culturas, dos povos e das

misturas, ainda que forçadas, o nosso falar se tornou único e múltiplo ao mesmo tempo. Único pois se difere do falar dos portugueses e plural pois cada espaço do país – e cada pessoa, de fato – tem uma forma de se comunicar.

Mesmo com esses exemplos, alguns estudantes falaram que a língua portuguesa de Portugal era “mais bonita” por causa do jeito que eles falavam. Além disso, quando questionados se existia um inglês melhor, as respostas foram: “O inglês da Inglaterra, o sotaque britânico” e “o nosso sotaque não é tão bonito”. As respostas e crenças voltadas à beleza de um sotaque estão geralmente relacionadas ao poder que essa língua e cultura específica tem em relação às outras. No caso de Portugal, temos a língua do país colonizador, um país que está localizado na Europa, o que a vincula automaticamente à ganho monetário, status social, poder, história, branquitude, origem, entre outros aspectos. Além disso, percebemos que a indicação da Inglaterra como tendo o melhor inglês e sotaque não é neutra; ou seja, o ensino de inglês no Brasil – ou a percepção que as pessoas em geral têm desse ensino – ainda segue voltado para uma cultura dominante de um país específico, entendido como aquele que deu origem à língua (original, “nativo”). As respostas dos estudantes relacionadas ao sotaque britânico vêm, acredito, de uma perspectiva específica de ensino:

For instance, it is still quite common in Brazil and elsewhere for instructors to rely mostly or even exclusively on standardized variations of either British or American English as an instructional variety (see Friedrich 2000, for instance, for the case of Brazil). (Diniz de Figueiredo, 2017, p. 45)

Nas respostas, podemos perceber a ideia do sotaque nessa interação. É evidente que a marca que fica da língua é o do país colonizador ou, como coloca Haus (2024, p.175), “the ones who traditionally are seen as the owners of the language, the ones who are unmarked.” Os estudantes ainda expressam a ideia de que essas línguas têm “donos” que, portanto, são o modelo a ser seguido. Uma possível implicação dessa crença é de que nós, brasileiros, falamos “errado” não somente a língua inglesa como também a língua portuguesa, como pessoas ignorantes e de menor valor que somos, pois não somos capazes de seguir um padrão de língua imposto a nós.

Sobre esse tema, na terceira aula (06/06), a atividade proposta foi compartilhar um vídeo, compilado por mim, que continha pessoas famosas dando entrevistas em língua inglesa. Dentre essas, havia falantes brasileiros, americanos e britânicos de língua inglesa. O objetivo da atividade era trabalhar com a noção de sotaque com os estudantes e fazer com que

eles percebessem que há diferenças na forma de falar mesmo de pessoas que nasceram em um mesmo país.

Figura 3 - Plano de aula 3

Plano de Aula - aula 3 <i>Informações Gerais</i>	
Carga horária	Ano
50 Minutos	3º ano EM
Tema	English Around the world - 3
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar alguns sotaques existentes no inglês.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar a importância de se estudar a língua inglesa como língua franca tendo em vista o número de falantes não nativos no mundo; • Aprimorar os conhecimentos do mundo em relação à língua inglesa.
Conteúdo	Mostrar sotaques a partir de um vídeo feito pela autora; mostrar as tabelas que indicam a quantidade de falantes de língua inglesa no mundo bem como os países.
Materiais	Slides feitos pela autora com as tabelas mostrando os números; vídeo com famosos de diferentes lugares falando inglês.

Após mostrar o vídeo para a turma, perguntei o que os estudantes haviam percebido ouvindo. Como o excerto retirado da aula apresenta:

Poliane: O que vocês acham sobre o jeito que eles falam?

Estudante: é diferente né, o jeito que eles falam...

Poliane: Por que é diferente?

Estudante: Porque estudou mais...

Poliane: Gente, o colega falou que falar sem sotaque é porque estudou mais, então vocês acham que a gente está falando aqui com o nosso sotaque que é diferente do outro é porque alguém estudou mais?

Estudantes: não.

Poliane: é porque nós viemos de lugares diferentes, estamos em contextos diferentes. (Transcrição de áudio, 06/06/2025)

Nessa interação, é perceptível a visão que os estudantes têm sobre como devemos falar a língua inglesa e que há um padrão que deve ser seguido. Normalmente esses padrões estão associados aos Estados Unidos ou ao Reino Unido como já sugerido por Diniz de Figueiredo (2017). Como evidenciado a seguir:

On a linguistic level, it represents English as a language that belongs

exclusively to the United States and United Kingdom, without much consideration for its internationalization, for other peoples (from inner, outer and expanding circle contexts) who use the language for various purposes, or for the linguistic diversity that actually exists even within the US and UK themselves (Diniz de Figueiredo, 2017, p. 45)

Ou seja, de novo a perspectiva de ILE retorna à sala de aula e para a visão de língua dos estudantes como aquela que deve “aproximar-se o máximo possível da variante nativa” (Jordão, 2014, p. 18). Nesse entendimento, o professor de língua inglesa é um reproduzidor de normas, sotaques e jeitos “corretos” de viver e os alunos, sujeitos que devem reproduzir, memorizar e copiar todos esses aspectos o mais próximo possível do considerado o padrão ideal da língua inglesa.

Essa percepção afeta os estudantes não apenas linguisticamente, mas traz à tona questões pessoais – como a vergonha de falar a língua inglesa, o medo de “falar errado”, dentre outros bloqueios – que podem afetar a autoestima e a imagem que projetamos e construímos enquanto estudantes e docentes de língua inglesa, influenciando negativamente nossas escolhas. Nas primeiras aulas de estágio, por exemplo, eu ficava com receio de falar em inglês com os estudantes por medo de eles me acharem “estranha”, ou pelo receio de não falar inglês da forma como esperada por eles e pelo professor da turma. Assim como colocado por Jordão (2014, p. 23), “essa posição os [professores “não nativos”] leva a sentirem-se sempre ‘em falta’, frustrados como professores de uma língua que jamais chegam a conhecer ‘como deveriam’, ou seja, como supostamente a conheceria um falante “nativo” da língua (aquele idealizado pelas teorias de aquisição centradas no construto ‘falante nativo’).”

Na segunda aula (30/05), quando o tema era falar sobre a origem das línguas e sua diversidade, os estudantes ficaram curiosos sobre algumas palavras levadas por mim. Levei alguns slides com palavras em português de origem africana, árabe, indígena, inglesa e francesa para que os estudantes pudessem perceber que não existe uma língua que é “pura” ou única, ou seja, que elas vêm de outros lugares.

Figura 4 - Plano de aula 2



Plano de Aula - aula 2

Informações Gerais

Carga horária	Ano
50 Minutos	3º ano EM
Tema	English Around the world - 2
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre os diferentes ingleses falados ao redor do mundo.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar a formação da língua portuguesa com a língua inglesa; • Explorar a diversidade de línguas que formam a língua inglesa; • Explicar o Inglês como uma língua franca.
Conteúdo	Mostrar para os estudantes a origem de algumas palavras em língua portuguesa levando para a língua inglesa; mostrar que assim como na língua portuguesa, a língua inglesa também é diversa e vem de outros lugares.
Materiais	Projetor com os slides feitos pela autora.

Nessa aula, o objetivo era mostrar aos estudantes os diferentes ingleses falados no mundo, fazer uma comparação da formação da língua portuguesa com a formação da língua inglesa, assim como mostrar as diversas línguas que formaram a língua inglesa⁶. Nessa atividade foi interessante perceber a reação de surpresa dos estudantes. A partir do primeiro grupo de palavras eles já começaram a pensar em outros países que poderiam dar origem às que usamos na língua portuguesa. Essa atividade me pareceu importante principalmente porque os estudantes conseguiram ampliar mais a sua visão sobre a origem das línguas, como mostrado no excerto de uma interação entre mim e um estudante:

Houve as invasões aqui, mas falamos diferente do povo de Portugal porque nós mudamos a língua. Para fechar a aula tentei perguntar algumas coisas para ver o que eles falavam, mas não compartilharam muito. “E agora vocês acham que tem uma língua original, única?”. Apenas um estudante falou “não, porque a língua muda de acordo com o tempo”. (Transcrição de áudio, 30/05/2025)

⁶ De acordo com Canagarajah (2013, p.53), a língua inglesa foi formada por diversos povos e dialetos que existiam na Inglaterra: “*There were four major dialects in Anglo-Saxon England, with their own regional identities: Kentish, West Saxon, Mercian, and Northumbrian. Each of them influenced literacy too, with texts in all four dialects [...] The diversity of dialects continues into the Middle English period with even greater vigor, even in literacy [...]*”

A seguir, uma outra interação que pode ser evidenciada quanto à noção de língua que me informa:

Expliquei que assim como a língua portuguesa, a língua inglesa também sofreu influências de outros lugares e outros povos. Que a língua não é única, nem pura, ela faz parte de nós e está em constante mudança. Por isso, há muitas palavras que foram desaparecendo da nossa língua pois ela também está para o tempo e o contexto das pessoas. (Diário de Campo, 30/05/2025)

Antes de adentrar a universidade, eu, enquanto aprendiz de inglês, ainda não estava ciente de que concepção de língua me informava e das implicações que essa concepção tinha na minha vida. Acreditava que o ensino de língua inglesa deveria estar centrado em países anglófonos, como os Estados Unidos, e que iríamos aprender a língua para ir até esses países. Também, acreditava que tínhamos que aprender tudo que estava relacionado ao país, como a cultura e as formas que as pessoas viviam lá. No entanto, posteriormente, na minha trajetória de formação inicial, percebi que: 1) não aprendemos inglês apenas para nos comunicar com pessoas de outros países, assim como apenas para viajar, fazendo com que tenhamos que falar língua igual aos habitantes daquele lugar; 2) a língua não tem donos e é modificada pelos sujeitos que as falam (Canagarajah, 2013); 3) mesmo nos Estados Unidos, não há apenas uma forma de falar inglês, assim como também não existe apenas uma cultura que deve ser imitada e consumida acriticamente. Agora, penso, concordando com Brahim *et al* (2021), que é imprescindível pensar na língua como um repertório de práticas situadas, sem fazer a separação dos sujeitos e das línguas que utilizam.

Na última aula, no dia 13/06, infelizmente não foi possível lecionar o que estava planejado no plano de aula. A escola tinha atividades a serem realizadas no horário da aula, como o ensaio da quadrilha da escola e a realização de uma palestra voltada para o trabalho infantil. Nesse caso, pedi permissão ao professor supervisor e ao professor que iria dar a palestra para usar 20 minutos da aula para fazer uma conversa com os estudantes e, assim, finalizar algumas questões que foram propostas durante as aulas. Além disso, queria saber quais os conceitos e questões que foram relevantes para os estudantes. Essa aula seria voltada, também, para a apresentação das paisagens linguísticas dos estudantes (avaliação da unidade temática), na qual deveriam tirar fotos do inglês em seu cotidiano e descrevê-las em algumas linhas.

Figura 5 - Plano de aula 4



Plano de Aula – aula 4

Informações Gerais

Carga horária	Ano
50 Minutos	3º ano EM
Tema	English Around the world - 4
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> Investigar a presença ou ausência da língua inglesa a partir da paisagem linguística.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes deverão refletir sobre a língua inglesa no seu cotidiano; Os estudantes irão praticar a oralidade em língua inglesa por meio de textos descritivos.
Conteúdo	Compartilhamento das paisagens linguísticas; Fazer reflexões da presença (ou não) da língua inglesa no cotidiano dos estudantes.
Materiais	Material Impresso (trabalho dos estudantes e atividade de compreensão)

Como não foi possível fazer esse compartilhamento e essa última interação, propus algumas questões para serem abordadas nessa última conversa, como: “O que vocês aprenderam fazendo essa atividade? O que vocês perceberam? A língua inglesa está no dia a dia de vocês? Como? O que vocês estão levando com vocês depois dessa atividade?”. A partir da primeira pergunta sobre o que eles aprenderam com a atividade da paisagem linguística, pude ouvir respostas como:

- > “Que nós aprendemos inglês também no dia a dia com palavras curtas;”
 - > “Percebi que a maior parte das coisas é em língua inglesa”
 - > “Acredito que a globalização também tem a ver com a língua inglesa estar presente no dia a dia”
 - > “Que as coisas que compramos são em inglês, a gente vê em sites como shein, shoppee”; “também nas comidas como pizza, ifood”
 - > “Com essa atividade a gente vai observar mais as palavras que a gente vê em inglês”
 - > “Percebi que até as roupas é difícil de achar em língua portuguesa”
- (Diário de Campo, 13/06/2025)

O tema da globalização foi mencionado pelos estudantes principalmente porque foi um tema trabalhado anteriormente com o professor regente, o que facilitou as possíveis conexões feitas entre o estatuto do inglês como língua franca e as questões coloniais relacionadas ao porquê essa língua atingiu esse estatuto. Nesse sentido, Diniz de Figueiredo (2017, p. 32) argumenta sobre as implicações da globalização e como elas são imprescindíveis para a sala de aula:

First, the linguistic choices a teacher makes in the classroom (e.g., which instructional variety/varieties to use, the goals of students in terms of proficiency levels, exposure to different models, etc.) reflect larger ideologies of dominance, internationalization and/or knowledge in our current context of globalization. Therefore, teachers need to be made aware of the sociocultural, economical and historical issues involved in how they approach the notion of English and its global role as a lingua franca. Second, it helps them advance their comprehension of culture and intercultural awareness, and to deal with local and global cultural phenomena in more informed ways. Finally, it allows them to better position themselves regarding the politics of English (in terms of identity, power, otherness, etc.) in today's age, and how it can impact their lessons.

Ou seja, a concepção de língua que o professor carrega informa como ele planeja suas aulas, que abordagens utiliza, que assuntos aborda, que variedade(s) ensina, que livros adota, o que avalia e como corrige e lida com os alunos. Como isso ocorre, é imprescindível que os professores estejam cientes de suas concepções e do que levam para a sala de aula, de modo que não seja um ensino acrítico, homogeneizante, doutrinador ou fora da história. Quando o professor não está ciente de suas escolhas, pode-se reforçar um ensino homogeneizador. Assim como bem pontua Diniz de Figueiredo (2017, p. 45):

it is important for us to give higher emphasis to the socio-historical implications of these linguistic choices. For example, when a teacher exposes his/ her students exclusively to a British or American variety of English in an uncritical way, s/he may be missing or diminishing wonderful opportunities of discussing the history of GSE and its relation to colonization (showing, for instance, how the language has developed in different parts of the world, with real examples of different varieties), the role the language has today as a lingua franca in several contexts (e.g., in science, business, and technology, showing instances of real encounters between native and nonnative speakers from around the world using the language), and of engaging his/her students in debates over issues such as how the language has been used in students' actual contexts (on a national and/or local level).

Novamente, percebemos que a ideia de relacionar a língua inglesa a apenas um ou dois países dominantes pode não ser a melhor escolha. Essa atitude pode nos levar a perder a oportunidade de desmistificar estereótipos presentes no imaginário de falantes “não-nativos”

de língua inglesa, como nós. Daí a importância de ler criticamente a palavra-mundo, de promover espaços de discussão e ampliação de perspectivas, de levar a vida e os saberes dos estudantes em consideração em nossa prática docente. Todos os questionamentos levantados na sala de aula são de extrema importância para o processo de formação e ensino dos estudantes da escola pública.

Além disso, é interessante perceber que os alunos conseguiram compreender que é possível aprender a língua inglesa a partir de seus próprios contextos, quando eles começaram a fazer as atividades e perceberam que muitas coisas de seu dia a dia estão em língua inglesa. Sendo assim, vale frisar que

dominant cultures of specific countries, which are usually depicted in textbooks, do not need to be overvalued, learners do not have to assimilate practices, habits and customs of certain peoples in order to speak English. It is possible to teach and learn this language while not talking about Halloween or afternoon tea. (Haus, 2024, p. 171)

Ou seja, não é porque lecionamos a língua inglesa que devemos ficar presos ao ensino de hábitos culturais de países anglófonos específicos. Como fazemos, não estamos colocando os nossos alunos para terem contato com a língua dentro de suas comunidades, entendendo seus locais de convivência, seus gostos e acessos. Como as falas demonstraram, eles têm acesso à língua inglesa o tempo todo em seus cotidianos (isso foi percebido pelos estudantes a partir das paisagens linguísticas feitas por eles). Por isso, é imprescindível que entendamos que é, sim, possível ensinar a língua inglesa *também* a partir das próprias culturas dos estudantes e não apenas reproduzindo uma cultura de outro lugar.

Agora, em relação aos questionamentos voltados para os sotaques depois das conversas, interações e reflexões, as respostas foram:

- > “Não acho que é ruim, cada um tem o seu. Igual (nome do estudante) que fala com o sotaque dele (ele é de um estado do nordeste)” - Depois disso o estudante disse que “não acho feio mas que não acho tão diferente também e que às vezes não gosto de falar que sou do nordeste porque as pessoas acham que nordeste é uma coisa só”
- > “Aprendi sobre língua materna, língua franca”
- > “Aprendi que língua não é tudo igual, que a gente fala diferente do outro”
- > “Aprendi que a língua modifica durante os anos”
- > “Aprendi que a língua inglesa tem influência na língua portuguesa, as palavras que a gente fala como WhatsApp” (Diário de Campo, 13/06/2025)

Em relação à primeira resposta, é evidente que a ideia de homogeneização de culturas não é somente sobre línguas de outros países. Está presente até mesmo dentro do nosso país. Quando questionado sobre o sotaque do estudante ser diferente em relação aos outros, é evidente que o sotaque específico de uma região do Brasil é o que mais chama a atenção dos estudantes, fazendo com que seja visto como o sotaque de nove estados brasileiros. Ou seja, a cultura de um estado está sendo projetada a uma região inteira.

Dessa forma, a ideia de legitimar o jeito que o estudante fala é importante de modo que devemos compreendê-lo em sua pluralidade sejam elas suas experiências, saberes, identidades e, como nesse caso, seus sotaques. Sobre isso, como colocado anteriormente, o sotaque é visto de quem está de fora, quem está falando não percebe. Quando se resume uma pessoa, um local, um estado a um jeito de falar, estamos enfatizando preconceitos, exclusão, e colocando umas pessoas acima de outras. Voltando para a perspectiva do ELF, Haus (2014, p.176) pontua: “I would argue that an ELF disposition could move us towards valuing people’s different languagings [...]”.

Sobre as concepções de língua dos estudantes após as discussões, acredito que eles puderam compreender a questão da língua como mutável, plural e que sofre influências de outros lugares – como colocado pela estudante: “a língua inglesa tem influência na língua portuguesa, as palavras que a gente fala como *WhatsApp*”.

Haja vista as interações, aprendizagens e reflexões dos estudantes quanto às minhas percepções após as aulas, podemos refletir sobre as concepções de língua que trazemos para a universidade, as que aprendemos na universidade e as que a escola (coordenação, pais e estudantes) nos possibilita depois quando adentramos a sala de aula da escola pública. Antes do curso de licenciatura em Letras-Inglês, acreditava em um ensino de língua inglesa baseado na cultura de um único país, os Estados Unidos. Ou seja, isso não só estaria reduzindo um país inteiro a um único jeito de falar, a uma única cultura, como também estaria apagando as perspectivas, vivências e comunidades dos estudantes. Portanto, a minha perspectiva em relação à língua era de uma língua única, que devia ser transmitida exatamente daquela forma para os estudantes e que eles, por sua vez, deveriam decorar, aprender e treinar para, novamente, transmiti-lo para outras pessoas.

Agora, no último período do curso, tenho uma visão abrangente das características específicas e das teorias que atravessam a língua e o ensino dentro da sala de aula. Ser professor e estar dentro da sala de aula ensinando uma língua que não é a sua materna é desafiador e integra diversas questões culturais, de pensamento e de ideias que podem

acarretar questionamentos da parte dos estudantes e da professora. Estar preparada para ensinar uma língua de forma contextual, crítica e reflexiva é desafiador e, portanto, difícil, pois estamos trabalhando com sujeitos que integram uma sociedade plural e diversa. No entanto, trabalhar essas questões é de extrema importância principalmente para jovens adentrando a vida adulta na sociedade.

A ansiedade inicial do professor em formação também vem de um lugar onde nós mesmos nos colocamos. Partimos do entendimento de sermos aquele que “não pertence àquela língua-cultura-país”, logo, a insegurança de não ser considerado bom o suficiente é visível e é transmitida para os estudantes. Isso nos mostra que todas as nossas concepções e crenças são transmitidas a partir das nossas aulas; assim, quando pensamos que não somos professores suficientes por não ter “a proficiência ideal”, automaticamente colocamos os nossos estudantes nessa posição de não conseguir chegar no que seria seu objetivo final, ou impedimos que nossos alunos se aventurem no inglês, ou reforçamos a crença de que não se aprende inglês na escola e de que os professores não são capazes de se comunicar em inglês. Essa ideia nos remete à “síndrome do impostor”, assim como bem pontua Haus (2024, 85-86):

Native-speakerism produces the impostor syndrome (BERNAT, 2008; KRAMSCH, 2012), experienced by students and teachers classified as non-native. They feel that their languaging is not legitimate, and that they should someday accomplish a supposedly native-like proficiency in order to be rightful speakers. From the point of view of Brahim et al (2021), this wish for reaching an ideal model implicates in the rejection and silencing of other forms, identities, knowledges, and existences.

Portanto, é imprescindível que tenhamos em mente as nossas perspectivas em relação à língua. No caso da concepção e das teorias aqui consideradas, que língua não possui “dono”, que a língua constitui e é modificada por todos os sujeitos e que a língua pertence a quem quiser dela se apropriar.

3.2 Ensino de Inglês e Letramento Crítico

Nesta seção, trago considerações sobre o modo como as aulas foram conduzidas, de modo a ler se minhas ações condiziam com minha concepção de língua e a investigar se a educação linguística que eu estava propondo condizia com os pressupostos do letramento crítico tão importantes para mim. É importante lembrarmos que somos professores em constante formação, aprendemos o tempo todo e, muitas vezes, acreditamos em uma teoria,

um questionamento, reflexão, ideia, mas quando estamos atuando, as coisas se tornam diferentes do que acreditamos. Levando em consideração a perspectiva de língua aqui evidenciada e que acredito, foram desenvolvidas atividades voltadas para a multimodalidade com o uso de vídeos, slides, textos escritos e imagens, assim como atividades que desenvolviam as habilidades de leitura, escuta, escrita e fala em língua inglesa. Podemos observar alguns desses momentos no excerto a seguir:

Os estudantes ficaram alguns minutos lendo o texto, depois eu comecei a ler frase por frase e perguntando o que eles tinham entendido do contexto e eu fui explicando sobre a quantidade de pessoas que falam inglês como falantes nativos e a quantidade de estudantes que falam inglês como não nativos. Perguntei o que eles achavam disso, mas eles não responderam, então disse que então quando aprendemos inglês nós aprendemos mais para falar com “não nativos” do que com “nativos”. (Relatório de estágio, 23/05/2025)

Dois aspectos podem ser observados em relação à minha abordagem de ensino nessa interação: o fato de ler frase por frase em língua inglesa e em voz alta para os estudantes e de fazer perguntas para saber a opinião deles. Em relação à primeira prática, a ideia era que os estudantes pudessem me ouvir falando a língua inglesa para que eles se acostumassem a ouvir a língua dentro da sala de aula. Em relação à segunda, devemos levar em consideração a importância de os estudantes possuírem um espaço durante as aulas para dar suas opiniões em relação às atividades. Dessa forma, eu, como professora, poderia abrir espaços para momentos de questionamentos e reflexões a partir das ideias trazidas pelos estudantes. Segundo Haus (2024), espaços de interação em sala de aula bem como os momentos de ouvir a voz dos estudantes propiciam oportunidades importantes em que os estudantes podem refletir e se sentir pertencentes ao processo de aprendizagem.

Apesar do posto, outros tipos de interação dentro da sala de aula poderiam ter ocorrido, sobretudo para favorecer a utilização da língua inglesa para os estudantes compartilharem seus questionamentos e para conversarem entre si. No entanto, acredito que para momentos reflexivos nos quais os estudantes pudessem expor suas opiniões e pensamentos de forma clara, talvez fosse mais confortável utilizar a língua portuguesa. Caso contrário, eles poderiam se sentir desconfortáveis e/ou com receio de falar a língua nesses momentos que são significativos e que, de alguma forma, expõem o “eu” dos estudantes.

Além disso, devemos levar em conta que os estudantes estavam mais tímidos em alguns momentos, principalmente por eu ser uma pessoa diferente dentro da sala de aula e ainda assim, estava interagindo com eles. Por mais que seja interessante que os estudantes

tentem falar a língua inglesa nesses momentos, acredito que há momentos durante a regência que não há a necessidade de estar falando a língua aprendida o tempo todo. Portanto, quando falo “o que vocês acham disso?” estou mostrando para os estudantes que a opinião deles é importante e deve ser compartilhada com a turma.

Nesse sentido, o papel do professor é usar dessas informações e levar o estudante a refletir sobre as questões propostas na sala de aula. Por exemplo: se um estudante fala que “a língua não muda”, podemos perguntar “Por que você acha que não muda? E se eu te falar que coisas que falamos hoje em dia não eram faladas há alguns anos?”. Essa interação ocorreu em uma das aulas lecionadas e fez com que o aluno refletisse sobre sua posição em relação ao seu entendimento de língua. Esse exemplo demonstra também que a educação linguística não se resume a ouvir a opinião do estudante e aceitá-la sem fazer com que o estudante possa refletir sobre suas concepções. Por isso, o letramento crítico surge a partir dessas oportunidades dentro da sala de aula que “[proporcionam] ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade leitora ou proficiente, tornando-o um ser capacitado para, em todas as práticas sociais, saber criticar.” (Hoppe, 2014, p. 204).

Além disso, quando estamos falando da sala de aula e da interação entre professor e aluno:

Talking about classrooms more specifically, hooks (2010, p. 162) explains that students and teachers are usually afraid of disagreeing when they believe conflict might arise. They “tend to see the presence of conflict as threatening to the continuance of critical exchange and as an indication that community is not possible where there are differences of thought and opinion”. (Haus, 2024, p. 140)

Quando pensamos que há esse medo de um certo “desentendimento” entre ambas as partes, os professores tendem a ter receio, porque o conflito é visto como algo negativo, mas é a partir dele que conseguimos aprender e nos abrir a outras opiniões, pensamentos e realidades. Levando em conta esse entendimento outro de interação e conflito, percebemos que o papel do professor deixa de ser aquele que transmite conhecimentos e o aluno, aquele que recebe passiva e acriticamente os conteúdos linguísticos. Segundo Haus (2024, p. 151), “Knowledge and language as constructed, situated, negotiated, ideological, multiple, performative and so on, highlights the importance of the student actively participating in this dialogical process of learning with assessment.” Dessa forma, quando indagamos os estudantes por pensar de forma diferente, estamos trazendo os estudantes para refletir, pensar e conviver em uma sociedade plural e múltipla, além de formar cidadãos críticos.

Pensando nisso, não houve uma aula em que os estudantes treinaram a oralidade em língua inglesa como mostrado nas interações anteriores; no entanto, percebi que o meu trabalho dentro da sala de aula não era focado nos estudantes “treinarem” falar a língua. O trabalho feito, tendo em vista o curto espaço de tempo que tinha, voltou-se majoritariamente para a conscientização e sensibilização linguística em relação à aprendizagem de língua inglesa, contrapondo-se, assim, ao trabalho tradicional com ênfase na estrutura da língua em si. Ao mesmo tempo, se a língua é uma prática social, ao discutir com os estudantes sobre a origem da língua inglesa e portuguesa, e ao atualizar a visão de inglês como uma língua franca que deve servir aos propósitos de seus falantes e que, portanto, deve considerar o estudante em sua inteireza, estamos situando esse ensino e considerando os desejos, experiências, medos e conhecimentos dos estudantes, o que pode gerar maior engajamento em seu processo de aprendizagem de inglês.

Ao discutir sobre como falar a língua inglesa, sobre “melhor” ou “pior” sotaque e sobre como a língua inglesa insere-se no nosso contexto, evidenciamos e promovemos espaços para desenvolver a criticidade dos estudantes, ou seja, é uma interação entre professor e aluno: enquanto um prepara materiais, estuda as teorias, prepara as aulas e guia discussões, o outro precisará estar ativamente engajado nessas práticas todas para desenvolver sua criticidade e atingir seus objetivos de aprendizagem. A partir desse tipo de interação – em que há aprendizagem mútua –, os estudantes podem se sentir mais “confortáveis” em relação à língua inglesa e também podem começar a questionar e ter outra visão sobre o ensino da língua dentro da sala de aula da escola pública. Se antes o ensino de língua inglesa poderia ser visto como “apenas para viajar para outro país”, agora, entendendo os contextos, eles percebem que é para utilizá-la aqui e agora. Quando entendemos a importância da língua inglesa para o nosso contexto, estamos trabalhando e nos engajando em uma concepção de língua viva, como uma prática social implicada, comprometida e crítica, dessa forma, enfraquecendo a visão única de língua como meramente um sistema fechado de regras.

Ainda outra questão a ser pontuada são as complexidades envolvidas no ser professor em final de formação inicial e todas as nossas inseguranças. Na primeira aula, fiquei muito ansiosa para saber como os alunos reagiriam às atividades propostas e, principalmente, se eles iriam apoiar a ideia, pois não há uma interação proveitosa e que construa significados sem a participação ativa dos estudantes. No entanto, os estudantes conseguiram trazer seus pontos de vista mesmo que eu, como professora em formação, estivesse um pouco ansiosa sobre o que fazer em determinados momentos. Percebo que eu poderia ter engajado mais os

estudantes nos momentos de conversa, poderia ter aproveitado atividades em duplas, grupos pequenos ou com a turma toda para que eles se comunicassem mais e expressassem seus pontos de vista. Acredito que faltou um pouco de mim para evitar impor meu ponto de vista e trazer mais questionamentos para que eles conseguissem refletir mais profundamente sobre o tema e as atividades propostas.

Apesar de tudo, acredito que consegui compreender seus pensamentos e perspectivas sobre o inglês, além de trazer alguns conceitos importantes para a aula. Além disso, percebi que quando fazemos uma aula interativa e dialógica, os estudantes tendem a se engajar bastante. Ou seja, mesmo que nem todos os estudantes se engajem igualmente, todos eles estão ouvindo as conversas e as interações e, por ouvir os outros colegas, tendem a refletir também.

Nessa primeira aula, trouxe um texto para que os estudantes pudessem refletir e conversar comigo sobre quais eram as suas impressões. Antes dessa leitura, porém, tivemos uma conversa sobre língua materna, língua nativa e segunda língua. Após essa atividade, pedi para que lessem comigo o que eles entenderam de cada frase lida. Então, eu li as frases em inglês e perguntei o que eles tinham entendido e as palavras que conseguiram compreender. Esse momento foi interessante, pois pude perceber que os estudantes conseguiram interpretar e entender o assunto do texto mesmo sem saber o significado de diversas palavras. Além disso, em uma das perguntas, ocorreu a seguinte interação:

Poliane: O que vocês acham desse mapa aqui? Do que se trata? Mostra o que?

Estudantes: É a população mundial que fala língua inglesa.

Poliane: Por que tantos países falam inglês?

Estudantes: Porque colonizaram né? a Inglaterra. (Transcrição de áudio, 23/05/2025)

Após essa resposta vinda dos estudantes pude desenvolver, em uma perspectiva crítica, as questões de colonização do país, segue o excerto:

Assim como no Brasil, houve a invasão, os portugueses mataram muitas pessoas, os “nativos” que estavam aqui, depois obrigaram as pessoas a falarem a língua deles, catequizaram, etc. Aconteceu isso também nos EUA. (Diário de campo, 23/05/2025)

Quando fazemos uma comparação com o que aconteceu no Brasil e por que falamos português, evidenciamos uma narrativa de invasão e colonização, ampliando a história única e romântica de descobrimento do Brasil e de genocídio como ato civilizatório, trazendo uma perspectiva crítica para os estudantes a partir de uma questão levantada por eles. De modo

análogo, pude mostrar que, da mesma forma que aconteceu isso no Brasil, o processo de colonização e estabelecimento dos EUA não ocorreu de forma pacífica, resguardadas suas diferenças políticas e históricas. Depois, pude introduzir a origem da língua inglesa e sua constituição plural a partir da contribuição de diversos povos e culturas, refetindo como a língua inglesa, assim como a portuguesa, não está vinculada a apenas um lugar.

Assim como nas primeiras aulas, as interações tendiam a apontar para uma perspectiva monolíngue de inglês. Já na última conversa com os estudantes, pude perceber que eles conseguiram compreender que a língua inglesa não vem apenas de um lugar e que ela não está vinculada a apenas uma cultura – como dito por eles, “Aprendi que a língua inglesa tem influência na língua portuguesa, as palavras que a gente fala como *whatsapp*”. Também, os estudantes puderam entender as questões envolvidas na discussão sobre sotaque e que isso não seria um problema ou alguma questão a ser “resolvida” dentro da aprendizagem de língua inglesa. Ou seja, não há um problema com a forma como falamos inglês, pois, segundo o estudante, “Não acho que é ruim, cada um tem o seu [sotaque]” e “Aprendi que língua não é tudo igual, que a gente fala diferente do outro”. Além disso, entendo que os estudantes compreenderam que a língua não é fixa, como bem pontuado por um dos estudantes: “Aprendi que a língua modifica durante os anos”. Portanto, se antes os alunos expressaram a existência de um sotaque melhor e mais bonito, agora eles compreendem que há diferenças nos ingleses falados pelos sujeitos. Diante de tudo isso, percebo que houve uma mudança na hora de refletir criticamente sobre as formas com que os sujeitos se comunicam, sobre como a língua é situada e sobre como podemos aprender línguas sem termos que ir para outro país.

Por isso tudo, é perceptível que as concepções linguísticas dos estudantes foram destacadas quando levantei questionamentos acerca do que seria a língua, sua origem, suas ramificações, e expliquei como ela está situada e presente nas nossas vidas, isto é, para além de nós e para além do tempo. Além disso, algumas atividades foram propostas em sala de aula relacionadas a teorias que ainda não tinham sido trabalhadas com os estudantes, como a translinguagem, o inglês como língua franca *made in* Brasil e o letramento crítico. Sendo assim, as reflexões acerca do ensino, das metodologias e dos estudos foram trabalhadas pensando no local e na comunidade que os estudantes estão inseridos.

SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO...

Os documentos oficiais mencionam questões importantes para o ensino de língua inglesa dentro das escolas públicas, sobretudo no que diz respeito às teorias e abordagens a serem utilizadas em sala de aula, geralmente informadas por conceitos que refletem, de alguma forma, uma educação mais plural, local e focada nos estudantes. No entanto, como vimos na introdução a esse texto, os documentos parametrizadores oficiais não garantem a realização plena dessas teorias e abordagens pelas mais diversas razões, incluindo a falta de recursos, a falta de profissionalização continuada dos professores regentes e a falta de atenção destinada à escola pública. Dessa forma, nós, professores em formação, temos que estar atentos às realidades das nossas escolas e o contexto no qual se inserem para, a partir disso, começarmos a pensar em formas mais criativas, críticas e possíveis de promover a formação cidadã de nossos estudantes, com metodologias e teorias que respondam às suas demandas. Por isso, neste trabalho, pensamos de alguma forma nos recursos que estavam disponíveis para as aulas e nos estudantes, por exemplo: a idade, a turma, a realidade vista no contexto da escola, a abordagem que foi utilizada para trazer os conceitos mencionados, entre outros.

Para responder ao objetivo geral da pesquisa de implementar práticas de educação linguística nas aulas de língua inglesa no contexto descrito, adotei quatro objetivos específicos voltados para as aulas que foram lecionadas, como os estudantes reagiram e como eu me posicionava diante das reações deles. Com relação ao primeiro objetivo, *Investigar a concepção de língua que informa a pesquisadora ao longo do desenvolvimento das atividades*, tentei conscientemente trabalhar com a língua inglesa como uma prática social, plural e diversa, o que foi realizado a partir de atividades e perguntas críticas e reflexivas.

Quanto ao segundo objetivo, *Examinar a recepção dos estudantes às discussões trazidas nas aulas*, reitero que os estudantes acolheram e realizaram as atividades propostas e expuseram suas concepções quando questionados. O conteúdo trabalhado estava claramente relacionado a um ensino de inglês não tradicional, voltado às discussões sobre o que é língua, o que é língua inglesa e como ela está presente no nosso cotidiano; a importância de perceber que a língua inglesa não é sobre o olhar de um “nativo” sobre nós, mas, sim, sobre uma atitude de constante negociação, seja entre “nativos” ou “não nativos”, para se comunicar com as pessoas. Essas noções foram levantadas na sala de aula, refletidas e ampliadas de forma conjunta com os estudantes diante das concepções já trazidas por eles a partir de seus

repertórios. Em outros termos, as reflexões colocadas e discutidas permitiram que os estudantes colocassem suas opiniões e, com a mediação da professora, foi possível levar os estudantes a questionarem essas ideias impostas pela sociedade como o melhor inglês, o melhor jeito de falar, qual inglês devo aprender, entre outros.

Quanto ao terceiro objetivo, *Analisar a ampliação crítica das perspectivas dos estudantes sobre o tema estudado a partir das atividades desenvolvidas*, retomo que os estudantes possuíam uma visão de língua mais fechada, isto é, voltada para uma perspectiva monolíngue de inglês. Com as aulas, ainda que de forma inicial, os estudantes puderam perceber como as línguas não são “puras”, não têm donos, nem estão relacionadas a uma única cultura ou uma forma de falar. Perceberam, ainda, que a língua inglesa está presente em seu cotidiano, nos sites e produtos que consomem, e que eles a possuem em seu repertório de práticas. Ainda, os estudantes conseguiram ampliar as suas visões do que seria o ensino de língua inglesa e quais os ingleses que são aprendidos, bem como outras concepções de língua inglesa.

Por fim, quanto ao quarto objetivo, *Investigar se as atividades criadas e a postura da docente contribuíram para a formação cidadã e a educação linguística dos alunos*, enfatizo que as atividades levadas para a sala de aula puderam, de alguma forma, contribuir para a formação dos estudantes não apenas de forma crítica diante da relação da língua inglesa com a sociedade, mas também abriram horizontes para pensarem em como estamos presentes em um contexto no qual todos estão em constante mudança, seja socialmente ou linguisticamente falando. A partir das atividades propostas, os estudantes puderam presenciar e ouvir diversas formas de falar a língua inglesa a partir de recursos levados para as aulas, como vídeos e slides, para desmistificar a ideia monolíngue de inglês centrada no falante “nativo”. Essas atividades – em que os estudantes compartilharam suas visões, construíram paisagens linguísticas em língua inglesa – contribuíram para que os estudantes não reforcem a crença de que a língua inglesa somente serve para quem for viajar para fora do país; a língua inglesa, em uma concepção translíngue, também serve para a formação cidadã, crítica e plural de sujeitos em nosso contexto local e nacional. Assim, tanto como as atividades propostas e os levantamentos apontados por mim durante as aulas puderam, de alguma forma, auxiliar os estudantes em uma educação linguística crítica.

Apesar dos resultados apresentados aqui, essa pesquisa possui limitações. Dentre essas, destaco a limitação do tempo, considerando que a pesquisa estava limitada ao tempo escolar e ao tempo da universidade, ou seja, não tivemos tempo hábil para finalizar o

planejamento ou aprofundar os temas e conhecimentos construídos em sala. Na quarta e última aula, por exemplo, foi necessário que fizéssemos uma discussão oral, fazendo com que as atividades preparadas não pudessem ser trabalhadas no tempo previsto. Outra limitação foi a falta de trabalho voltado ao desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa. Sobre isso, reforço que as aulas foram pensadas diante da realidade dos estudantes e do contexto de tempo, currículo e cultura escolar onde atuei; assim, me propus a promover reflexões e expansão de perspectivas sobre a língua.

Em termos de contribuição, essa pesquisa adiciona à área de Linguística Aplicada, formação de professores e educação linguística, levando os pesquisadores a repensarem e reforçarem a necessidade da inseparabilidade entre teoria e prática. Pessoalmente, a pesquisa contribui para a minha formação inicial quando me permite vivenciar contextos que certamente farão parte da minha futura experiência como educadora. Além disso, me auxilia como um sujeito que é chamada a agir diante da sociedade e está em constante mudanças. Quando abordamos assuntos como esses dentro da sala de aula, compartilhamos conhecimentos com os estudantes, refletimos sobre nossas próprias concepções, aprendemos com eles e com os textos que levamos e refletimos sobre nossas vivências em nossos contextos locais.

REFERÊNCIAS

- BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos *et al.* **A Linguagem da Vida**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC: Brasília - DF, 2002.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- COUTINHO, Angelo Augusto Peixoto. **Narrativas de formadoras de professores de inglês**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, Telma; et al. (ed.). **English as a língua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter, 2017. p. 31-52.
- DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Revista Gragoatá**, n. 25, p. 185-202, 2008.
- DUBOC, Ana Paula Martinez; SIQUEIRA, Domingos Sávio. ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, 2020. <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>
- ESTRANGEIRO. In. DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2025. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 11 de julho de 2025.
- FERRAZ, Daniel de Mello. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Carla Conti de; PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá da Palavra, 2021.

FUNDAÇÃO LEMMANN; MERITT; IEDE. **QEdu** – Use dados. Transforme a educação. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 10 de Julho de 2025.

GARCÍA, Ofelia. WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GUEDES, Souza; LIMA, Chaves. Contribuições e implicações das teorias lingüísticas para o ensino de línguas estrangeiras: uma análise dos métodos. **Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Vitória-ES, 18 a 21 de outubro de 2011.

HAUS, Camila. **Reframing assessment as dialogical reflexivity in English Language Teaching**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

HOPPE, Cristina Marcia. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras>.

JORDÃO, Clarissa Menezes. BUHRER, Édina Aparecida Cabral. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes et al. Entrevista com Clarissa Jordão. **Revista X**, vol. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.

JUCÁ, Leina Cláudia Viana. **Das histórias que nos habitam: por uma formação de Professores de inglês para o Brasil**. Tese. Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. São Paulo, 2017.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 189–216, 2020. Disponível em: <https://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/16614>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 17, n.1, p. 102-129, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: Conflito e produção de significação. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE-MÓR, Walkyria; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

SILVA, Jhuliane Evelyn da. **Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. 2021.

SILVA, Jhuliane Evelyn da; MARSON, Isabel Cristina Vollet. Língua-código e/ou língua-verbo? Um olhar decolonial sobre a sala de aula de inglês. **Íkala** [online], v. 27, n. 3, p.684-700, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a06>>. Acesso em maio, 2025.

THE HISTORY OF ENGLISH. **English Today**. Disponível em: <https://www.thehistoryofenglish.com/english-today>. Acesso em: 13 maio 2025

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005.

APÊNDICES



Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS-
 Departamento de Letras -DELET

Plano de Aula – Licenciatura Língua Inglesa
 LET 277 - Língua Inglesa: Estágio Supervisionado Ensino Médio

Escola:	Escola Estadual Coronel Benjamim Guimarães	Turma:	3º ano EM	Data da aula:	16/05/2025	Nº de alunos	25
----------------	--	---------------	-----------	----------------------	------------	---------------------	----

Professor(a) estagiário(a):	Poliane Pereira Oliveira	Professor Regente:	Alan Lima Pereira
------------------------------------	--------------------------	---------------------------	-------------------

Tema/Título da Aula	English around the world - 1
Duração da Aula	50 minutos
Objetivo Geral:	- Refletir sobre os países em que a língua inglesa está inserida.
Objetivos Específicos:	- Trabalhar o vocabulário relacionado a língua inglesa do texto evidenciado na aula; - Discutir sobre como a língua inglesa está inserida no mundo e no cotidiano dos estudantes. - Discutir como a colonização levou a vários países falarem a língua inglesa.

Etapas	Tempo	Conteúdos e Procedimentos	Recursos Didáticos	Interação	Eixos da BNCC
1	15 minutos	Me apresentar para os alunos novamente (quem eu sou, porque estou ali, etc) iniciar as aulas explicando como vamos trabalhar as próximas aulas: interação com os estudantes, conversas e atividades. Brainstorm: Começar perguntando aos estudantes: "Which countries speak English as a native language?" Perguntar se eles sabem o que é "native language"; Perguntar em inglês mas caso os alunos não	Oral	T/S	Dimensão intercultural

		compreendam, perguntar o que entenderam da pergunta e pedir para que respondam. Perguntar: "Which countries speak English as a second or foreign language?" Perguntar em inglês.			
2	5 minutos	Mostrar um mapa apontando os países que falam inglês; Perguntar aos alunos. Think about why all of the countries speak English? Adentrar nas questões de que esses países foram colonizados e portanto falam inglês; Explicar que assim como o Brasil foi colonizado por portugueses e portanto falamos português, aconteceu também em outros lugares do mundo mas, colonizados pela Inglaterra, por exemplo.	Material Impresso	T/S	Dimensão Intercultural
3	5 minutos	Pedir para os alunos lerem o título do texto (English Today: os dois primeiros parágrafos) e perguntar: What do you think the text is about? Falar para os alunos perceberem palavras que eles conhecem, ou que se parecem com o português e tentar saber do que se trata só pelo título. Colocar vocabulário de 5 palavras e a tradução do lado para ajudar os alunos a entenderem o contexto do texto.	Material Impresso	T/S	Leitura
4	5 minutos	Pedir para que os alunos façam uma leitura silenciosa.	Material Impresso	S	Leitura
5	10 minutos	Leitura conjunta com os alunos e a professora. A professora fala em inglês e os alunos repetem para que os alunos trabalhem a pronúncia; Discutir o significado do texto.	Material Impresso	T/S	Oralidade
6	10 minutos	Pedir para os alunos responderem as perguntas da atividade: Why is English spoken in so many countries? What does English have to do with colonization? Where can you find words in English in your everyday life? Pedir para que tragam as suas respostas para a próxima aula.	Material Impresso	S	Dimensão Intercultural

Avaliação:

Participação dos alunos durante as perguntas da professora e a atividade após a discussão.

Referências:BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.BRASIL. Língua Inglesa. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264.MINAS GERAIS. **Curriculo Referência de Minas Gerais: Área Linguagens (Língua Inglesa).** Belo Horizonte: Secretaria de estado de educação de Minas Gerais, 2018.THE HISTORY OF ENGLISH. English Today. Disponível em: <https://www.thehistoryofenglish.com/english-today>. Acesso em: 13 maio 2025.



Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS-
 Departamento de Letras -DELET

Plano de Aula – Licenciatura Língua Inglesa
 LET 277 - Língua Inglesa: Estágio Supervisionado Ensino Médio

Escola:	Escola Estadual Coronel Benjamim Guimarães	Turma:	3º ano EM	Data da aula:	30/05/2025	Nº de alunos	36
----------------	--	---------------	-----------	----------------------	------------	---------------------	----

Professor(a) estagiário(a):	Poliane Pereira Oliveira	Professor Regente:	Alan Lima Pereira
------------------------------------	--------------------------	---------------------------	-------------------

Tema/Título da Aula	English around the world - 2
Duração da Aula	50 minutos
Objetivo Geral:	- Discussão sobre os diferentes ingleses falados ao redor do mundo.
Objetivos Específicos:	- Comparar a formação da língua portuguesa com a língua inglesa; - Explorar a diversidade de línguas que formam a língua inglesa; - Explicar o Inglês como uma língua franca.

Etapas	Tempo	Conteúdos e Procedimentos	Recursos Didáticos	Interação	Eixos da BNCC
1	15 minutos	Retomar as perguntas feitas na aula anterior e perguntar o que os alunos responderam; Dar visto; Discutir as respostas. Por que você acha que o inglês tem relação com isso? O que você vê em inglês no seu dia a dia? Você percebe que isso está em inglês ou já é algo em comum?	Oral	T/S	Dimensão Intercultural

2	20 minutos	Montagem do projetor Colocar slides com diferentes palavras do português e perguntar aos estudantes: What language is that? 1º slide: Prevê-se que os alunos respondam “português” e a professora falará francês (que as palavras que estão ali são de origem francesa) 2º slide: Prevê-se a mesma coisa. A professora responderia que essas são de origem árabe; 3º slide: Mesma coisa. Falar que a origem é africana. 4º slide: Mostrar palavras em inglês mas que usamos no nosso dia a dia tranquilamente. Indagar os alunos: “encontramos essas palavras no Brasil? Por mais que a gente fale a língua inglesa nós falamos com a nossa pronúncia. Essas palavras vêm de outro lugar mas já fazem parte do Brasil” Mostrar no último slide que o Inglês também é uma língua “misturada”; não é uma língua pura que não tem influências de outros lugares, por exemplo. Mas, ela é múltipla e está em constante mudanças. Que as línguas sofrem influências de outros lugares; A língua não existe fora do tempo nem sem os falantes.	Projetor	T/S	Leitura e Dimensão Intercultural
3	15 minutos	Explicar a atividade que deve ser feita e entregue na última aula dia 13/06/2025 ; De que forma o inglês está presente na cultura brasileira? Pedir para que os estudantes tirem fotos de objetos, coisas em língua inglesa que ele tem acesso (seja no caminho para a escola, ou em um passeio, etc); Pedir que descrevam essas coisas em língua inglesa e imprimir para entregar na última aula e enviar para o email da professora estagiária para que seja apresentado em sala.	Projetor	T	Dimensão Intercultural

 Avaliação:	Participação dos alunos durante a explicação da professora estagiária.
--------------------	--

Referências:	
---------------------	--

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Língua Inglesa. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais: Área Linguagens (Língua Inglesa)**. Belo Horizonte: Secretaria de estado de educação de Minas Gerais, 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.



Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS-
 Departamento de Letras -DELET

Plano de Aula – Licenciatura Língua Inglesa
LET 277 - Língua Inglesa: Estágio Supervisionado Ensino Médio

Escola:	Escola Estadual Coronel Benjamim Guimarães	Turma:	3º ano EM	Data da aula:	06/06/2025	Nº de alunos	30
----------------	--	---------------	-----------	----------------------	------------	---------------------	----

Professor(a) estagiário(a):	Poliane Pereira Oliveira	Professor Regente:	Alan Lima Pereira
------------------------------------	--------------------------	---------------------------	-------------------

Tema/Título da Aula	English around the world - 3
Duração da Aula	50 minutos
Objetivo Geral:	- Compreender o Inglês como Língua Franca.
Objetivos Específicos:	- Enfatizar a importância de se estudar a língua inglesa como língua franca tendo em vista o número de falantes não nativos no mundo; - Aprimorar os conhecimentos de mundo em relação à língua inglesa.

Etapas	Tempo	Conteúdos e Procedimentos	Recursos Didáticos	Interação	Eixos da BNCC
1	10 minutos	Montagem do projetor Introdução da aula: Falar para os estudantes que vamos ver um vídeo em língua inglesa mas que não deveriam se preocupar em entender tudo que as pessoas estão falando mas que é necessário ouvir de forma atenta e observar o modo de falar de cada uma.	projetor	T	

2	10 minutos	Reproduzir um vídeo de pessoas de diferentes partes do globo falando inglês mas com diferentes sotaques (Anita, Fernanda Torres, Adele, Sophia Vergara). Perguntar aos estudantes o que eles perceberam com o vídeo; Perguntar se eles acharam muito diferente a forma com que as pessoas falavam; Perguntar aos estudantes qual parte do vídeo eles acharam mais "fácil" de entender e porque; Perguntar se eles acharam alguma parte mais bonita do que outra e porque; Explicar que todas essas pessoas vêm de um lugar específico, tem suas formas de falar e, portanto, falam com diferentes sotaques.	projeto/oral	S/T	Oralidade
3	20 minutos	Trazer dados de quantas pessoas falam inglês no mundo; Indagar os estudantes perguntando se eles sabiam da quantidade de falantes de inglês no mundo; Perguntar se já sabiam que a segunda língua mais falada é o Mandarim; Mostrar a segunda tabela mostrando a quantidade de pessoas que falam inglês nativo; Perguntar o que eles perceberam com os números evidenciados na tabela a posição que o inglês fica quando relacionado a inglês como língua nativa; Mostrar a tabela com os países que mais falam inglês não nativos; Perguntar o que eles acham desses países, porque acham que estão nessa posição etc. Mostrar a porcentagem de falantes que envolve apenas falantes nativos - 4 %	Projeto/oral	T/S	Dimensão Intercultural
4	10 minutos	Atividade de compreensão - Uma atividade de relacionar os conceitos às palavras em inglês trabalhadas nas aulas.	Material Impresso	S	Conhecimentos Linguísticos

Avaliação:

Participação dos alunos e engajamento na atividade

Referências:BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.BRASIL. Língua Inglesa. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264.MINAS GERAIS. **Curriculo Referência de Minas Gerais: Área Linguagens (Língua Inglesa).** Belo Horizonte: Secretaria de estado de educação de Minas Gerais, 2018.LEMON GRAD. *English Language Statistics.* Disponível em: <https://lemongrad.com/english-language-statistics/>. Acesso em: 15 maio 2025.

Compilação de vídeo de diferentes mídias feita pela estagiária.



Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS-
 Departamento de Letras -DELET

Plano de Aula – Licenciatura Língua Inglesa
LET 277 - Língua Inglesa: Estágio Supervisionado Ensino Médio

Escola:	Escola Estadual Coronel Benjamim Guimarães	Turma:	3º ano EM	Data da aula:	13/06/2025	Nº de alunos	25
----------------	--	---------------	-----------	----------------------	------------	---------------------	----

Professor(a) estagiário(a):	Poliane Pereira Oliveira	Professor Regente:	Alan Lima Pereira
------------------------------------	--------------------------	---------------------------	-------------------

Tema/Título da Aula	English around the world - 4
Duração da Aula	50 minutos
Objetivo Geral:	- Investigar a presença ou ausência da língua inglesa a partir da paisagem linguística.
Objetivos Específicos:	- Os estudantes deverão refletir sobre a língua inglesa no seu cotidiano; - Os estudantes irão praticar a oralidade em língua inglesa por meio de textos descritivos.

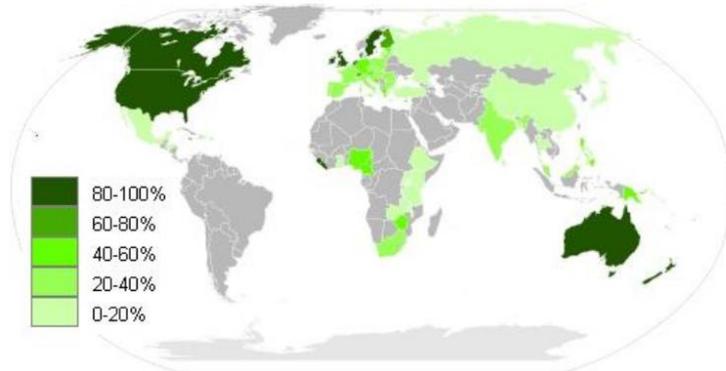
Etapas	Tempo	Conteúdos e Procedimentos	Recursos Didáticos	Interação	Eixos da BNCC
1	10 minutos	Explicar para os alunos que a aula de hoje será para a apresentação dos trabalhos feitos por eles - Fazer uma paisagem linguística de coisas em língua inglesa que eles veem no dia a dia e descrever essas imagens em língua inglesa. Mostrar qual é seu linguistic landscape; Explicar que faremos discussões depois dos trabalhos; Recolher assinaturas.	projeto	T	
2	15 minutos	Dividir a turma em grupo de 3 pessoas e pedir para que eles compartilhem com os colegas as suas landscapes:	Material Impresso/conversação	S/S	Dimensão Intercultural

		Falar para os estudantes lerem suas landscapes para seu grupo; Compartilhar as imagens com o grupo; Pedir para que conversem entre o trio e decidam uma paisagem a ser compartilhada com os outros alunos; Os estudantes deverão pegar uma imagem do trabalho e treinar a descrição delas oralmente para depois compartilhar com a turma; Cada estudante falará uma parte da descrição em língua inglesa.			
3	10 minutos	Pedir para os alunos compartilharem suas paisagens linguísticas.	Material Impresso/conversação	S/T	Dimensão Intercultural e oralidade
4	15 minutos	Atividade de compreensão escrita que será entregue de forma impressa sobre o que os alunos entenderam sobre a língua inglesa presente no mundo, a importância e a presença da língua inglesa na vida dos estudantes. Os alunos responderam a atividade em seus respectivos grupos. Correção; Dar visto.	Material Impresso	S	Dimensão intercultural

Avaliação:	Participação dos alunos, Paisagem linguística, atividade de compreensão, e atividade oral.
-------------------	--

Referências:	BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Língua Inglesa. In: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264. MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais: Área Linguagens (Língua Inglesa). Belo Horizonte: Secretaria de estado de educação de Minas Gerais, 2018.
---------------------	--

WHO SPEAKS ENGLISH?



Today, English is the second or third most popular mother tongue in the world, with an estimated 350-400 million native speakers. But, crucially, it is also the common tongue for many non-English speakers the world over, and almost a quarter of the globe’s population – maybe 1-2 billion people – can understand it and have at least some basic competence in its use, whether written or spoken. It should be noted here that statistics on the numbers around the world who speak English are unreliable at best. It is notoriously difficult to define quite what is meant by “English speaker”, let alone the definitions of first language, second language, mother tongue, native speaker, etc. What level of competency counts? Does a thick creole (English-based, but completely incomprehensible to a native English speaker) count?

Vocabulary: **Mother tongue** - Língua Materna **Written** - Escrita **Spoken** - Falada
Unreliable - Não confiável **Creole** - Língua mista **Native Speaker:** Falante nativo
Quite: Exatamente **World Over:** Todo mundo

1) Why is English spoken in so many countries?

2) What does English have to do with colonization?

3) Where can you find words in English in your everyday life?

ANEXOS

Language	Speakers (in millions)
English	1,453
Mandarin Chinese	1,118
Hindi	602
Spanish	548
French	274
Standard Arabic	274
Bengali	272
Russian	258
Portuguese	258
Urdu	231

Source: [Ethnologue](#), 25th edition (released in Feb 2022). Ethnologue, in their own words, is an authoritative resource on world languages, trusted by academics and

Language	Speakers (in millions)
Mandarin Chinese	920
Spanish	475
English	373
Hindi	344

Source: [Ethnologue](#), 25th edition (released in Feb 2022)

3. Countries with most native speakers of English

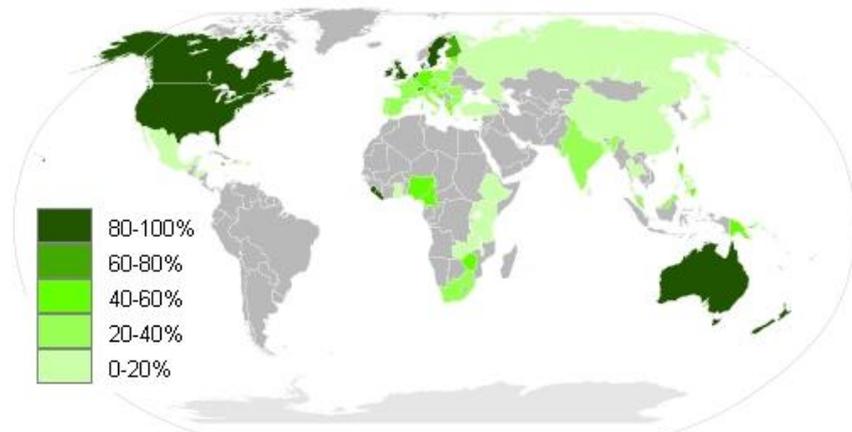
Country	Speakers (in millions)
United States	257
United Kingdom	56
Canada	19.5
Australia	17
South Africa	5.6
Ireland	4.5
New Zealand	3.8

Source: [Ethnologue \(English language\)](#), 25th edition (released in Feb 2022)

Country	Speakers (in millions)
India	265
Pakistan	104
Nigeria	60
Philippines	52
United States	49
Germany	46.6
Egypt	35
Uganda	29
France	26.2
Italy	20.7

Source: [Ethnologue \(English language\)](#), 25th edition (released in Feb 2022)

Who Speaks English?



World map coloured according to percentage of English speakers by country (from [Wikipedia](#))