



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**ANITA CRISTINA DA SILVA QUEIROZ**

**VIDA LONGA AO REI E VIDA BREVE À HEGEMONIZAÇÃO DO  
INGLÊS: O Projeto Pedagógico do Curso de Letras na Perspectiva  
do Ensino de Inglês como Língua Franca na UFT**

**Porto Nacional**

**2022**

**ANITA CRISTINA DA SILVA QUEIROZ**

**VIDA LONGA AO REI E VIDA BREVE À HEGEMONIZAÇÃO DA  
LÍNGUA INGLESA: O Projeto Pedagógico do Curso de Letras na  
Perspectiva do Ensino de Inglês como Língua Franca na UFT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Neila Nunes de Souza

Porto Nacional – TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- Q3v Queiroz, Anita Cristina da Silva .  
Vida longa ao rei e vida breve à hegemonização do inglês: o projeto pedagógico do curso de letras na perspectiva do ensino de inglês como língua franca na uft . / Anita Cristina da Silva Queiroz. – Porto Nacional, TO, 2022.  
91 f.  
  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2022.  
Orientador: Neila Nunes De Souza  
  
1. Inglês como língua franca. 2. Língua inglesa. 3. Projeto Pedagógico do Curso. 4. Decolonial. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANITA CRISTINA DA SILVA QUEIROZ

VIDA LONGA AO REI E VIDA BREVE À HEGEMONIZAÇÃO DA  
LÍNGUA INGLESA: O Projeto Pedagógico do Curso de Letras na  
Perspectiva do Ensino de Inglês como Língua Franca na UFT

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Tocantins como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Neila Nunes de  
Souza

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Neila Nunes de Souza (Orientadora)

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (Examinador Interno – PPGLetras/UFT)

---

Prof. Dr. Mauricio Alves da Silva (Examinador Interno – PPGLetras/UFT)

---

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz (Examinadora Externa – MPEUD/URCA)

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para realização desta Dissertação de Mestrado.

Para a Eliane  
e o Antonio.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus de meus pais e meu por herança.

Ao acaso, tempo ou destino que me trouxe até aqui.

A mamãe, por ler para mim, por me levar todos os dias ao colégio, por ser a casa para onde meu coração sempre deseja voltar, por me ensinar a ter fé na vida.

Ao papai, por me dar o meu primeiro presente: um livro, que mamãe lia para meus olhos curiosos, obrigada por ser o meu grandiosíssimo forte, por ser minha alma amiga todas as horas, por me encorajar a existência.

A professora orientadora, amiga amada, Dra. Neila Nunes de Souza, sem sua generosidade este trabalho não se materializaria. Neila, obrigada por me ensinar sobre luta, universidade e república, e para além disso, obrigada pelo seu olhar amoroso nos meus textos e vida.

Ao professor Dr. Carlos Ludwig por acompanhar minha trajetória acadêmica desde a graduação e por aceitar estar em minha banca. Obrigada pelo seu olhar generoso e sábio em minha jornada.

Ao professor Dr. Maurício, por aceitar o convite de estar nessa banca e por me ensinar tanto sobre Universidade Pública.

A professora Dra. Zuleide de Queiroz, por aceitar fazer parte da minha banca.

A professora Dra. Daniella Corciolli, por ter me instruído sempre que precisei.

Ao professor Dr. Atamis, do Curso de Geografia, que me emprestou sua escuta e livro - o qual ainda não devolvi, a fim de ter um motivo para que nos reencontremos para aquelas conversas longas sobre pesquisa e mundo.

Ao professor Dr. Fábio Sandes, que me parabenizou assim que passei no mestrado com as palavras – que se eternizaram no espaço e tempo em mim – “bem-vinda (de volta) à academia, você pertence a ela”. Saiba que em meus momentos de fraqueza foram a elas que recorri. Aliás, até hoje elas me fazem companhia.

Aos professores Dr. Kanavillil Rajagopalan e Dr. Sávio Siqueira, que são as vozes do Brasil que mais ecoaram nesta pesquisa, obrigada pelas contribuições na Linguística Aplicada.

A professora Me. Silvana Andrade, que eternizou em minha memória o fazer docente, suas aulas são “saudades que eu gosto de sentir”.

A todo colegiado do Curso de Letras.

A Raylla, pelo encontro e pela caminhada na vida e na academia. Sinto saudades!

Ao professor Dr. Wainesten, do Curso de Direito, que me encorajou às vésperas da defesa, pelo poema recitado, pela prova reagendada.

A Julia e Livia, a amizade de vocês é uma das coisas mais bonitas e grandiosas que me aconteceu no cerrado.

A Universidade Federal do Tocantins, minha eterna *alma mater*, pelos longos anos de pesquisa e aprendizado desde as graduações.

Por fim, obrigada a todos que, de certa forma, melhoraram o meu olhar, minha escuta e escrita.



*Encheram a terra de fronteiras, carregaram o céu de bandeiras, mas só há duas nações – a dos vivos e dos mortos.*

Mia Couto

## RESUMO

A rápida expansão do inglês pelo mundo tem sido objeto de pesquisas, como apontam Bordini e Gimenez (2014), sobretudo, no tocante ao ensino- aprendizagem desse idioma. As proporções alcançadas por essa língua, jamais vista em outro momento histórico, têm atribuído a ela o status de língua franca, global e/ou internacional. Dentre as causas para a eleição do idioma estão: processos colonizadores pela Inglaterra, poderio econômico e militar dos Estados Unidos e; atualmente, pela globalização e encurtamentos territoriais trazidos pela internet. Diante desse cenário, os países anglófonos parecem ser detentores das normas normativas da língua inglesa, bem como, proprietários dela. O estatuto do inglês como língua franca (ILF) se contrapõe à visão hegemônica da língua e concede ao inglês propriedade de todos os seus usuários; além de que, aponta benefícios para o ensino-aprendizagem do idioma, tais como: sentimento de pertencimento dos professores formandos, legitimidade e segurança ao lecionar e superação de cópia do inglês do nativo. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo de investigação analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2021) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, a fim de averiguar se há menção ao ensino de ILF, sua abordagem e como está configurado no documento atual. Para tanto, guio-me pelas perguntas: 1) O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglesa e suas respectivas Literaturas, da UFT, contempla o ensino de língua inglesa como língua franca? 2) As disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso privilegiam discussões sobre o status atual do inglês no mundo ou acrescem a homogeneidade da língua inglesa? Há menção ao ensino de língua inglesa como língua franca, o PPC está em conformidade com as referências bibliográficas da disciplina? Para alcançar os objetivos supracitados esta pesquisa se apoiou no paradigma qualitativo interpretativo com coleta de dados documental; o contexto da pesquisa é o Curso de Letras da UFT, campus de Porto Nacional. Mediante as análises é possível afirmar que há menção ao estatuto do ILF, porém as referências bibliográficas são majoritariamente produções estadunidenses ou inglesas que acrescem a hegemonização da língua inglesa mediada por esses países.

Palavras-chave: Inglês como língua franca. Língua inglesa. Projeto Pedagógico do Curso. Decolonial.

## ABSTRACT

The quick expansion of the English language around the world has been the subject of frequent research, as pointed out by Bordini and Gimenez (2014), especially regarding the teaching and learning of this language. The proportions reached by English, never seen in any other historical moment, characterizes it as lingua franca, global and/or international. The reason for this includes the colonization processes by England, the great United States' economic and military power and the globalization and territorial shortening brought by the Internet. In this scenario, English-speaking countries seem to be the holders of the English rules, as if they were its true owners. The status of English as a lingua franca (ILF) opposes the hegemonic view of the language and grants language users the character of ownership; in addition to pointing out benefits for language teaching and learning, such as: a feeling of belonging for trainee teachers, legitimacy and safety when teaching and overcoming what is called copying the native's English. Therefore, this work aimed to analyse the Pedagogical Project of the Language and Literature Course (PPC) of the Federal University of Tocantins (UFT), to find out if there is any mention of English as ILF, its approach and configuration in the current document. To do so, I am guided by the following questions: 1) Does the Pedagogical Project of the Course in English Literature and its respective Literatures at UFT contemplate the teaching of English as a lingua franca? 2) Do the disciplines of the PPC privilege discussions about the status of English in the world or do they promote the homogeneity of the English language? If there is mention of teaching English as a lingua franca, is the PPC in line with the disciplines' bibliographic references? To achieve the objectives, this research was based on the qualitative interpretative paradigm with documental data collection; the context of the research is the Literature Course at UFT, Porto Nacional campus. Based on the analysis, it is possible to state that there is mention of the statute of the ILF, but the bibliographical references are mostly American and English, corroborating with the hegemony of the English language by these countries.

Keywords: English as a lingua franca. English language. Pedagogical Project of the Course. Decolonial.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - modelo de Kachru

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Núcleo I

Tabela 2 – Núcleo II

Tabela 3 – Estágio

Tabela 4 – Componente Curricular de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa

Tabela 5 – Componente Curricular Leitura e Introdução à Produção Textual em Língua Inglesa

Tabela 6 – Componente Curricular Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa I

Tabela 7 – Componente Curricular Produção de Gêneros Textuais em Língua Inglesa

Tabela 8 – Componente Curricular Produção Oral e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa

Tabela 9 – Componente Curricular Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa

Tabela 10 – Componente Curricular Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II

Tabela 11 – Componente Curricular Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa III

Tabela 12 – Componente Curricular Escrita Acadêmica em Língua Inglesa

Tabela 13 – Componente Curricular Prática de Ensino I: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

Tabela 14 – Componente Curricular Prática de Ensino II: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

Tabela 15 – Componente Curricular Prática de Ensino III: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

Tabela 16 – Componente Curricular Prática de Ensino IV: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BBC	British Broadcasting Corporation
CLL	Curso de Licenciatura em Letras – Língua inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
ELI	Ensino de Língua inglesa
EUA	Estados Unidos
IL	Imperialismo linguístico
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
WE	World English
Wes	World Englishes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA .....</b>	<b>24</b>
2.2 Nomenclaturas (ILF, ILG, ILI, Wes, WE).....	27
2.3 Formação de professores de inglês como língua franca.....	32
2.4 Inteligibilidade e Inglês Como Língua Franca .....	36
2.5 Imperialismo linguístico inglês.....	38
2.6 Ensino de língua inglesa: documentos legais e normativos.....	40
2.7 Currículo .....	45
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA EM FOCO .....</b>	<b>47</b>
3.2 Metodologia adotada .....	47
3.3 Contexto da pesquisa.....	48
3.4 Instrumento para geração de dados.....	50
3.5 Procedimentos e organização da geração e análises de dados .....	50
<b>4 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>53</b>
4.2 ANÁLISE DA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS .....	54
4.3 Componentes curriculares selecionados .....	66
4.4 Disciplinas específicas.....	66
4.5 Disciplinas de prática de ensino.....	74
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse texto, concentrado na área de Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, analisa a atualização Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua inglesa e literaturas, publicada em 2021, sob à luz da perspectiva do ensino de inglês como língua franca. Além disso, é um diálogo entre muitos outros que, ao fim, ainda estará inacabado, pronto para ser (re)escrito e repensado. É a somatória de muitas conversas, eventos acadêmicos, textos, vozes, discursos, memórias, experiências próprias e alheias. Esse trabalho é, acima de tudo, um espelho que reflete quem estou sendo e os olhares que me permearam até aqui. Melhor dizendo, nas palavras de Bakhtin (2019, p. 51),

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro.

Doravante, justifico o título desse trabalho, a saber: “Vida longa ao rei e vida breve à hegemonia da língua inglesa”, por causa do declínio do apoio popular à monarquia, sobretudo com a morte da Rainha Elizabeth II e ascensão do rei Charles III, além disso, esclareço que o alvo da pesquisa é a contestação do imperialismo linguístico do inglês, não, do regime monárquico parlamentarista.

Dito isso, o meu primeiro olhar para a pesquisa e o ensino de língua inglesa (doravante ELI) ocorreu na graduação durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Nesse período trabalhei com ELI em grupos do Facebook moderados pela BBC – British Broadcasting Corporation<sup>1</sup>. Tais grupos de aprendizado eram específicos para diferentes públicos interessados em aprender e praticar a língua inglesa, como, por exemplo, inglês para Tailandeses e inglês para Portugueses– Portugal. A partir de então comecei a me interessar pelo ensino-aprendizagem de inglês para falantes de países que não possuem a língua inglesa como língua materna ou como uma das línguas oficiais.

Por conseguinte, memoro que durante o Curso de Letras – Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas, no 4º período, no componente curricular de Linguística

---

<sup>1</sup>Corporação pública de rádio e televisão do Reino Unido (tradução minha).



Aplicada, tive contato com o texto de Birkner (2014), que disserta sobre o fenômeno do *World Englishes* (vide seção 1.2) e essa experiência foi a única que abordou a temática da expansão do inglês pelo mundo durante a graduação. Portanto, ressalvo a importância dessa disciplina para a escolha da presente temática.

Acresço ainda, outras motivações para o presente trabalho, que não são menos importantes, mas dignas de menção porque corroboraram para os objetivos desse estudo. Dentre as justificativas, a minha própria inquietação durante a graduação em buscar fluência (mais fiel possível), seja por via de cursos particulares de idioma ou intercâmbios para países anglófonos, do inglês ‘nativo’<sup>2</sup>. Essa busca se somou ao sentimento de insegurança – em não me sentir apta ao exercício da docência ou inferior aos professores que tiveram as oportunidades supracitadas. Sendo assim, essa angústia perdurou toda a graduação. E, até conhecer a nova abordagem do ensino de inglês como língua franca, eu não tinha um sentimento de pertencimento (em relação à língua inglesa) capaz de me afirmar como brasileira e capaz de ministrar aulas de inglês. Tais crenças – como a busca pela fluência através de modelos nativos – são disseminadas desde muito cedo e parece estar atrelada ao modo como se tem aprendido e/ou ensinado inglês, e isso me incomodou à ponto de se tornar objeto de pesquisa.

Portanto, após ter contato com a temática do estatuto do inglês como língua franca, através de eventos acadêmicos e com levantamento bibliográfico pessoal, durante os primeiros meses da Pós-Graduação sobre o inglês como língua franca (doravante ILF), reconheci que o meu inglês era de uma brasileira, nascida no Norte, criada no Sudeste, graduada no estado do Tocantins e que jamais alcançaria (e nem deveria tentar) sotaque ou fidelidade linguística ao inglês dos moldes americano e/ou inglês britânico. Dessa forma, desde o meu primeiro dia de ingresso como mestranda, não tive dúvidas de que era esse o meu objeto de pesquisa: estudar uma nova perspectiva que não apague a minha origem e identidade linguística frente ao aprendizado/ensino da língua inglesa, permitindo-me, assim, lecionar com segurança, pertencimento e criticidade. Em outras palavras, expulsando a síndrome

---

<sup>2</sup> Neste trabalho adoto a definição de Bloomfield “a primeira língua que um ser humano aprende a falar é sua língua materna; ele é falante nativo dessa língua”, no original: “The first language a human being learns to speak in his language; he is a native speaker of this language” (BLOOMFIELD, 1933, p. 43), apesar de compreender e corroborar para a problematização crítica do uso da palavra.

de subalterno e marginalizado, tornando-me o centro, e assumindo o domínio dessa língua internacional frente as minhas necessidades locais.

Tendo isso em vista, uma outra motivação para a presente pesquisa também engloba a vontade de contribuir para o arcabouço dos estudos de ensino de ILF dentro da área de conhecimento de Linguística Aplicada (doravante LA) que segundo Celani (2008)

[...] é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores da nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 19-20)

Sendo assim, o campo de LA permite que este trabalho estabeleça ligações com outras áreas do saber, para além das teorias linguísticas acerca do que se tem compreendido sobre o papel mundial desempenhado pela língua inglesa, bem como seu ensino-aprendizado; trazendo para a conversa aspectos geopolíticos, históricos e o que mais houver necessidade.

Concomitantemente, pretendo repensar minha prática educativa começando pela universidade, com a formação de professores, para que, através dessa nova abordagem do ILF, os professores formandos se sintam confiantes e libertos da obrigação de seguir um modelo de inglês nativo; corroborando assim, para que o ensino de língua inglesa nas escolas ocorra, cada vez mais, de forma crítica, intercultural e significativa para o contexto situacional em que estamos inseridos, a fim de que a língua sirva as demandas dos brasileiros e não o contrário – as pessoas servindo a língua.

Portanto, para que se efetive tais pertencimentos perante a língua, necessita-se que essa discussão chegue à universidade, pois, pela ótica do ILF, o fenômeno da expansão do inglês pelo mundo e os encurtamentos trazidos pela globalização não viria a ser uma forma de subalternização diante da hegemonia de países como os Estados Unidos e Inglaterra. E, dentre tantos aspectos que a discussão acerca do ILF pode suscitar na formação de professores, elenco o sentimento de pertencimento, para que o ensino de LI não seja um privilégio apenas de uma elite,

pois sob a perspectiva desse estatuto, o inglês se torna uma língua de todos, pertencendo a qualquer um que dela fizer uso.

Dito isso, apoiada pelo paradigma qualitativo, essa pesquisa objetivou averiguar se há menção ao estatuto do ILF na proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Tocantins, do campus de Porto Nacional, que tem sido implementando/reformulado semestre por semestre desde o ano de 2019, com publicação em 2021.<sup>3</sup>

Outrossim, o curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, do campus de Porto Nacional está passando por uma reformulação no projeto pedagógico do curso (doravante PPC), desde o ano de 2019. Tendo em vista a formação de professores como basilar para a preparação de novos profissionais para o mercado de trabalho, é do meu total interesse analisar esse projeto, averiguando a ausência ou presença da abordagem do ILF. Além do mais, o PPC (que ainda está em processo de transição) não conta com nenhuma análise ou pesquisa, o que torna o presente trabalho inédito e de suma importância para toda a comunidade acadêmica Portuense.

Além disso, a abordagem do ILF tem como intuito legitimar os aprendizes de LI, tornando-os donos dessa língua e não meros reprodutores de modelos dos falantes nativos. Dessarte, essa perspectiva proporciona ao professor em formação mais segurança em relação ao idioma, nas palavras de Seidlhofer,

Professores não nativos de inglês são altamente inseguros e autocríticos se comparados a professores de outras disciplinas; eles expressam descontentamento com seu conhecimento da língua e dizem que se sentem, de alguma maneira, 'deficientes' em relação aos professores nativos. Uma redefinição dos objetivos de ensino com conceitos mais realistas – como o de objetivar uma competência linguística não comparada à do falante nativo, talvez levasse os professores a se sentirem um pouco mais seguros e capazes. (SEIDLHOFER apud. EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 126).

Como visto, a discussão do ILF durante a formação de professores se mostra promissora, sobretudo para que se pense com criticidade acerca do fenômeno do ILF e reconheça sua língua materna na prática educativa, a qual, não deve ser

---

<sup>3</sup> Devido às modificações, apesar de iniciar implementação em 2019, o atual PPC do Curso de Letras só fora publicado em 2021.

apagada e/ou 'subalternizada' perante qualquer outra. Sendo assim, questiono se o Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – Língua Inglesa tem abrangido discussões recentes acerca da expansão imensurável da língua inglesa, propiciando, assim, aos egressos, aporte teórico para desempenhar seu trabalho com segurança e pertencimento. Para isso, faz-se necessário uma análise do PPC, a fim de averiguar a existência (ou não) dessa nova abordagem aqui mencionada, e, se houver, como se efetiva, levando em consideração a bibliografia básica e complementar presente no mentário.

Todavia, saliento que a presença da temática do ILF e bibliografias adjacentes não são uma garantia, tampouco, uma obrigatoriedade, pois, não há estudos necessários para se garantir que o ILF possa ser deixado de ser abordado ou trabalhado tangencialmente. No entanto, ainda que isso possa ocorrer, a presença do ILF em um ou mais componentes curriculares já é um indicativo da importância dessa discussão na formação de professores de língua inglesa, bem como, vontade docente de que esse assunto tenha abertura para ser tratado.

Dito isso, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, publicado em 2021, observando se há menção ao estatuto do ILF, de que forma ele é abordado e configurado no PPC. Por conseguinte, os objetivos específicos são:

1. Analisar o PPC do Curso de Letras Língua Inglesa;
  - 1.1 Identificar se há menção ao ILF;
  - 1.2 Analisar de que forma é abordado/configurado o ILF no PPC;
2. Identificar em quais componentes curriculares o ILF é mencionado;
  - 2.1 Identificar a origem dos materiais bibliográficos

Para tanto, guio-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UFT contempla o ensino de LI como língua franca?
- 2 As disciplinas do atual PPC privilegiam discussões sobre o status do inglês no mundo ou acrescem a homogeneidade da LI? Se há menção ao ensino de língua inglesa como língua franca, o PPC está em conformidade com as referências bibliográficas das disciplinas em que há essa discussão?

Aos presentes fins, acresço que a compreensão de língua aqui discutida é alicerçada na perspectiva de Bakhtin que conceitua língua “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados). (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor). Além de que, visualizo a língua como uma bandeira política (Rajagopalan, 2003). E essa bandeira política carrega poderes distintos, sendo um deles, o de subalternizar ou emancipar uma cultura, como dito por Foucault (1996, p. 10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar”.

Dito isso, este trabalho, a partir dessa parte introdutória, está organizado da seguinte forma: 1 Introdução; 2 Inglês como língua franca; 2.2 Nomenclaturas (ILF, ILG, ILI, Wes, WE), 2.3 Formação de professores de inglês como língua franca, 2.4 Inteligibilidade e Inglês Como Língua Franca, 2.5 Ensino de língua inglesa: documentos legais e normativos, 2.6 Currículo, 2.7 Imperialismo linguístico inglês, 3 metodologia da pesquisa, 3.2 Metodologia adotada, 3.3 Contexto da pesquisa, 3.4 Instrumento para geração de dados, 3.5 Procedimentos e organização da geração e análises de dados, 4 análise de dados, 4.2 análise da atualização do projeto pedagógico do curso de letras – língua inglesa e literaturas, 4.3 Componentes curriculares selecionados, 4.4 Disciplinas específicas e 4.5 Disciplinas de prática de ensino.

No capítulo 2, Inglês como Língua Franca, apresento a fundamentação teórica do trabalho acerca das definições do que é o ILF, alicerçada em Friendrich e Matsuda (2010) Siqueira e Barros (2013) Assis-Peterson e Cox (2007) Queiroz e Capuchinho (2020) Duboc (2019) Seidlhofer (2000) Jenkins (2001) Peixoto e Siqueira (2019) Gimenez et al. (2015) El Kadri (2010) Moita Lopes (2008) e Crystal (2003). Por conseguinte, discuto acerca dos termos que tratam da expansão do inglês e circulam simultaneamente como *world english*, *word englishes* e inglês como língua internacional, concomitante a questão de inteligibilidade em LI. A seção 2.2 Nomenclaturas (ILF, ILG, ILI, Wes, WE) baseio-me em Zaidan (2013), Siqueira; Peixoto (2019) e Jordão (2014); para explicar os significados das siglas supracitadas que aludem a expansão da língua inglesa pelo mundo.

Por conseguinte, na seção 2.3, Formação de professores de inglês como língua franca, discorro acerca do impacto do inglês na formação docente, tendo em

vista o questionamento: por que formar professores que conheçam a perspectiva do ILF? A discussão é subsidiada por Seidlhofer (2001), Siqueira e Barros (2013), Rajagopalan (2014), El Kadri (2010), El Kadri; Gimenez (2013); Brawwerman-Albini (2018); Paulo Freire (1996); Pennycook (1994) e Damianovic (2006). Por conseguinte, na seção 2.4, Inteligibilidade e Inglês Como Língua Franca, menciono um dos assuntos centrais do ILF, que é a inteligibilidade, com base em Siqueira e Barros (2013); Rajagopalan (2004); Jordão (2014), Brawerman-Albini (2018) e Jenkins (2000). Doravante, na seção 2.5, imperialismo linguístico inglês, abordo a definição de imperialismo linguístico e a hegemonia alcançada pelo inglês, subsidiada por Phillipson (2002); Canagarajah e Said (2011); Lacoste (2005); Gradiot-Renard (2005); Graddol (1997); Birkner (2014), Rajagopalan (2005) e Da Silva e Rezende (2018). Por fim, no subcapítulo 2.6 Ensino de língua inglesa: documentos normativos e legais a fim de registrar neste trabalho o que estão direcionando no tocante ao ensino de LI.

Ainda no capítulo 2, na seção 2.7, Currículo, discorro sobre a definição de currículo, tendo em vista que analiso posteriormente o PPC do Curso de Letras, para tanto, baseio-me em Meira (2020), Silva (1999) e Kramer (1999).

No capítulo 3, Os Caminhos da Pesquisa: Metodologia em Foco, disserto sobre os aspectos metodológicos adotados nessa pesquisa, isto é, os percalços e escolhas metodologias que subsidiaram o trabalho, com expoentes em Moreira (2011); Celani (2005); Chizzoti (2010); Sánchez Gamboa (2006) Pádua (2011) e Bortoni-Ricardo (2008). Além disso, apresento o contexto da pesquisa (Curso de Letras da UFT); os instrumentos para geração de dados (PPC do Curso de Letras), bem como os procedimentos e organização para a geração e análise de dados. Saliento que, a pesquisa, como dito, apoia-se no paradigma qualitativo, com análise documental de cunho interpretativo.

Por fim, no capítulo 4, Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Inglesa, analiso o PPC do Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas no que diz respeito ao contexto institucional e do curso, as bases conceituais e fundamentos do documento, bem como sua justificativa e organização. Posteriormente, faço a análise dos componentes curriculares selecionados sob a perspectiva do ILF. Por fim, teço as considerações finais que concludo, a partir das análises, que há menção ao ILF no documento, bem como posicionamento

decolonial frente ao ensino de língua, todavia, as referências bibliográficas são predominantemente oriundas da Inglaterra e estados Unidos.<sup>4</sup>

Dito isso, no próximo capítulo disserto sobre o ILF.

---

<sup>4</sup>Este trabalho, assim como a coleta de dados, foi produzido durante a pandemia do SARS-CoV-2 – Covid-19. Até a presente data, 09/12/2022, às 20h, totalizam-se 690.837vidas perdidas em decorrência de complicações da doença. A todos os brasileiros e famílias enlutadas, minhas condolências. Dados disponíveis em:[https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?\\_ga=2.145987060.1513991551.1669985878-91e6cb20-d07b-3b4b-57a7-7e8639a30f54](https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?_ga=2.145987060.1513991551.1669985878-91e6cb20-d07b-3b4b-57a7-7e8639a30f54). Acesso em: dezembro/2022.

## 2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

*A única forma de sermos puros é sermos híbridos.  
A verdade é que só seremos um se formos muitos.  
E só seremos felizes se abraçarmos identidades  
plurais, capazes de reinventarem e se misturarem  
em imprevisíveis simbioses e combinações.*

MIA COUTO

Nesse capítulo disserto sobre o atual status do inglês no mundo como língua franca, em seguida, acerca das implicações relacionadas a essa abordagem referente ao ensino-aprendizagem do ILF na formação de professores. Por fim, discuto a questão da inteligibilidade em LI, currículo e imperialismo. Sendo assim, este capítulo tem objetivo de situar o leitor sobre a perspectiva do ensino de língua inglesa como língua franca, bem como discutir assuntos pertinentes a ela, como a coexistência de nomenclaturas utilizadas para tratar da expansão do inglês no mundo (ILF, ILG, ILI, Wes, WE), a inteligibilidade do ILF, e por fim, o que os documentos legais obrigatórios e não obrigatórios tem abordado acerca da LI.

A busca por uma língua comum entre falantes de idiomas distintos não é algo inédito, tampouco, uma invenção da atualidade. Assis-Peterson e Cox (2007) lembram que “antes de falar inglês o mundo falou francês e latim”, mas, diferentemente dos destinos destas que eram usadas restritamente pela elite, o inglês tem se espalhado pelas distintas esferas sociais, concluem as autoras. Por sua vez, Friendrich e Matsuda (2010) afirmam ainda que

O reconhecimento do **uso de línguas francas remonta a 1678**, quando o termo foi empregado pela primeira vez para se referir a "uma linguagem mista ou jargão usado no Levante, consistindo principalmente de palavras italianas privadas de suas inflexões" (SIMPSON & WEINER, 1989, p. 991). Na verdade, muitos pidgins foram originalmente o resultado de situações de língua franca em ambientes de trabalho multiétnicos, como plantações e tripulações de navios (RICKFORD & MCWHORTER, 1997). As línguas francas também foram estabelecidas em condições que envolviam guerras, colonialismo, escravidão e migrações (SANKOFF, 2002). (FRIENDRICH, MATSUDA, 2010, p. 21, grifos meus)

Em relação à contemporaneidade, o uso da língua franca tem exercido funções diferentes e em contextos diversos dos supracitados. Siqueira e Barros (2013) atribuem à internet o novo papel de rede portuária de negócios internacionais



e a maior responsável pelo acesso a qualquer bem de consumo a qualquer hora e lugar. Em consonância, Assis-Peterson e Cox (2007) afirmam que “Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço.” (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 5).

Diante disso, a internet se apresenta como um dos múltiplos espaços onde se pode ter contato direto com a LI, inclusive, no meio das crianças e jovens, aos quais Prenski (2001) descreve como “nativos digitais”, isto é, já nasceram em meio a conectividade e facilidades da *web 2.0*. (QUEIROZ, CAPUCHINHO, 2020, p. 167). Dessa forma, as pessoas parecem estar mais expostas a LI, com o diferencial de que, desta vez, não se trata apenas de empréstimos linguísticos (como *ketchup*, *shampoo*, *shopping center* e *etc.*) ou de consumo de produções artísticas *hollywoodianas*, mas em usos reais e simultâneos através da internet em diferentes contextos e com distintos objetivos, seja para conversações, compras ou encontros profissionais.

Visto que as línguas francas não são novidades da atualidade, passo agora, para o início da produção científica acerca do ILF. Duboc (2019) atribui o início dos estudos sobre este fenômeno ao ano de 1980, com expoente nas autoras Seidlhofer (2000) e Jenkins (2001), cujos trabalhos questionam o modelo de falante nativo diante dos cenários multilíngues, que rompem com a norma padrão<sup>5</sup>.

Para Seidlhofer, o ILF consiste em

Um **sistema linguístico** adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos (SEIDLHOFER, 2001, p. 146, grifos nossos).

Por sua vez, Duboc (2019) afirma que os estudos sobre o ILF em sua fase inicial remontam para uma tentativa de criação de corpus, isto é, uma tentativa de apreender (o que também pode ser entendido como uma normatização do inglês pelo mundo). Contudo, Duboc (2019) recorda que as autoras Seidlhofer (2000) e Jenkins (2001) reconhecem, no ano de 2019, a ineficácia dessa normatização do ILF, se alinhando a conceitos mais atuais e contextualizados com o cenário

---

<sup>5</sup> Utilizo o termo norma padrão baseado em Faraco (cf. FARACO, 2008) para se referir a norma normativa da língua, isto é, fixada para servir como modelo aos falantes de determinada comunidade, podendo ser observada em dicionários, gramáticas etc.

multilíngue no mundo. Portanto, é possível observar que a compreensão do ILF enquanto “sistema linguístico” não é apropriada, bem como a categorização ou tentativa de apreensão desse fenômeno que se mostra em constante modificação, como afirmado por Jordão (2014).

Em consonância, Peixoto e Siqueira (2019, p. 229) acerca da intenção dos pesquisadores em ILF, afirmam que não se pretende “propor um novo padrão de inglês que pudesse ser utilizado em contextos diversos, mas, sim chamar a atenção para o caráter homogêneo dessa língua em situações de contato.” (PEIXOTO, SIQUEIRA, 2019, p. 229, apud. SEIDLHOFER, 2001).

Em estudos atuais, Gimenez *et. al.* (2015), afirmam que o termo ILF tem sido usado entre os estudiosos que acreditam que a língua inglesa está sendo falada majoritariamente por pessoas de distintas línguas maternas e não mais exclusivamente por falantes nativos. Além do mais, El Kadri (2010, p. 65) cita algumas das características condicionadas a uma língua para que se alcance o status franco,

- 1) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários; 2) sua forte vinculação com o desenvolvimento econômico; 3) o fato de que 80% das interações em língua inglesa no mundo ocorrem entre falantes não nativos; 4) a quantidade de pessoas que a utiliza para os mais variados domínios; 5) a possibilidade de inserção global pelo domínio desta língua; 6) a grande quantidade de pessoas que desejam adquirir esta língua pelos benefícios que ela traz; 7) as mudanças no sentido de “propriedade” da língua; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra e 9) a possibilidade de atendimento às necessidades globais e locais pelo uso desta língua.

Através dos aspectos elencados, é possível verificar que uma Língua Franca sofre e permite alterações em decorrência do seu uso por diversas pessoas de diferentes nacionalidades, dessa forma, não é recomendável normatizar esse fenômeno (por exemplo, criar uma gramática universal do inglês que tem sido falado em todo o mundo). Pelo contrário, o inglês, pela ótica pós-colonial, tem servido aos interesses próprios locais, sendo retirado do global para caber em vilarejos e culturas distintas, que o usam e adéquam-no à sua realidade. Em uma visão concomitante à globalização, Moita Lopes (2008) advoga que o inglês deve ser visto como uma língua de fronteira que as pessoas se apropriam dos discursos globais e apliquem-no em contextos regionais. Ora, o inglês assume, portanto, um caráter metamorfoseado, fluído, vassalo dos usuários, tornando-se, assim, uma língua indomável e sem fronteira.

A partir dessa perspectiva, o falante toma a posição de usar a língua, e, não de ser usado por ela; afinal, “a linguagem só existe nos cérebros, nas bocas e orelhas e mãos e olhos dos seus usuários”<sup>6</sup>. (CRYSTAL, 2003, p. 7). Então, é de consenso que a língua jamais será imóvel, imutável, mas sim, de modificações frente aos milhões de usuários, sobretudo, a língua inglesa.

Dito isso, discuto na próxima seção a coexistência de alguns dos termos em voga que versam sobre a expansão do inglês pelo mundo, além de justificar a preferência pelo termo ILF neste trabalho.

## **2.2 Nomenclaturas (ILF, ILG, ILI, Wes, WE)**

Nessa seção, além de justificar a nomenclatura escolhida para o trabalho (ILF) dentre uma lista considerável de nomes coexistentes (cf. Rajagopalan, 2012, p. 376-377) apresento, respectivamente, nessa ordem, considerações acerca dos seguintes termos: Inglês como Língua Global (doravante ILG), Inglês como Língua Internacional (doravante ILI), World Englishes (doravante Wes) e World English (doravante WE), pois, poderão surgir ao longo do texto e nas citações.

Diante das diversidades dos nomes para definir a expansão do inglês no mundo, Zaidan afirma que “A nomenclatura vasta e a relativa desordem taxonômica são reflexo da dificuldade mesma de se classificarem os estados de variação da língua a partir de categorias universais, uma vez que estas não dão conta de possibilitar a compreensão do fenômeno em sua complexidade.” (ZAIDAN, 2013, p. 6).

Sendo assim, escolhi trabalhar com a terminologia ILF pelo seu caráter descentralizador, isto é, seu caráter enunciativo de que o inglês é uma língua pertencente a todos, que ultrapassou fronteiras e está se distanciando, cada vez mais, das regras e normas ditadas pelos países que tem esse idioma como língua materna, em específico Inglaterra e Estados Unidos. Nesse sentido, concordo com a compreensão de Jenkins (2000); Siqueira; Peixoto (2019) sobre o termo ILF trazer vantagens, sobretudo pela etimologia da palavra em latim que “[...] simbolicamente,

---

<sup>6</sup> Original: “Language exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users”.

transfere a propriedade do inglês dos anglos para povo algum e, conseqüentemente, para todos que o falam.” (SIQUEIRA; PEIXOTO, 2019, p. 125).

Além disso, dentre a lista de nomes que vem se atribuindo ao fenômeno da rápida expansão da LI pelo mundo, ILF me parece abranger o que realmente se quer discutir neste trabalho: uma língua que tem sido usada pelas pessoas ao redor do mundo de forma a servir seus interesses econômicos, pessoais ou profissionais, agregando palavras e dialetos do seu cotidiano e de sua regionalidade. Falo, pois, de uma língua que já não se pode mais ser reconhecida e/ou estudada, sobretudo, ensinada, de forma centralizada nos modelos estadunidense e britânico, ou de forma neutra e acrítica, desconsiderando todo o processo geopolítico que trouxeram a existência de estudos científicos voltados à expansão global da LI.

Dito isso, avanço para as nomenclaturas que versam sobre a expansão do inglês pelo mundo que coexistem e, geralmente, até se confundem. Crystal (2003, p. 3-4), tem usado o termo Inglês como Língua Global para sinalizar que uma língua ganha esse status quando desempenha um “papel especial” em outros países (que não o seu país de origem) e se torna reconhecida. Além disso, o autor considera como principal razão para esse reconhecimento, o poder desse povo, sobretudo, o poder político e militar, tratarei sobre esse poderio no capítulo 4. Nessa abordagem, percebo semelhanças com o objetivo e características do ILF, diria, portanto, que são termos correspondentes e que fica a critério de cada pesquisador.

Em relação a nomenclatura “Inglês como Língua Internacional”, Sávio Siqueira (2008), traz uma citação que nos vem a calhar,

O inglês é uma língua auxiliar internacional. Não importando quem sejamos eu e você, **ela é tão sua quando minha**. Pode ser que a usemos para diferentes propósitos e por diferentes períodos de tempo, mas, inquestionavelmente, ela pertence a todos nós. O inglês é uma das línguas do Japão, da Coréia, Micronésia e das Filipinas. É uma das línguas da República Popular da China, da Tailândia e dos Estados Unidos. **Ninguém mais precisa se tornar americano, britânico, australiano, canadense ou qualquer outro nativo da língua para requerer a posse dessa língua**. Indo um pouco mais além, não é necessário sequer apreciarmos a cultura de um país cujo idioma principal é o inglês para usar a língua de maneira diferente (SMITH, 1976, p. 39 *apud*. SIQUEIRA, 2008, p. 74, grifos nossos).

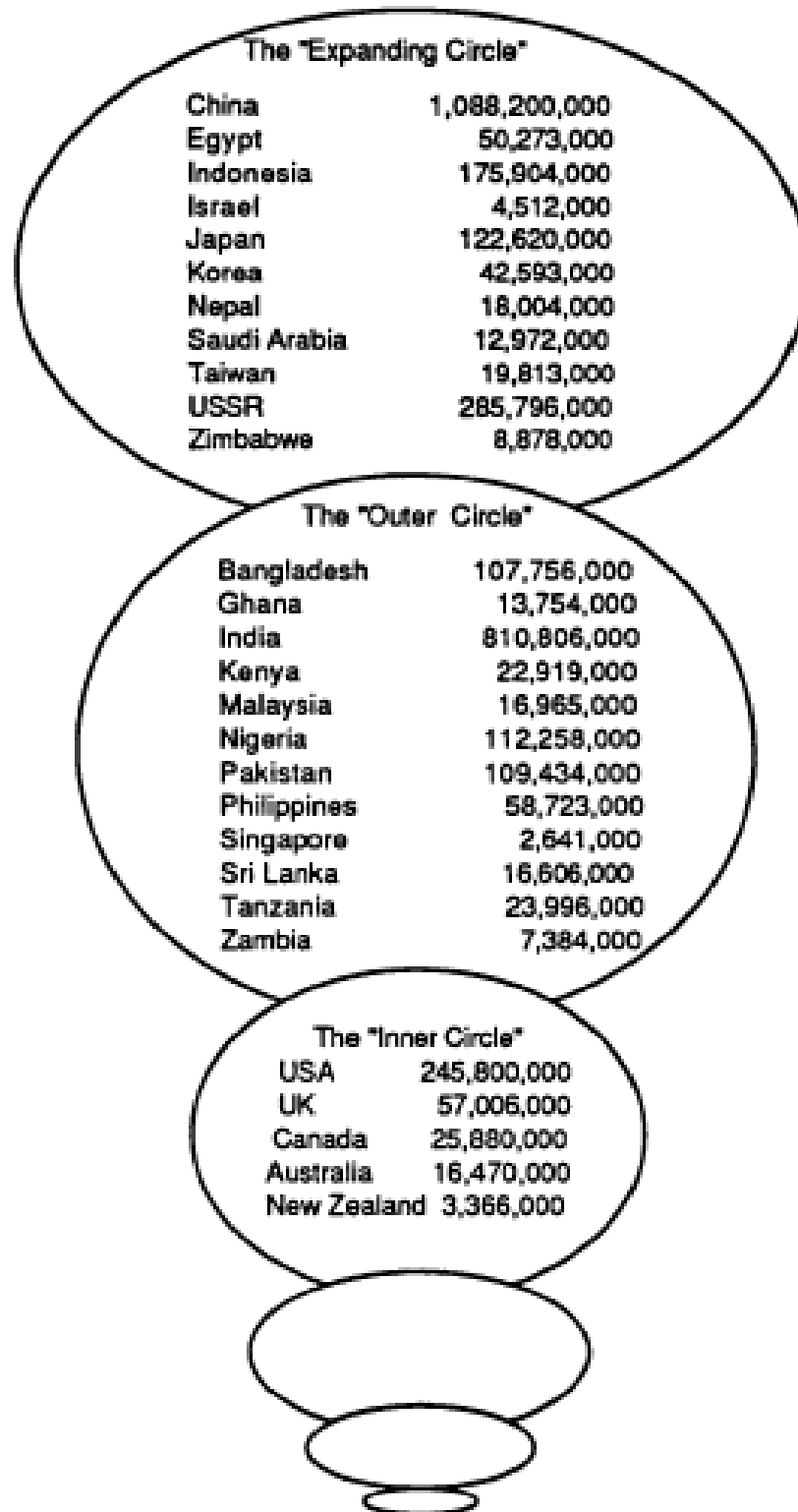
Essa definição se assemelha ao termo ILF, visto que, não tem fronteira, não é pertencente a uma nação, mas sim, é possuída por todos aqueles que desejarem.

Dessa forma, concordo com Jordão (2014) ao afirmar que inglês como língua internacional é mais um múltiplo do ILF.

Dando prosseguimento, o termo *Wes* está presente em muitas discussões atuais no campo de ensino-aprendizagem de LI, com expoente em Kachru (1990). Este autor tem considerado a coexistência de variedades do inglês. Isto é, o modelo criado por ele corresponde a três círculos que separam os países em: círculo interno, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália etc. – que representam os países em que o inglês é língua materna. Por seguinte, o círculo externo, que são os países que falam o inglês como segunda língua, como: Bangladesh, Índia, Nigéria, Filipinas etc. E por fim, o círculo em expansão que compreende os países que estudam o inglês como língua estrangeira, como no Brasil, China, Egito, Israel etc. Sendo assim, Kachru defende a concepção da existência de vários ingleses pelo mundo, como apresentado na figura 1:

Figura 1 - modelo de Kachru

Braj B. Kachru

Fonte: Kachru, 1990, p. 4.<sup>7</sup><sup>7</sup> Os algarismos correspondem a população de cada país. (cf. Kachru, 1990, p. 4)

No entanto, saliento que o termo *World Englishes* não é equivalente aos nomes citados anteriormente, visto que, tal fenômeno descreve e analisa as variedades sociolinguísticas do inglês ao redor do mundo. Contudo, não deixa de ser um tema que estuda o fenômeno da expansão da LI.

Dessa forma, partindo do modelo criado por Kachru, me pergunto se a LI no Brasil deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de ensino de língua estrangeira. Nos é estranho a LI? Considerando que o Brasil sofre os mesmos impactos que todos os países do mundo com a expansão dessa língua, que permeia o nosso cotidiano, vida profissional e além de ser fator de promoção ou marginalização do sujeito, concordo com Jordão (2014) no tocante ao uso da expressão “estrangeira” pois,

O adjetivo estrangeira, apostro à língua inglesa, ao mesmo tempo em que se refere à posição de subalternidade dos aprendizes e dos falantes não-nativos, incita a discussão de questões que ligam esta língua e sua posição à globalização, a suas causas e efeitos, explicitando questões de ordem política voltadas à posição do inglês (especialmente nos currículos da educação básica brasileira) como língua hegemônica e como uma demanda da sociedade brasileira contemporânea no mundo (SEIDLHOFER, 2011, p.ix *apud.* JORDÃO, 2014, p. 27).

Por conseguinte, Jordão (2014) acrescenta ainda a importância de se discutir o uso de determinados termos em relação ao inglês (como língua estrangeira ou adicional) a fim de compreender as funções sociais que esta língua representa na atualidade. Tendo isso em vista, a autora advoga que o uso de língua estrangeira não cabe no contexto de aprendizagem multilíngue que se encontra a LI. Isto é, não é mais um idioma estranho a ninguém, em especial, aqui discutido, ao Brasil.

Além disso, a proposta de Kachru parece corroborar, de certa forma, para uma sistematização do inglês, pois, assume a existência de um círculo interno que se mostra como detentor da língua em sua essência, aquele que deve servir de exemplo para os demais círculos, estes parecem orbitar ao redor desse primeiro, mas como visto, o ILF se desprende dessa centralização. Todavia, também compreendo que é importante conhecermos essa teoria criada por Kachru, visto que, muitos autores fazem uso de tais nomenclaturas (como círculo interno, externo).

Em 2014, Rajagopalan usou o termo *world english* como um fenômeno que entende uma linguagem sem falantes nativos, que se diferencia da expressão já

conhecida *world englishes* no plural, que, segundo o autor, pode ser compreendida como diferentes ingleses, podendo assim, se afastar futuramente se tornando inteligíveis. Nas palavras do autor acerca do inglês,

[...] se tornou uma espécie de ‘língua mundi’ ou a que prefiro chamar de ‘World English’ (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2006) é uma, ‘novi-língua’ em plena acepção desse termo popularizado por George Orwell. Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos neozelandeses, enfim de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma. [...] o World English (diferentemente, da língua inglesa no sentido restrito) pertence a todos aqueles que dela fazem uso por mais rudimentar ou precário que seja (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

Em suma, acerca dos autores citados até o momento, é possível averiguar pontos cruciais em relação ao ILF, como a desapropriação, desterritorialização da LI e seu desligamento dos países anglófonos. Isso nos mostra um caminho a seguir no ensino-aprendizagem desse idioma. Tal percurso mobiliza o uso da autonomia dos estudantes de LI como língua adicional, a fim de se adaptar às proporções globais, do fenômeno expansionista do inglês às necessidades locais; tanto quanto, sinalizam para uma produção de material didático autoral, isto é, produzido no próprio país e/ou região, focado nas suas necessidades e contextos locais como do próprio aluno; além de trabalhar a língua associada à cultura e globalização; excluindo a busca por um falante ideal, que deve imitar o falante nativo a todo custo, dentre outras.

Na seção a seguir, discuto a formação de professores a partir da abordagem de inglês como ILF.

### **2.3 Formação de professores de inglês como língua franca**

Nesta seção a máxima é discutir acerca da formação de professores de inglês como língua franca, tendo como pergunta orientadora: por que formar professores que conheçam essa abordagem? Para tanto apoio-me em Seidlhofer (2001), Siqueira e Barros (2013), Rajagopalan (2014), El Kadri (2010), El Kadri e Gimenez (2013) e Brawerman-Albini *et.al.* (2018).

Seidlhofer (2001) afirma que as práticas diárias de milhões dos professores ao redor do mundo parecem permanecer intocadas, isso porque poucos desses profissionais participam da discussão dessa nova abordagem (ILF) em consequência, não há tantas mudanças visíveis no ensino de LI nas salas de aula. A autora aponta que isso não é surpreendente, visto que, esses professores têm como



principal fonte de conhecimento a língua-alvo codificada, os dicionários e livros didáticos.

Outrossim, Siqueira e Barros (2013) advogam que a expansão do inglês demanda mudanças significativas para o seu ensino que,

[...] calcado em tradições fortemente arraigadas, oriundas de países hegemônicos, ainda se orienta por concepções e premissas voltadas, por exemplo, para a emulação do modelo do falante nativo e para uma prática de sala de aula que raramente privilegia o diálogo entre culturas” (SIQUEIRA, BARROS, 2013, p. 5).

Os autores elencam ainda a interculturalidade como elemento central na pedagogia contemporânea de língua inglesa, apontando para uma

[...] necessidade de se empoderar o professor não-nativo que, nesse novo contexto, emerge como modelo de sucesso para seu aprendiz e, ao assumir a sua condição de mediador intercultural, se habilita com muito mais propriedade para responder às reais necessidades dos futuros falantes globais de inglês. (SIQUEIRA, BARROS, 2013, p. 5)

Concomitantemente, a política também é um elemento essencial no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Nas palavras de Rajagopalan, “a língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas de identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política” (Rajagopalan, 1999e, 2001c, 2002e *apud.* Rajagopalan, 2014, p. 93). E ainda, “ensinar línguas é “uma atividade imbuída de conotações políticas” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

Dito isso, a aula de inglês se desenha enquanto um espaço adverso à neutralidade – sobretudo, a partir da perspectiva do ILF, portanto, o professor formando que tem acesso a essa nova abordagem será envolto dessas perspectivas em relação ao ensino-aprendizagem de inglês. Esse olhar é permeado pela interculturalidade, isto é, alinhado com a globalização em curso, a mistura das raças, línguas e culturas. Referente a formação de professores, El Kadri (2010) faz apontamentos certos no tocante as novas demandas do inglês, a saber,

1) discutir o inglês sob diferentes perspectivas, tais como a visão de nativos, de não nativos e as perspectivas do Inglês como língua internacional, Inglês como língua franca, Inglês como língua estrangeira e World english; 2) descrever interações entre falantes de inglês não nativos brasileiros com outros falantes não nativos de outras nacionalidades; 3) compreender as atitudes em relação ao ILF na sociedade em geral/mercado de trabalho/outras instituições; 4) trabalhar com as implicações desde estatuto na formação inicial e continuada de professores; 5) problematizar a descentralização do falante nativo e de competências interculturais nas

aulas de língua inglesa; 6) contribuir para políticas linguísticas que levem em consideração tal estatuto (EL KADRI, 2010, p. 128).

A partir do excerto, é possível verificar que a abordagem de ILF na formação de professores prioriza a discussão do inglês sobre variadas perspectivas, além da descentralização do falante nativo no processo de aprendizagem do idioma. Dessa forma, considero que a partir das discussões propiciadas pela temática é possível contextualizar o status do inglês pelo mundo de forma crítica e diversificada, dando a possibilidade de o professor em formação balizar e escolher a abordagem que mais se adequa a conjuntura atual da LI no mundo. Além de que, esses 6 aspectos, elencados por El Kadri, fornecem aos discentes elementos importantes para sua formação enquanto cidadãos, pois, incentiva a compreensão da sociedade e suas relações de mercado e trabalho, ou seja, a língua não é estudada de forma desvinculada das práticas sociais que permeiam a vida, tampouco do contexto mundial que vive a expansão da LI. E, para além disso, compreender sua expansão, aprender o idioma, não como subalterno, mas como uma forma de empoderamento.

Tendo em vista os elementos supracitados acerca do ILF é possível deduzir que não há sentido, ou mesmo significância, estudar diálogos fechados em livros didáticos produzidos por países anglófonos, com famílias e costumes distantes dos brasileiros. Não tenho a pretensão de afirmar que se deve extinguir todos os materiais produzidos por estes, substituindo-os por materiais autênticos, mas trazer essa temática à tona pode induzir os professores a se libertarem da busca do modelo ideal, centralizado no nativo.

Ainda em relação a implementação do ILF, na formação de professores, El Kadri e Gimenez (2013), afirmam ser importante que seja discutido antes dos estágios, para que dessa forma, seja possível adaptar o conhecimento adquirido durante as regências.

Além de que, as implicações dessa nova abordagem também podem servir de acalento para os professores que se sentem alheios ou submissos aos nativos, no dito popular: síndrome de vira-lata, ou conforme Brawerman-Albini *et. al.* (2018), descreve como:

[...] “síndrome do impostor” (BERNAT, 2008) que os acomete quando se veem tomando os nativos como modelos de uma proficiência linguística inatingível a não-nativos. 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”). (BRAWERMAN-ALBINI *et. al.* 2018, p. 23)

Sendo assim, ao entender a formação de professores como basilar para o rompimento das normas padrões que se perpetuam no ensino-aprendizagem nas salas de aulas, relembro os postulados de Paulo Freire (1996) que apontam para uma educação que sirva para a liberdade, isto é, emancipação do sujeito. Dentro dessa perspectiva, olhando para a aula de língua inglesa, é preciso que nós (docentes) nos emancipemos da ideia de falante ideal, de modelo a ser seguido, e principalmente, de língua neutra, afinal, “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (PENNYCOOK, 1994, p.301). Deve-se pensar também, na criativa pergunta que os alunos farão “Pra que aprender inglês?” Esse é um bom momento para contextualizar o poderio cultural, científico e econômico que essa língua alcançou até hoje e as severas implicações de quem a domina, como, por exemplo, a exclusão dos que não a dominam.

Ainda no tocante a educação para emancipação, em sua obra *Ensinando a transgredir – A educação como prática da Liberdade*, Bell Hooks relata episódios de sua infância nos Estados Unidos, durante o regime do *apartheid*, quando as escolas para negros eram separadas das dos brancos. A autora menciona o quanto o ato de educar era fundamentalmente político para os professores, e as aulas eram permeadas de discussões acerca da luta antirracista, além de que Hooks afirma o quanto era prazeroso aprender. Diante desse relato, fica evidente o papel social do professor em aproximar o conhecimento, ou melhor, adaptá-lo a realidade do aluno. Por exemplo, se sou professora em uma escola periférica em Porto Nacional – TO, no que a minha aula de língua inglesa contribuirá para esse aluno se sentir parte interessada em aprender esse idioma?

Dito isto, refiro-me a uma aula de inglês como uma prática para liberdade, como advogado pelo educador brasileiro Paulo Freire, defensor da pedagogia crítica. Pois, ao ter contato com essa abordagem durante sua formação, o professor se emancipa da concepção que se deve seguir fielmente um determinado padrão imposto pela indústria mercantil que se tornou o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Portanto, essa é uma das noções de ensino-aprendizagem que é importante trazer para o ensino de línguas: uma aula indissociável com a vida cotidiana do

aluno, como um processo revolucionário, contra forças hegemônicas e colonizadoras, que os alunos e professores tenham entusiasmo em ensinar e aprender, que a educação seja, de fato, libertadora, possível e esperance mobilidade social, afinal, se não aprendermos essa língua, corremos o risco de “perder o bonde da história” (DAMIANOVIC, 2006, p. 20).

Sendo assim, o ILF se apresenta como um campo fértil para que se discuta as imposições ideológicas do imperialismo britânico, e, atualmente, o estadunidense, já que é uma perspectiva calcada na contestação de hegemonias linguísticas.

Diante do exposto, a expansão do inglês provocou muitas mudanças no mundo, e ainda existem mudanças em percursos, como por exemplo, o ensino-aprendizagem dessa língua. A partir desse fenômeno, da expansão rápida do LI, o desafio de ensinar língua inglesa tem se tornado cada vez maior, tendo em vista os novos objetivos a serem alcançados, o perfil de cada aluno, o contexto mundial, social e geopolítico dos impactos causados por essa disseminação linguística.

Na seção a seguir, discuto acerca da inteligibilidade do ILF.

## 2.4 Inteligibilidade e Inglês Como Língua Franca

Inteligível para quem?

Rajagopalan

A partir das leituras acerca do ILF, a inteligibilidade fora uma constante, decorrente disso, neste subcapítulo discorro acerca dessa questão com o objetivo de afastar a perspectiva defendida nesse trabalho (ILF) de uma vontade de normatização.

Em uma consulta rápida ao dicionário, contempla-se o significado do nome inteligibilidade como “qualidade de inteligível, do que se pode entender, compreender, depreender sentido [...]” ou ainda, “característica do que é evidente, claro”; “qualidade do que se ouve claramente, com clareza”.<sup>8</sup> No entanto, fora da literalidade da palavra, dentro da grande área do saber em Linguística Aplicada

<sup>8</sup>Disponível em ><https://www.dicio.com.br/inteligibilidade/>< acesso em: 15/07/2021, às 19:26.

parece não haver um consenso entre os teóricos, acerca dessa terminologia, como dito por Sávio e Barros (2013).

Siqueira e Barros (2013) afirmam ainda, que a grande discussão presente no ILF não está em sua classificação, se é ou não uma variedade ou dialeto, ou “uma língua em formação, com uma estrutura precária e emprestada e que não passa de uma caricatura de uma língua madura e robusta” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 46 *apud.* SIQUEIRA, BARROS, 2013, p. 13) mas, se encontra centralizada na questão da inteligibilidade.

Sendo assim, não é nenhum espanto que essa questão ganha notoriedade e preocupação no contexto multilíngue que vive o mundo. Afinal, ao ganhar o status de língua franca, a LI passa a ser uma língua usada por todos, e, conseqüentemente, se adequando aos interesses dos seus usuários, dessa forma, preocupando alguns falantes, sobretudo os nativos, que assistem aos não-nativos tendo a possibilidade de “tomar posse” (RAJAGOPALAN, 2004, *apud.* JORDÃO 2014, p. 22) da língua inglesa, de (re)inventar a língua a tal ponto que ela tenha que ser (re)aprendida por aqueles que a tinham como materna [...]” (RAJAGOPALAN, 2004, *apud.* Jordão 2014, p. 22).

Brawerman-Albini *et. al.* (2018), baseados em Jenkins (2000) afirmam que há uma dualidade no tocante às conseqüências desse uso global, em que nativos e não-nativos moldam a língua inglesa e conseqüentemente, questionam quem ordenará as regras e normas padrões da LI. Acerca dessa disputa os autores acrescentam a afirmação de Jenkins,

Ninguém nega os ‘direitos’ dos chamados ‘falantes nativos’ de estabelecer seus próprios padrões para o uso em interação com outros ‘falantes nativos’, e até mesmo com falantes não nativos. Entretanto, a pergunta importante é: quem deveria tomar essas decisões para a comunicação que acontece inteiramente entre falantes não nativos, por exemplo, para ILI? A visão de que os ‘falantes nativos’ não possuem o ILI tem sido difundida por vários anos. Smith, por exemplo, afirmou já em 1976, em relação ao ILE, **que ‘o inglês pertence ao mundo [...] Ele é seu (não importa quem você seja) tanto quanto ele é meu (não importa quem eu seja)** (JENKINS, 2000, p. 7 *apud.* BRAWERMAN-ALBINI *et. al.* 2018, p. 83, grifos meus)<sup>9</sup>

Dessa forma, reconhece-se que sim, há impactos acerca do uso global da LI, sobretudo no tocante a inteligibilidade, porém, não é viável que haja uma

---

<sup>9</sup> ILI = Inglês como língua internacional; ILE = inglês como língua estrangeira.

normatização desta, ou que continue se perpetuando os modelos padrões de língua, comandados pelos países anglófonos, como donos da língua, visto que, como o exposto acima, o inglês pertence a todos os que o usam.

Sendo assim, após as reflexões acima, a próxima seção versa sobre o que os documentos legais têm preconizado no ensino de LI.

## 2.5 Imperialismo linguístico inglês

*Minha Pátria é minha língua.*

Fernando Pessoa

Nesta seção discorro sobre o imperialismo linguístico inglês, sua definição e causas inerentes a expansão e supremacia da LI, tendo em vista que a perspectiva do ILF é uma forma de enfrentamento aos moldes impostos a essa hegemonia.

Phillipson (2002, p. 47) define o imperialismo linguístico (IL) inglês como “ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto materiais quanto imateriais) entre grupos definidos na base da linguagem[...]”. Em consonância, Canagarajah e Said (2011, p. 391) definem IL como “a imposição de uma língua sobre outras línguas e comunidades”.

De acordo com Yves Lacoste (2005) a língua das potências colonizadoras se espalhou entre a população dominada e contava com a ajuda das classes sociais nesse processo de modernização forçada. Para o autor citado, a difusão mundial do inglês em Estados que nunca fizeram parte da Comunidade Britânica (como Brasil) não procede essencialmente da Grã-Bretanha, mas em grande porcentagem da influência direta e indireta dos Estados Unidos (EUA) que teve seus autóctones quase-extintos, recebendo assim o inglês como língua de herança por causa da colonização. (LACOSTE, 2005, p. 10).

O autor supracitado elenca outros fatores responsáveis pela imposição, como o fim da Segunda Guerra Mundial e a ascensão política e cultural dos EUA, neste período o país comercializou aparelhos mecânicos para a Europa Ocidental, com manuais apenas em inglês; forçando assim, que conhecessem o idioma; outro fator considerável é a grande quantidade de pesquisadores e intelectuais, que

perseguidos na Alemanha se exilaram na América do Norte, a exemplo de Albert Einstein; ou ainda,

“São sobretudo americanas as ciências informáticas, que foram subvencionadas por vultosas encomendas militares, e elas estão na origem da internet. Para seguir esse movimento e dele participar, é preciso falar inglês. Tanto na área da administração como na do jornalismo, os filhos das famílias abastadas querem completar seus estudos superiores fazendo um estágio em alguma universidade americana.” (LACOSTE, 2005, p. 11)

Lacoste (2005) não deixa de mencionar a mundialização de fenômenos culturais, tais como o cinema e música, sendo o inglês “a língua do rock”. Ademais, outro fator importante é mencionado por Gadriot-Renard “o inglês se impõe a cada dia como a língua franca das instituições internacionais”. A autora cita como exemplo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>6</sup>. (GRADIOT-RENARD, 2005, p. 27). Para Graddol (1997) essa instituição cooperou para a circulação do inglês dentro das novas economias de mercado.

Decerto, é sabido no meio acadêmico a importância dos *abstracts*, sendo assim, o inglês impõe seu imperialismo no ambiente da pesquisa, acerca disso, Canagarajah (2002) cita como os pesquisadores não falantes de inglês sofrem discriminação pelas revistas anglófonas. Nesse sentido, Birkner (2014) salienta que há pontuações maiores para quem produz em LI.

Mediante o exposto, Rajagopalan (2005) aponta distintas formas de enfrentamento ao imperialismo da LI, como a simples rejeição, o autor cita o caso da Malásia, em 1957 pós independência da Grã-Bretanha, quando decidiram substituir o inglês pelo malaio como língua oficial do país; a aceitação do avanço do inglês e uma visão “derrotista” com afirmações de que não se tem o que fazer. Há ainda, a procura de um contrapeso, isto é, eleger outra língua, que esteja em notoriedade, como língua franca no lugar do inglês. Nos dias atuais, os candidatos possíveis seriam o francês e o espanhol, “sem dúvida, a segunda língua mais difundida no mundo, depois do inglês”. Porém, “substituir o imperialismo de um pelo imperialismo de outro não trará nenhum benefício concreto”. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 142-143).

Dessarte, outra possível proposta de enfrentamento seria o uso do Esperanto, “por ser uma língua de materna de ninguém, seria uma língua estrangeira para todos.” Porém, para Rajagopalan (2005) é uma língua criada, morfologicamente, quase integralmente baseada nas línguas europeias, universalizando assim, “uma visão eurocêntrica do mundo”. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 146). Tendo isso em vista,

estariamos, mais uma vez, trocando um imperialismo por outro, como no exemplo da substituição do inglês pelo francês e espanhol.

Ademais, o multilinguismo também tem ganhado espaço nas discussões atuais dentro da academia, principalmente, “por ter sido levantado no contexto da União Europeia (HAGÈGE, 2002, PHILLIPSON, 2003 apud. RAJAGOPALAN, 2005, p. 147). Segundo Rajagopalan (2002) quanto mais essa organização cresce se percebe a inviabilidade de representar a língua de todas as nações envolvidas. Portanto, “é pouco provável que os cidadãos dos países periféricos da Europa expandida vão se dedicar ao estudo do francês e do alemão, além do inglês – só para garantir que o inglês não acabe ocupando lugar cada vez mais central.” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 148).

Concomitante ao supracitado, cito a opção decolonial que é

[...] o enfrentamento do conhecimento racional eurocêntrico como única forma legitimada e autorizada de construir conhecimento. Diferentemente do “penso, logo existo”, de Descartes, na *decolonialidade epistêmica*, assume-se que corpos engendrados na matriz colonial de poder e marcados patriarcal e racialmente, em espaços geo-históricos marcados, percebem e aproveitam a oportunidade de se manifestar (MIGNOLO, 2009; FANON, [1952] 2008, apud. DA SILVA e REZENDE, 2018, p. 181)

Sendo assim, essa perspectiva repensa a forma de conhecimento, a racionalidade produzida pelos colonizadores, o que me parece caro no ensino-aprendizagem de línguas. No próximo capítulo disserto sobre a metodologia adotada neste trabalho.

## 2.6 Ensino de língua inglesa: documentos legais e normativos

Este subcapítulo tem por objetivo legitimar o ensino de LI sob a perspectiva do ILF no ensino Superior, já que conta com legislação que direciona a prática voltada para essa temática. Dessa forma, o defendido nesse trabalho ganha endosso legal e normativo.

Como se sabe, os documentos legais e normativos devem ser observados durante a formação dos professores, afinal, são eles que irão direcionar o trabalho pedagógico. Sendo assim, essa seção se ocupou em trazer algumas menções acerca do ensino de língua inglesa nos seguintes documentos: Lei nº 9. 394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB); Parâmetro Curricular Nacional –



PCN/1988; Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e, por fim, o Documento Curricular do Tocantins – DCT.

De acordo com o parágrafo 5º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, a língua inglesa será ofertada, em caráter obrigatório, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Aliás, vale a ressaltar que, antes da Lei nº 13.415/2017, essa obrigatoriedade não exigia que fosse a língua inglesa, podendo ser qualquer idioma estrangeiro à escolha da própria instituição. Essa restrição e obrigatoriedade da língua inglesa no currículo da Educação Básica evidencia a proporção alcançada por ela, bem como seu impacto na formação básica do estudante frente as novas demandas mundiais. Além de que, essa imposição do inglês reforça o imperialismo linguístico, contudo, corroboro com Lopes (2008) e Niño-Murcia (2003) de que o inglês é um mal necessário e que precisamos dele.

Posteriormente, no artigo 35-A, parágrafo 4º, a supracitada – Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, descreve a obrigatoriedade do ensino de LI no Ensino Médio, podendo ser acrescido outra língua estrangeira, de caráter optativo (espanhol preferencialmente). Sendo assim, o componente curricular de LI acompanha o/a discente por toda sua formação básica.

Levando em consideração a lei supracitada, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries<sup>10</sup>) – PCN – de 1988, mesmo não sendo obrigatórios por lei, de Língua Estrangeira, descreve que um dos critérios para se eleger a LI como parte obrigatória do currículo da Educação Básica é o fator histórico da homogeneização desse idioma no tocante às trocas internacionais que impactam os campos culturais, educacionais, científicos e do trabalho. Dessarte, o documento reconhece a LI como a língua mais usada no cenário econômico global.

Tendo isso em vista, considero que a partir do previsto acima, o ensino do ILF tem respaldo legal dos documentos que norteiam a prática docente, mesmo não usando essa sigla. Além de que, o documento (PCN) vê o papel desse idioma como um ato de libertação, baseado na teoria freiriana, no conceito de educação libertadora, para que a pessoa a use de forma crítica, a servi-lhe como desenvolvimento cultural e profissional, seja no âmbito da individualidade ou a partir

---

<sup>10</sup> Correspondente a 6º ano a 9º.

da formação nacional enquanto cidadão. Esse posicionamento fica ainda mais acentuado posteriormente, no capítulo que versa sobre o papel da LI no Ensino Fundamental, na seção intitulada *O inglês como língua hegemônica* que demonstra preocupação acerca de questões como desigualdade e poder dentro do ensino de línguas, sobretudo LI. Sendo assim, o documento preconiza que,

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos<sup>11</sup> em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). **Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo.** A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação. (BRASIL, 1998, p. 40, grifos meus).

A tomada de consciência frente ao ensino-aprendizagem de LI, a hegemonia alcançada pelo idioma tal como o posicionamento que deve ser tomado por parte dos docentes são elementos desse documento. Portanto, concluo que há respaldo nas legislações que versam sobre educação acerca de um ensino de LI cada vez mais preocupado com o status atual desse idioma, empoderando seus usuários, a fim de produzir contradiscursos e não se subalternizar perante a hegemonia dele. Sendo assim, é importante que os professores em formação tenham contato com a temática do ILF, afinal, os próprios documentos regulatórios pedem esse posicionamento crítico frente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, inclusive, traz nomenclaturas mais equivalentes ao que se tem estudado acerca do ensino de línguas, como por exemplo, não se usa o termo “língua estrangeira” para fazer menção ao ensino de línguas. Promulgada em 2017, a BNCC assume a seguinte posição frente a LI, “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**” (BNCC, 201, p. 241, grifos meus). O documento afirma ainda

---

<sup>11</sup>Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos). (BRASIL, 1998, p. 40).

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, **questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.** (BNCC, 2017, p. 243, grifos meus).

Levando em consideração que a BNCC direciona as habilidades e competências que devem ser trabalhadas em âmbito nacional, a fim de minimizar as discrepâncias e desigualdades no tocante a Educação Básica, considero basilar que se considere o ILF nos Cursos Superiores de formação de professores, para que possa se efetivar o que preconiza o documento supracitado.

Diante do exposto, a partir do que se preconiza nos documentos nacionais, passo agora para o documento curricular do Estado do Tocantins, levando em consideração que os professores formandos da UFT, possivelmente, atuarão em sala de aula do território tocantinense, pois como explícito no PPC, no tocante ao perfil do ingresso, o Curso de Letras tem como objetivo “formar professores de línguas com habilidades e competências para atuarem na educação básica” (UFT, 2021, p. 32).

O Documento Curricular do Tocantins – DCT foi aprovado e homologado no ano de 2019, em conformidade com a BNCC, porém, já estava sendo discutido desde o ano de 2015, segundo o próprio DCT. O documento curricular do Estado do Tocantins inicia o primeiro parágrafo posicionando-se da seguinte forma em relação ao ELI,

O ensino da Língua Inglesa (LI) como língua estrangeira amplia-se considerando seu **status de língua franca** – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais. Nesse contexto, compreende-se a língua como um instrumento de comunicação com o mundo, relacionada a interações com falantes nativos e estrangeiros. Ou seja, **uma língua de comunicação entre diferentes povos, de diferentes culturas e que falam, cada um, uma língua diferente, mas que adotam uma língua, intencionalmente, para se comunicar uns com os outros.** (2019, p. 220, grifos meus).

Esse excerto na seção que versa sobre a língua inglesa, como dito, é a primeira oração do documento, apesar do uso do termo língua estrangeira, posteriormente, o documento se refere a LI como língua adicional e evidencia um posicionamento esperado pelos professores do idioma. Dentro do proposto, o DCT

assinala para um ensino que envolva três etapas: aprender, experimentar e aplicar. Essas fases correspondem a: exposição aos alunos de novos vocabulários e frases por meio de jogos, brincadeiras e atividades que são mediadas pelo professor, e, por fim, induz-se os alunos a usarem a língua naturalmente, isso é, evidencia-se a preocupação em aplicar a língua a situações reais de uso. É plausível de menção que o pensamento crítico é uma constante no documento.

Sendo assim, é possível afirmar que para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o DCT propõe um ensino de LI mais lúdico, com brincadeiras e jogos; reconhecimento da cultura de origem e dos países anglófonos, bem como a percepção de si mesmo e do outro, incitando o respeito a diversidade e cultura; compreender e produzir pequenos textos no idioma de forma crítica. A menção aos conhecimentos linguísticos aparece como uma ferramenta disponível para que os alunos formulem suas discussões e hipóteses para defender pontos de vista, dessa forma, é possível averiguar que os aspectos gramaticais da língua não ganham foco central, tampouco muitas menções.

No tocante aos anos finais, o DCT se organiza através de eixos, a saber: Dimensão intercultural, oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Bem como, no que tange ao Ensino Médio, a postura do DCT se alinha com a BNCC, tratando a LI como língua franca.

Outro documento que vale menção é o disposto pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, parecer nº CNE/CES 492/2001, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras<sup>12</sup>. Apesar de tratar o ensino de língua, como de língua estrangeira, recomenda-se o desenvolvimento de competências e habilidades que se alinhem com as exigências do mercado de trabalho, bem como, a percepção da diversidade de contextos interculturais.

A partir do que fora exposto, é possível averiguar que os documentos nacionais que direcionam a prática docente, juntamente com a diretriz do Estado do Tocantins, salientam o estatuto do ILF, este tem ganhado destaque nos últimos anos, sendo assim, a abordagem se mostra potencialmente necessária nos cursos de formação de professores, inclusive, com respaldo legal. E, se, já aparece nos documentos legais, seria satisfatório se implantado também nos currículos da

---

<sup>12</sup> O parecer também estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Universidade para que os professores em formação se ambientassem com a proposta do ILF, bem como, com a preocupação do ensino de LI em uso, com aspectos gramaticais cada vez mais coadjuvantes.

Dito isso, na próxima seção disserto acerca do currículo, visto que esta pesquisa analisa o PPC do Curso de Letras.

## 2.7 Currículo

Nesta seção discorro acerca do currículo, visto que é o objeto da presente pesquisa. Tem-se como objetivo nesse subcapítulo discorrer sobre a definição de currículo baseado nos autores Meira (2020), Silva (1999) e Kramer (1999).

De acordo com Meira (2020), o início dos estudos acerca do currículo data de 1970, nos Estados Unidos, contudo, no Brasil, essa temática tem sido sistematizada a mais de 40 anos. Silva (1999) ao tratar das teorias de currículo, a partir do seu momento histórico, define que a questão central é responder o que se deve ensinar, nas palavras do autor:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 1999, p.15)

Além disso, Silva (1999) acrescenta ao questionamento “o que?” à pergunta “o que eles ou elas devem se tornar? Sendo assim, pergunto-me: a partir do presente PPC analisado nesta pesquisa, que tipo de professores se tornarão? Sabendo que o currículo pode ser compreendido enquanto seleção de conhecimentos, o que, necessariamente, exclui outros, há que se falar que este documento assume posições ideológicas, intrínsecas ao tipo de profissional que atuará nas escolas. É neste contexto de discussão que o autor relaciona o currículo com a identidade e subjetividade, já que sua elaboração está diretamente relacionada com o que somos.

Por conseguinte, em uma visão pós-estruturalista, Silva (1999) compreende o currículo como lugar de poder, ou ainda,

As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num

campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 1999, p. 16)

Dessa forma, coadunando com o objeto do presente trabalho, o currículo não está atrelado apenas a uma seleção de conteúdos, há que se pensar nesse documento como um lugar de disputa e de poder, em que se escolhe o tipo de cidadania que se deve alcançar, ou se privilegia discussões em que o professor acresça hegemonias ou se pensa no ensino de língua inglesa como um lugar de contestação e de visão decolonial.

Por conseguinte, Kramer (1999) advoga que a proposta pedagógica ou curricular não é o lugar, mas sim, um caminho a ser percorrido e que nessa proposta contém apostas, trazendo consigo valores, o lugar de onde se fala. Com isso, é um lugar de possibilidades, não é definido e imutável, ou ainda “não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir” (KRAMER, 1999, p.169).

A partir disso, é possível afirmar que o currículo do Curso de Letras é um caminho, uma construção que envolve identidade e subjetividade, em que os envolvidos em sua elaboração expressam desejos e valores, além de que, é um lugar de poder, acréscimos de hegemonias – ou não. Em suma, a seleção do conteúdo do currículo representa interesses que nem sempre coadunam, pelo contrário. Todavia, por ser um caminho, pode-se mudar seu percurso a qualquer tempo, ser rediscutido e reelaborado. Como já dito, não há que se falar em respostas prontas (KRAMER, 1999, p. 171). Outrossim, o currículo deve se atentar a realidade dos estudantes, suas especificidades regionais, locais, suas contradições, excluindo uma proposta que tente uniformizar, generalizar o grupo alvo (Krammer, 1999).

Compreendido o significado de currículo, e sabendo-se que é passível de mutações, prossigo para a próxima seção que se ocupa em discorrer acerca do imperialismo linguístico inglês.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA EM FOCO

Este capítulo apresenta a metodologia deste trabalho que está dividida em subseções, a saber: metodologia adotada, contexto da pesquisa, instrumento para geração de dados, procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análises de dados. Tais seções tem objetivo de apresentar qual metodologia foi adotada, bem como o contexto e organização da pesquisa, com expoentes em Moreira (2011), Chizzoti (2010), Pádua (2011).

#### 3.2 Metodologia adotada

O presente trabalho adota o paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativo com coleta de dados documental por causa da 1) área de concentração do estudo (Linguística Aplicada), 2) interpretação da autora sob os dados analisados 3) utilização do documento oficial PPC como fonte de geração de dados.

Dessa forma, para os determinados fins, anunciados na introdução, a escolha metodológica supracitada se mostra a mais apropriada. Primeiramente, opto pelo paradigma qualitativo, pois,

O interesse central está em uma **interpretação dos significados atribuídos** pelos sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída, através da observação participativa, isto é, o pesquisador fica imerso no fenômeno de interesse. Os dados obtidos por meio dessa participação ativa são de natureza qualitativa e analisados de forma correspondente (MOREIRA, 2011, p. 76, grifo meu).

Sendo assim, ao analisar e interpretar o documento PPC, levando em consideração o meu envolvimento enquanto autora com o objeto, essa pesquisa não poderia ser de cunho positivista, pois “a simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, P. 20).

Acerca dos fundamentos metodológicos positivista e qualitativo, Celani (2005) afirma que são os dois principais paradigmas dentro das áreas de Linguística Aplicada (caso do presente trabalho), Educação e Ciências Sociais. O primeiro utilizava os mesmos métodos das ciências exatas nas ciências humanas, enquanto o segundo paradigma, de natureza interpretativista, preocupa-se com a hermenêutica e questões intersubjetivas. A autora afirma ainda que,

Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e **interpretar** os dados. construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. (CELANI, 2005, p. 109, grifo meu)

Ainda acerca do interpretativismo, Bortoni-Ricardo (2008) cita que “têm um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. Sendo assim, não há desvinculação entre o homem e o seu contexto, ou ainda,

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Sendo assim, para melhor condução desta pesquisa o paradigma qualitativo-interpretativo demonstra ser o mais coerente, visto que, considera o pesquisador como parte inseparável do seu contexto, bem como, conta com a minha interpretação acerca do documento PPC subsidiada por bibliografia pertinente.

Acerca do uso de documento como fonte/objeto de investigação científica, Pádua (2011) afirma que pesquisa documental é aquela feita a partir de documentos, atuais ou mais antigos, mas, que sejam cientificamente “autênticos”. Ou ainda, “é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (PÁDUA, 2011, p. 69).

Em consonância, Chizzoti (2010) afirma que é a pesquisa documental é

[...] parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. (CHIZZOTI, 2010, p. 18)

O autor ainda assevera que, “quem inicia uma pesquisa não pode dispensar informações documentadas” (CHIZZOTI, 2010, p. 18). Portanto, essa pesquisa utiliza o documento PPC como fonte e objeto de investigação, levando em consideração que este documento é um registro dinâmico, passível de alterações a qualquer momento por parte do corpo docente.

### 3.3 Contexto da pesquisa



O contexto da pesquisa é o Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, em Porto Nacional, sendo assim, julgo importante uma breve apresentação de sua trajetória.

Segundo o Projeto Pedagógico desse Curso, sua implantação aconteceu em 1985, pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, autorizado pelo decreto nº 91.365 de 21-06-85 (Doc. Nº 8) e reconhecido pela Portaria do MEC, nº 1.367 de 16/06/92 (UFT, 2019, p. 13). Posteriormente, em 1990, com a criação da Universidade do Tocantins – Unitins, o Curso de Letras passa a ser parte dessa instituição/autarquia, com reconhecimento oficializado pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 423/92, em Licenciatura Plena, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. (UFT, 2019, p. 13).

De acordo com o PPC, houve-se a necessidade de tornar a Licenciatura Plena (habilitação em inglês e português) em Licenciatura em Letras de habilitação simples, isto é, uma para Língua Portuguesa e outra para Língua Inglesa, modelo que vigora até o presente momento, para que os alunos pudessem se aprofundar de forma mais efetiva em cada habilitação.<sup>13</sup>

A partir da Lei nº 10.032 de 23 de outubro de 2000, cria-se a Universidade Federal do Tocantins a partir do processo de encampação dos cursos da Unitins. Em 2002, a Universidade de Brasília (UNB), a partir do decreto nº 4.279, 21-06-02 fica responsável por organizar a implantação da UFT no prazo de um ano. Finalmente, em 2003, realiza-se o primeiro concurso da UFT e marca sua implementação.

O Curso de Letras oferece 80 vagas, anualmente, desde o ano de 2009, com duas entradas semestrais, por turno (40 vagas para língua inglesa e língua portuguesa). Até o ano vigente, 2022, o egresso se dá através do Sistema de Seleção Unificada – SISU, e por concurso vestibular da própria instituição. Como já citado, o Curso oferece a Licenciatura em Letras com habilitação simples: português ou inglês. Dessa forma, os discentes cursam disciplinas comuns até o segundo

---

<sup>13</sup>Vale o adendo de que, atualmente, há um esforço mútuo do colegiado para a formulação de um outro PPC que forneça ao formando as duas habilitações, o que ressalta a importância desta pesquisa para discussões futuras acerca de atualizações.

período, e, no terceiro período optam pelo idioma de sua preferência.<sup>14</sup> Com as habilitações distintas, o Curso de Letras foi organizado em núcleos, a saber: comum, de formação específica obrigatória, de formação complementar e de componentes curriculares eletivos (UFT, 2019, p. 14).

Por fim, vale elucidar o privilégio de se ter o campus de uma Universidade Federal em uma cidade do interior do Norte do país, como Porto Nacional. Contudo, devo mencionar o abandono por parte do poder público local, tendo em vista o transporte intermunicipal de valor exorbitante e ineficiente às demandas dos estudantes, a falta de iluminação e asfalto precário nos perímetros do campus. São situações somadas ao período obscuro de cortes de verba e políticas neoliberais, corroborando para o sucateamento das instituições públicas, todavia, acredito na pesquisa como forma de resistir e este trabalho ganha ainda mais endosso ao se preocupar com o campus e cidade em questão.

### **3.4 Instrumento para geração de dados**

O instrumento utilizado para a geração de dados foi o documento da atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Inglesa e literaturas<sup>15</sup>, Resolução Consepe nº 34/2018, que revoga a Resolução Consepe 31/2009. Apesar da aprovação da atualização ter ocorrido em 29 de junho 2018, foi implementado gradativamente a partir do ano de 2019 e 2020, com publicação definitiva em dezembro de 2021.

### **3.5 Procedimentos e organização da geração e análises de dados**

Solicitei à Coordenação do Curso de Letras acesso à atualização do Projeto Político-Pedagógico, que ainda estava em implementação. Após isso, fiz uma primeira leitura a fim de localizar menções ao ILF. Em uma segunda leitura analisei todo o documento desde as partes normativas da UFT (como a criação da Instituição, do Curso, objetivos gerais e específicos). Doravante, verifiquei, no ementário, a presença ou ausência das características do ensino-aprendizagem de

---

<sup>14</sup> Atualmente, é de interesse do colegiado a volta da Licenciatura plena, com dupla habilitação: português e inglês.

<sup>15</sup> Na Resolução Consepe 31/2009, o curso era nomeado como: Letras – Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas

ILF ou menções, procurando sua efetivação nas referências bibliográficas básicas e complementares.

Vale a ressalva que, quando pedi acesso ao documento, via secretaria acadêmica do Curso de Letras, disponibilizaram uma cópia do que havia sido enviado ao CONSEPE, sendo assim, trabalhei com um documento que ainda estava passível de mudanças – mesmo que pouco provável, como dito pela coordenação do Curso. No fim da análise, precisamente em dezembro de 2021, fora publicado no site oficial da UFT, as duas atualizações do PPC (da habilitação de língua inglesa e o de língua portuguesa). Dessa forma, reli outra vez o documento, mas não identifiquei nenhuma mudança no que diz respeito ao ementário do curso.

Dito isso, durante o primeiro contato com o documento fui surpreendida ao identificar uma seção que tratava apenas do ILF, tive, então, uma das perguntas de pesquisa prontamente respondida: sim, há menção ao estatuto do ILF no PPC do Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas, do campus de Porto Nacional. Posteriormente, busquei em minha análise, identificar, além das menções e do que se conceitua como ILF, a forma como essa concepção aparece no PPC mediante o ementário das disciplinas, e sua efetivação nas bibliografias básicas e complementares. Para alcançar os objetivos supracitados, apresento a seguir a forma de organização do presente trabalho.

Outrossim, a organização das disciplinas dentro do PCC está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, em que distribui os componentes curriculares do CLL entre dois núcleos. A saber, núcleo I que compreende “os estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (CNE/CP nº 02/2015, p. 9 apud. UFT, 2019, p. 27). Doravante, o núcleo II, que corresponde ao “aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais” (CNE/CP nº 02/2015, p.10 apud. UFT, 2019, p.27).

No entanto, à guisa de organização, neste trabalho os componentes curriculares foram separados da seguinte forma: 1) Disciplinas Específicas, e 2)

Disciplinas de Prática de Ensino (estágios).<sup>16</sup> Na seção de disciplinas específicas procurei agrupar as disciplinas afins para serem analisadas de forma conjunta porque são continuidades do trabalho da outra. Sendo assim, os componentes 1 e 2, que versam sobre a leitura; são analisados em pares, assim como os 3 a 6, oralidade, 7 a 8, escrita e 9, disciplina de linguística aplicada.

Dito isso, o capítulo 4“Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Inglesa” analiso o documento, desde os objetivos da Universidade até as especificidades do Curso de Letras, logo após, analiso as disciplinas selecionadas juntamente com suas ementas e referências bibliográficas a fim de responder as perguntas de pesquisa.

---

<sup>16</sup> Ficaram excluídos dessa análise os componentes de núcleo comum, as de literatura – por não fazer parte do núcleo de linguística, bem como a disciplina de Introdução à Tradução.

#### 4 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percursos. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Neste capítulo analiso o PPC (2018) da UFT, a fim de discutir a presença do ILF e como está sendo abordado, posteriormente, nas seções seguintes, averiguo em quais componentes essa perspectiva é mencionada, bem como se há alinhamento entre o escrito no documento com as ementas e referências bibliográficas.

Dito isso, em consonância com o excerto, El Kadri (2010) advoga que o currículo do curso de Letras deve ser encarado como “uma possibilidade de construção de novas identidades, as de professores bilíngues, diante da perspectiva de inglês como língua franca. (EL KADRI, 2010, p. 67). Esse posicionamento diz respeito ao professor que faz a escolha de aprender e ensinar LI enquanto um falante bilingue, sem privilegiar as normas padrões advindas de países anglófonos, tornando-se dono da língua, adequando-a as suas necessidades locais. A presença do ILF nos currículos de formação inicial de professores, segundo El Kadri (2010), fornece a opção de escolha para que esses futuros docentes possam se filiar as concepções que mais se moldam ao seu perfil.

Sendo assim, nesse capítulo, analiso a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional, com o intuito de responder à pergunta de pesquisa elencada na introdução, a saber:

- 1) O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, da UFT, contempla o ensino de LI como língua franca?
- 2) As disciplinas do PPC atualizado privilegiam discussões sobre o status do inglês no mundo ou acrescem a homogeneidade da LI? Se há menção ao ensino de língua inglesa como língua franca, o PPC está em conformidade com as referências bibliográficas das disciplinas em que há essa discussão?

Dessa forma, na seção posterior se inicia a análise propriamente dita, a fim de responder os questionamentos e objetivos geral e específicos supracitados.

## 4.2 ANÁLISE DA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

Nesta seção analiso o PPC do Curso de Letras – Inglês, desde o contexto institucional até o ementário.

Sendo assim, visto que a atualização do PPC do Curso de Letras é o objeto de pesquisa deste trabalho, julgo importante que o projeto seja analisado por partes, mas, que, por fim, tenha-se um panorama do todo. Sendo assim, apesar da minha proposta estar voltada para análise do PPC do Curso de Letras, que será tratado, precisamente, a partir da subseção 4.1 Projeto Pedagógico do Curso, analisei as seções e subseções que a antecedem. Dito isso, a atualização do PPC do curso de Letras é um documento que possui 14 capítulos, totalizando 144 páginas e está assinado pelos professores colegiados, representante discente e técnico administrativo.<sup>17</sup> O documento contextualiza a instituição e curso, trata da organização didática pedagógica e organização curricular do Curso de Letras – Língua Inglesa da UFT, campus – Porto Nacional.<sup>18</sup>

O capítulo 1, “Contexto institucional”, apresenta partes de documentos oficiais da UFT em que explicita sua missão institucional, a saber “Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal”. (UFT, 2019, p. 4). Durante toda a seção é possível perceber a ênfase dada a heterogeneidade presente no estado do Tocantins, como a presença dos povos indígenas e da população rural. E, que, estes precisam ser atendidos pela UFT, considerando as especificidades e demandas do estado dando enfoque ao contexto regional e local.

Além disso, o documento elucida a característica multicultural do Estado do Tocantins e que a UFT deve assumir compromisso com essa diversidade a fim de

---

<sup>17</sup> Apesar dos professores colegiados constarem como autores, ressalto que fora formada uma comissão para redação do PPC, como descrito no item 2.6 do documento (UFT, 2019, p. 18), e, que, muitas ausências podem ter ocorrido em decorrência de afastamentos para doutoramentos, licenças etc. Friso também que um documento dessa magnitude, muitas vezes, não é produzido em consenso da maioria, nem é algo imutável na prática diária dos professores.

<sup>18</sup> Documento PPC disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/1uP-HJjiTmuQuLCM04hmfA>, acesso em: 12/03/2022.

elevar o nível de vida dessa população através das práticas educativas da instituição. Conseqüente, no capítulo 2 “Contextualização do curso” é possível averiguar informações acerca da criação do curso de Letras, que já fora exposto no capítulo 2 deste trabalho. Sendo assim, avanço para o capítulo 3 do documento, intitulado “Bases conceituais do projeto pedagógico institucional” que começa a versar sobre o que é pertinente para esse objeto de investigação.

Esse capítulo do PPC elucida sobre as bases conceituais que darão aporte ao documento, fundamentando-se em três tendências: 1) aprendizado significativo; 2) “interdisciplinaridade, problematização, contextualização e relacionamento do conhecimento com formas de pensar o mundo e a sociedade na perspectiva da participação”; 3) Ética e política “como bases fundamentais da ação humana”; e, 4) Aluno como sujeito no seu processo de aprendizagem. (UFT, 2018, p. 23). Desta forma é possível identificar que o PPC visa alcançar uma formação significativa, que faça sentido e promova situações de aprendizagens interdisciplinares, isto é, que não se prenda a conhecimentos fragmentados, mas que saiba identificar o todo, contextualizando e relacionando esse saber com o mundo, o que deduz um sujeito participativo na sociedade, bem como, conectado aos problemas e temáticas globais.

Ainda acerca das bases conceituais, o documento elenca a terceira tendência, a presença da ética e política como “bases fundamentais da ação humana” (UFT, 2018, p. 23), e, por último, a tendência da centralização no aluno como sujeito da sua própria aprendizagem. Essas duas últimas tendências deduzem a formação de um profissional ético em seu exercício e funções, bem como seu engajamento político nas decisões que impactam a sociedade, além de que, ser sujeito de sua própria aprendizagem implica a autonomia desse formando, ou, nas palavras inseridas no próprio documento acerca dessa tendência “diz respeito à transformação do conhecimento em tecnologia acessível e passível de apropriação pela população”.

Posteriormente, o documento frisa, mais uma vez, a importância da articulação da UFT com as demandas/mudanças/exigências do cenário mundial. Sendo assim, há uma preocupação com o dever do ensino superior em se adequar ao que os cenários mundial, nacional e região amazônica exigem. Tais considerações presumem um formando consciente da conjuntura local, regional e global que o

circundam, tendo essa articulação a finalidade de “construção de um processo coletivo, objetivado pela articulação de ações voltadas para a formação técnica, política, social e cultural dos seus alunos.” (UFT, 2018, p. 24). Tendo isso em vista, é possível verificar que esse documento buscará atender as imposições atuais, observando as especificidades da região amazônica, nacional e internacional, preparando esse estudante para sua vida profissional, bem como para a sua formação cidadã, localizado e pertencente às novas demandas e exigências. A partir dessa reflexão, o documento elenca a importância da participação/interação da comunidade interna e externa com a UFT, para que se alinhe os interesses da instituição aos interesses da comunidade.

Além da coletividade ser um fator mencionado no documento, há uma preocupação com a descentralização do foco do ensino e da aprendizagem, que elege o aluno como alguém que exerce papel ativo nesse processo, superando, assim, a receptividade passiva, ou a transmissão de conhecimento, pelo contrário, o documento advoga por um ensino/aprendizado com autonomia, pautado em conhecimentos contextualizados.

Tais aspectos se mostram fecundos para o ensino/aprendizagem de língua, já que se desloca o papel do professor como centro da aprendizagem, focando no aluno e considerando o seu contexto, bem como sujeito ativo durante o próprio processo de aprendizado. O currículo, portanto, defende “o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem (articulação do processo de ensino-aprendizagem) ressignificando o papel do aluno, na medida em que ele não é um mero receptor de conhecimentos prontos e descontextualizados, mas sujeito ativo do seu processo de aprendizagem”, ou ainda, a “superação da concepção de ensino como transmissão de conhecimentos existentes.” (UFT, 2018, p.25)

Além dos pontos supracitados, no que diz respeito às bases conceituais do projeto pedagógico institucional, os PPCs deverão ter como referencial para a criação desses documentos: “a formação integral do aluno, formar o cidadão para viver em sociedade”, aprendizado focado nas necessidades do alunado, não no que o professor deseja, “transformação do conhecimento existente em capacidade de atuar” e atender às necessidades sociais (UFT, 2018, p. 25). Sendo assim, presume-se que a partir dessas referências, os PPCs sejam construídos visando um alunado autônomo, com suas próprias necessidades, necessidades essas que irão ajudar a



construir o processo de ensino/aprendizagem que não se baseia em mera reprodução de conhecimentos, mas presa-se por uma dominação dessas informações para que seja significativo e gere mudanças na sociedade.

Na seção seguinte, intitulada “3.1 Fundamentos do Projeto Pedagógico dos Cursos da UFT” afirma que a partir de discussões ocorridas em 2006, e reconhecimento de dificuldades acerca da “concepção e organização didático pedagógica dos projetos pedagógicos dos cursos, no evento “I Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (FEPEC)” o Projeto Pedagógico tem como objetivo:

Promover uma formação ao estudante com ênfase no exercício da cidadania; adequar a organização curricular dos cursos de graduação às novas demandas do mundo do trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação, profissional, independentemente da área de formação; estabelecer os processos de ensino-aprendizagem centrados no estudante com vistas a desenvolver autonomia de aprendizagem [...]” (UFT, 2018, p. 26)

Sendo assim, é possível identificar que os fundamentos reafirmam as bases conceituais da seção anterior. Porém, ressalto, o objetivo de adequar os currículos da graduação às novas demandas do mundo de trabalho. Dessa forma é possível inferir que os currículos e sua organização deverão estar focados naquilo que o mercado de trabalho está exigindo do profissional. Trazendo para a realidade do curso de licenciatura em língua inglesa, pode-se afirmar que o ensino de uma língua inglesa está cada vez mais descentralizado daquilo que por muitos anos fora chamado de “círculo interno”, sendo utilizada atualmente como uma língua franca ocupada em servir distintos interesses.

Por fim, a seção explicita que o Projeto Pedagógico “busca implementar ações de planejamento e ensino, que contemplem o compartilhamento de componentes curriculares por professores (as) oriundos (as) das diferentes áreas do conhecimento [...]” (UFT, 2018, p. 26)

A próxima seção, “4 Organização didático pedagógica”, explica como foi elaborada essa atualização do PPC do Curso de Letras UFT/Porto Nacional. A reelaboração do documento surgiu a partir da necessidade de “ampliar a visão sobre a formação docente para além de uma formação restrita, descontextualizada e muitas vezes fragmentada” (UFT, 2018, p. 26). Sendo assim, o documento afirma que nesta atualização optam por abordagens diferentes do antigo documento (vigente desde 2009). Legitimam a docência como uma “ação educativa e como

processo pedagógico intencional e metódico” que deve estar em contínuo diálogo com as diferentes visões de mundo.

Outro ponto que vale ressaltar, ainda nessa seção, é a preocupação do documento em unir: “teoria e prática, sujeito e realidade, competências e habilidades, objetividade e subjetividades dos conteúdos e metodologias”, tais aproximações devem ser concretizadas mediante diversas linguagens, tecnologias, mas, prioritariamente, através de aulas campo. Tal ponto é mencionado demasiadamente, presume-se, portanto, uma formação que não se limite à sala de aula, ou à teoria, mas que priorize também a prática e a atuação do profissional de Letras, não se limitando, inclusive, às escolas, mas estendendo para sistemas prisionais ou de medidas socioeducativas, assentamentos, aldeias indígenas ou comunidades quilombolas (desde que haja relação com ensino de língua portuguesa e respectivas literaturas). (UFT, 2018, p. 27)

Contudo, apesar do documento mencionar a língua portuguesa, também se subentende que equivale para o curso de língua inglesa, pois, os componentes curriculares que contemplarão esse tipo de prática são de núcleo comum da formação de ambas as licenciaturas, como: História da Educação, Política, Legislação e Organização da Educação Básica, Didática, Libras (Língua Brasileira de Sinais), Estágio Supervisionado.

Posteriormente, a subseção “4.1 Projeto Pedagógico do Curso” irá tratar do que é mais caro neste trabalho. Nesse excerto é possível identificar que o projeto fora um trabalho coletivo do corpo docente e discente através de discussões que culminaram na elaboração da atualização do PPC do curso. De início é possível, mais uma vez, verificar a preocupação que o documento oriente uma formação que tenha como indissolúveis a prática e a teoria. Há também a compreensão de que o aluno precisa de tempo e espaço para refletir e desenvolver suas reflexões acerca dos componentes curriculares, teóricos e práticos, apresentados. Ainda nesse sentido é possível identificar que essa nova resolução flexibiliza o currículo, dessa forma, os alunos poderão definir sua trajetória acadêmica de acordo com os seus interesses (no tocante às atividades teórico-práticas e/ou atividades complementares) em conformidade com inciso III do artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.” (UFT, 2018, p. 28)

Na subseção posterior “4.1.1 Justificativa” é possível inferir que a partir das normas internas da UFT e Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Letras visa a formação da competência humana, sendo assim, para atender os anseios da população no tocante à formação docente e seguindo às exigências educacionais, tanto no âmbito legal (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), quanto no âmbito das teorias educacionais. Sendo assim, é possível afirmar que essa nova atualização está estruturada às novas exigências legais, bem como na necessidade da população local no que tange à formação de professores.

Segundo o documento, os professores formados pela UFT irão atuar diretamente na Educação Básica, traz ainda, o dado de que 80% dos alunos que concluem o Ensino Médio procuram a instituição para prosseguir os estudos e dentro desse percentual, 60% se interessam pelas licenciaturas, incluindo o próprio Curso de Letras (SEDUC/TO, 2017, *apud.* UFT, 2018, p. 28). Dessa forma, é de interesse do Curso de Letras formar professores para atuarem na Educação Básica, como já dito, e garantir “aprendizagens essenciais à sua formação, possibilitando-lhes competências suficientes para difundir o desenvolvimento social, econômico e cultural da região.” (UFT, 2018, p. 28-29).

Mais adiante, a redação afirma que somente através da priorização da formação de “docentes capacitados e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem poderá garantir condições básicas para o funcionamento da escola como uma dimensão pedagógica. E ainda se posiciona “apesar das mudanças socioculturais exigirem ampla e sólida formação profissional, as reformas universitárias implementadas pelas políticas neoliberais se mostram ineficientes para a realidade educacional.” (UFT, 2018, p. 29) O texto continua dizendo que há alternativas de enfrentamento dessas políticas, apontadas pelas Instituições de Ensino Superior, com objetivo de “superar a contradição existente nas propostas governamentais”. Essa contradição diz respeito às propostas oficiais, que segundo essas instituições, contradizem o texto da Constituição Brasileira.

A partir desse cenário de enfrentamento, o documento defende uma formação crítica, entendendo o papel central da educação nesse processo, a saber:

A educação escolar, neste contexto, assume responsabilidades cruciais, uma vez que a inserção crítica das novas realidades do mundo

contemporâneo depende substancialmente de um processo de escolarização que valorize o conhecimento, o desenvolvimento das dimensões cognitivas, humanas, éticas e estéticas. (UFT, 2018, p. 29)

Tendo isso em vista, a formação crítica do alunado que o Curso de Letras pretende formar fica evidente, bem como o papel central da educação (escolar) nesse processo, afinal, há uma preocupação com o cidadão que está se graduando, tanto quanto o que será feito com esse conhecimento adquirido, como o próprio texto diz sobre uma aprendizagem significativa, não de transmissão.

Ainda nesse sentido, o item “4.1.1.1 Sobre a Natureza e a Especificidade de uma Educação Linguística Crítica” explicita, mais uma vez, a questão da formação crítica do alunado do Curso de Letras e começa tratar especificamente da LI. Mencionando a Lei nº 13.415, de 2017, sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, com continuação até o último ano do Ensino Médio, o documento afirma que o ensino de LI e de sua literatura “deve ser justificado pela resposta à pergunta: “que relevância há em atender às reais demandas do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua internacional no atual cenário brasileiro?” (UFT, 2018, P. 29).

Com isso, tem-se a primeira menção ao ensino de LI como língua internacional. E, segundo o PPC, a resposta a esse questionamento pode ser variada frente às diferentes concepções sobre língua e ensino de língua, levando em consideração que o documento se respalda em uma abordagem crítica que entende “a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (CNE, 2001, p. 31, apud. UFT, 2018, p. 29). Sendo assim, o PPC se posiciona a uma concepção “alinhada a uma visão decolonialista de ensino e de aprendizagem e de língua(gem)” (UFT, 2018, p. 29)

Dando prosseguimento, baseado em Siqueira (2018), o documento explicita, então, que, a resposta para o questionamento anterior deve levar em consideração, “a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas e a formação necessária do professor para se tornar não um técnico do ensino, mas um educador linguístico [...]. Ainda, a partir das reflexões de Siqueira (2018), o documento afirma que é igualmente importante

[...] assumir-se como brasileiro (a) falante de **língua franca global**, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir com protótipo de

falante nativo de inglês, assumir também uma posição mais ativa no momento de definir como usar materiais alinhados com a cultura de aprendizado local, ser capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didático produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças condizentes com a realidade tocantinense, buscar suporte no contexto educacional (UFT, 2018, p. 30, grifos meus)

Como visto, o currículo se posiciona acerca do ensino/aprendizagem de LI, a qual segue uma concepção de inglês como língua franca, buscando se ater à escolha do material didático adequada, bem como, analisar criticamente os materiais produzidos pelas grandes editoras. Isso assinala para um currículo que prioriza uma formação crítica do professor de inglês, legitimando-o a usar esse idioma. Tal ponto é muito caro, pois implica que o PPC do Curso de Letras não entende a língua inglesa como língua estrangeira, mas, sim, como uma língua que deve ser apropriada para distintos fins, sem obrigação de seguir padrões estabelecidos por países nativos do idioma. Outrossim, é de relevante citação a forma como o currículo se mostra preocupado em considerar a localidade, tanto quanto a realidade tocantinense.

Diante do exposto, o documento assume uma posição decolonial frente ao ensino-aprendizado de LI, reconhecendo-a como uma língua global ou internacional, como mencionado, propiciando ao professor em formação um olhar político-crítico para o ensino de língua(gem) capaz de torná-lo um educador linguístico. Portanto, o PPC legitima a discussão do status do inglês na modernidade, no que tange a função que essa língua exerce no mundo. Além de ser adepta a educação linguística crítica.

Como pode ser observado ainda, a criticidade é um pilar demasiadamente mencionado. Sendo assim, o documento conclui a seção assinalando para a formação crítica do profissional de Letras – Língua Inglesa, que não se justifica apenas pelas relações de trabalho, mas, sim, pela construção do eu e do outro, com base em Freire (1969), e a relação desses seres no e com o mundo, ignorando, portanto, o aprendiz como um mero acumulador de saberes, mas visando uma educação linguística crítica.

Dando prosseguimento, a próxima subseção é de muita valia para essa pesquisa, pois, além de responder a minha primeira pergunta de pesquisa, aliás, a seção anterior já o faz, excede a expectativa que eu tinha de encontrar algo sobre o ensino de Língua Inglesa sob a concepção de língua franca, a saber “4.1.1.2 A

condição do Inglês como Língua Franca (ILF) na contemporaneidade” Esse excerto deixa ainda mais evidente a preocupação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (doravante CLL) no que diz respeito à abordagem do ensino de LI como língua franca. Assim, apresenta-se como parte da justificativa, em abordar essa perspectiva, o entendimento de que o CLL deve ser um “espaço de produção de conhecimentos e não apenas de reprodução de saberes hegemônicos.” (UFT, 2019, p. 30). Tal afirmação leva em conta o contexto em que o CLL está inserido, no estado do Tocantins e da Amazônia Legal, presando, assim, pelo desenvolvimento socioambiental da área. Ainda sobre o que o curso deve abordar, o texto diz

Assim, no campo dos estudos da linguagem, indispensável se faz a existência de uma licenciatura que cumpra problematizar a modernidade/colonialidade que marca a (re)produção dos discursos etnocêntricos sobre a região amazônica, a partir de análise da língua e literatura de língua inglesa e da imperiosa necessidade de questionar a difundida “superioridade” presente no Inglês, ou na identidade nacional inglesa, nos moldes propostos por Boaventura Souza Santos (2009), Mignolo (2000), Kumaravadivelu (2016), cujas atenções voltam-se para a opção decolonial no ensino de língua inglesa. (UFT, 2018, p. 31)<sup>19</sup>

Dessa forma, é possível afirmar que a formação no Curso de Letras – Língua Inglesa está preocupada com a formação crítica do seu alunado, sendo necessário se perguntar por que a língua inglesa? Quais caminhos nos trouxeram até aqui? Isto é, para além de aprender um idioma, compreender as causas e efeitos de sua expansão, principalmente no tocante aos processos de colonização. O Curso se torna, portanto, um lugar de questionamento, não apenas de afirmações e aceitação.

Em consonância, o documento continua afirmando que o documento

[...] ganha destaque ao deixar de ser apenas o receptáculo de saberes estanques e passar, então, a produzir e difundir saberes a partir de uma perspectiva crítica, ética e transcultural, no momento em que defende um processo de **decolonização** de crenças, atitudes, premissas e métodos nos mais diversos níveis, visando, entre outros aspectos, à des(re)construção

---

19 O documento referencia os autores supracitados em nota de rodapé, a saber:

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 22-23. SOUZA SANTOS, B.; Meneses, M.P. Epistemologias do Sul. Coimbra. Almedina, 2009.

MIGNOLO, W. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledge and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000. KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?** Tesol Quarterly, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. (UFT, 2018, p. 31)

de discursos e práticas daqueles envolvidos diretamente com o ensino do idioma. (UFT, 2019, p.31, grifos meus)

Diante do exposto, é possível verificar que o posicionamento do currículo é contrário a concepções que subalternize o aprendiz de inglês, pelo contrário, segundo o que está escrito na atual resolução do PPC do CLL deve-se presar pela criticidade no processo de ensino/aprendizagem, além de se apropriar dessa língua, que não tem detentores que ditam como devem ou não ser apreendidas. Sendo assim, as duas últimas subseções supracitadas respondem a primeira pergunta de pesquisa desse trabalho, recordo-a:

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, da UFT, contempla o ensino de LI como língua franca?

A resposta é afirmativa, o PPC assume uma posição decolonial frente ao ensino-aprendizado de LI, para além disso, há uma subsecção específica para tratar da temática, como exposto acima. Com isso, constatou-se que a discussão do ILF ganha destaque no PPC, o que possibilita abertura de discussão no currículo do CLL por parte dos docentes, implicando na formação desse alunado.

Dando prosseguimento a análise, julgo importante trazer elementos das subseções seguintes por tratarem acerca dos objetivos do CLL e (geral e específicos); perfil do egresso; bem como os possíveis campos de atuação e as competências e habilidades que serão desenvolvidas durante a formação. Tais informações geram um panorama mais completo sobre o tipo de formação que se almeja alcançar na Instituição. Sendo assim, como objetivo geral, o Curso pretende propiciar o desenvolvimento linguístico e literário da comunidade em que está inserido (Porto Nacional), baseando-se em investigações científicas e culturais da área de Letras, a fim de que esse professor seja também um pesquisador. No tocante aos objetivos específicos do Curso, elenco-os:

1) oferecer ao graduando em Letras uma formação direcionada para a sua atuação na Educação Básica, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais sobre os fatos da linguagem e sobre as diversas variedades e registros linguísticos; 2) Proporcionar reflexão sobre os usos da língua inglesa e das literaturas de língua de língua inglesa; 3) Promover a investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica como forma de produzir e de divulgar conhecimentos científicos e culturais por meio da integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão e da integração entre graduação e pós-graduação; 4) Propiciar a atualização quanto às abordagens e o desenvolvimento de novas metodologias que contribuam para uma prática educativa crítica frente às exigências do ensino de línguas e de literaturas.(UFT, 2018, p. 32)

Apesar de sugerir em parágrafo anterior as demais possibilidades no mercado de trabalho para o formando do CLL, como “crítico literário, revisor de textos, tradutor e secretário executivo em língua inglesa e suas literaturas” (UFT, 2018, p. 31), o foco da formação está na docência, especificamente com atuação na Educação Básica. A partir dos objetivos específicos supracitados é possível inferir que a resolução pretende formar um aluno que se aproprie dos conhecimentos já produzidos na área da linguagem e linguística, mas que esse repertório sirva para reflexão. Essa reflexão alude a um professor que não é passivo frente ao conhecimento, e quando um dos objetivos específicos está diretamente ligado a promoção de investigações científicas, propõe que esse profissional, além de refletir, também seja capaz de produzir conhecimento. Além disso, a atualização no tocante às abordagens da prática educativa é uma constante nessa parte da resolução, o que pode ser exemplificado no ensino de inglês como língua franca.

Explicitados os objetivos gerais e específicos, passo agora para o perfil do egresso do Curso de Letras. Julgo esse item importante, pois, questionei-me, qual é o perfil do alunado do CLL? Pois, como visto, a resolução presa pela consideração da sua população local para construção e efetivação dos planejamentos curriculares, então, o funcionamento do curso e suas diretrizes é dependente dessa contextualização.

Sendo assim, o documento inicia essa subseção, a saber “4.1.3 Perfil do Egresso” elucidando a importância do Ensino Superior no Tocantins, pois afirma que as oportunidades de qualificação nesse nível de educação ainda são embrionárias. Espera-se, segundo o documento, que esse aluno seja exposto aos textos universais caracterizados como eruditos (da literatura de língua portuguesa e inglesa), e aos textos periféricos, o que sugere um aluno sensível às manifestações literárias, sem predileções pelos ditos cânones (no que tange a exposição, e não, os gostos pessoais). O domínio e proficiência da LI também fora mencionado, mas adicionado de sensibilidade estética, além de atuação crítica frente à realidade, o que sugere que, apesar de o domínio e proficiência sejam mencionados, não se



deve ignorar a sensibilidade da língua e literatura, além de que, o documento ressalta o compromisso que deve existir com a formação humanística<sup>20</sup>.

Além das habilidades de proficiência e sensibilidade estética, espera-se que esse egresso transite pelos diversos gêneros escritos, orais e multimodais, aderindo ao uso das novas tecnologias, e, segundo a resolução “inter(agir) de maneira eficaz em sua realidade imediata como produtores e consumidores de significados, conceitos e ideias por meio das lingua(gen)s.” (UFT, 2018, p. 32-33). Isso infere que o documento não está preocupado apenas com a proficiência, mas com a formação de um professor que transite pelos diversos textos literários, gêneros, que se aproprie como consumidor crítico e produtor de conhecimento na área, o que mais uma vez sugere uma formação para a pesquisa. Por fim, a subseção elenca o autoconhecimento e o próprio posicionamento do aluno diante da linguagem como elementos do perfil do egresso, além de apreciar as literaturas tocantinenses, amazônicas, literatura popular e outras, o que elucida novamente, o objetivo de se formar um cidadão que não é apenas conhecedor das literaturas universais, mas que se aproprie do conhecimento produzido em escala regional e local.

Em suma, o documento elenca elementos importantes, tanto para a produção do PPC, quanto para o processo de ensino-aprendizado que pode se esperar do CLL, é possível captar, de forma geral, que a resolução presa por uma formação crítica, que saiba inter(agir) frente à realidade, a partir do conhecimento adquirido. A pesquisa é um elemento latente na formação que se pretende alcançar no curso, o que sugere professores pesquisadores, produtores de conhecimento, que validem seus argumentos a partir de estudos teóricos e científicos, além de refletir acerca das temáticas que envolvem a linguagem. No que diz respeito ao ensino de LI, a resolução se posiciona explicitamente a partir da concepção de língua inglesa como língua franca, o que sugere uma formação voltada para aprendizes de inglês que se conectam com o mundo, sem submissão aos países anglófonos, visando diferentes situações de contato para distintos fins. Além disso, o documento analisado sugere atualização contínua no tocante às abordagens de ensino, o que infere que deve estar aberto ao debate, reflexão e mudanças necessárias, e a inclusão do ILF no documento elucida esse compromisso.

---

<sup>20</sup> Expressão utilizada pela resolução.

Dito isso, tendo em vista que a primeira pergunta de pesquisa fora respondida, na próxima seção verso sobre as disciplinas selecionadas, e, posteriormente, discorro acerca das análises individuais de cada uma, a fim de averiguar se a posição assumida pela resolução se efetiva no ementário e bibliografias ou acresce à hegemonia da língua inglesa.

### **4.3 Componentes curriculares selecionados**

Nessa seção, discuto os 15 componentes curriculares selecionados. Optei pelas disciplinas focadas no ensino da língua, dessa forma, ficaram exclusas de análises, como dito em nota de rodapé anteriormente, os seguintes componentes curriculares: disciplinas pedagógicas de núcleo comum às duas habilitações (português e inglês) porque são disciplinas focadas em aspectos introdutórios de didática e não focam na habilitação de LI; disciplinas optativas (pela volatilidade) disciplinas de literatura (apesar de eu considerar que as aulas de literatura também podem crescer ou não a hegemonização de determinada língua, acredito que não seja pertinente nesse trabalho) e Introdução à Tradução. Dessa forma, o enfoque ficará nas disciplinas de linguísticas e nos quatro estágios, que compõem a matriz curricular do Curso de Letras.

Como dito anteriormente, os componentes curriculares selecionados para a presente análise serão separados nas seguintes subseções: 1) Disciplinas Específicas, e 2) Disciplinas de Prática de Ensino (estágios). Na seção de disciplinas específicas procurei agrupar as disciplinas afins (que tratam da mesma habilidade) para serem analisadas de forma conjunta, primeiramente é exposto os quadros das disciplinas e posteriormente, as análises.

Outrossim, na próxima seção analiso as disciplinas específicas, isto é, o núcleo linguístico do Curso de Letras – Inglês.

### **4.4 Disciplinas específicas**

Nesta seção, analiso o ementário, observando se há obras que fazem menção ao ILF, se há consonância com a posição assumida no corpo do PPC – visão decolonial, apoiada na perspectiva de ensino de inglês como língua internacional, global e franca. É discutido ainda, se as referências são privilegiam materiais oriundos dos países Inglaterra e Estados Unidos.

Quadro 4 - Estratégias de Leitura em Língua Inglesa

<b>1 –Componente curricular: Estratégias de Leitura em Língua Inglesa</b>	<b>Período: 1º</b>
<b>Ementa:</b> Leitura e Compreensão de Textos em nível básico e pré-intermediário. Estratégias de leitura em língua inglesa: <i>skimming, scanning</i> , predição, inferência, cognatos, introdução às palavras de transição ( <i>linking words</i> ). Análise de gêneros textuais. Estudo dos aspectos léxico-gramaticais dos gêneros textuais analisados.	
<b>PCC:</b> Desenvolvimento de técnicas de leitura para o ensino de Língua Inglesa	
<p><b>Bibliografia básica:</b>  MUNHOZ, R. <b>Inglês instrumental: Estratégias de Leitura – módulo I.</b> São Paulo: Textonovo, 2001.  RICHARDS, J. C.; ECKSTUT-DIDIER, S. <b>Strategic reading 1: building effective reading skills.</b> New York: Cambridge, 2003.  MURPHY, Raymond. <b>Essential grammar in use.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 2010.</p> <p><b>Bibliografiacomplementar:</b>  EASTWOOD, John. <b>Oxford practice grammar.</b> Oxford: Oxford U. P., 1999.  GRELLET, Françoise. <b>Developing reading skill.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 1991.  HUTCHINSON, T; WALTERS, A. <b>English for specific purposes.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 1987  NAINGAY, Susan. <b>Making sense of reading.</b>Surrey: Nelson (University of Malaya), 1993.  REID, Joy M. <b>The process of composition.</b>New York: Prentice Hall Regents, 2000.  SOUZA, Adriana Grade Fiori, ABSY, Conceição A., COSTA, Gisele Cilli, MELLO, Leonilde Favoreto. <b>Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental.</b> São Paulo. Disal, 2005.  SWA-N, Michael. <b>Practical English usage.</b> Oxford: Oxford U. P., 1995.  TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. In: <b>Revista Brasileira de Linguística Aplicada.</b> 2012, vol.12, n.4, pp.971-996.  VINCE, M. <b>Macmillan English grammar in context.</b> Oxford: Macmillan, 2008.</p>	

Fonte:Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 5 - Leitura e Introdução à Produção Textual em Língua Inglesa

<b>2 - Componente Curricular: Leitura e Introdução à Produção Textual em Língua Inglesa</b>	<b>Período: 2º</b>
<b>Ementa:</b> Aprofundamento da habilidade de leitura e produção de textos em inglês em nível intermediário. Relações entre escrita e oralidade. Análise de gêneros textuais. Estratégias de leitura. Coesão e coerência. Conectores e sequenciadores lógicos e temporais em língua inglesa. Estruturação dos Parágrafos: Tópicos frasais e Argumentos. Escrita de resumos em língua inglesa. Estudo dos aspectos léxico-gramaticais dos gêneros textuais analisados.	
<b>PCC:</b> Produção textual em contextos de ensino	
<p><b>Bibliografiabásica:</b>  SWAN, Michael. <b>Practical English Usage.</b> Oxford: Oxford U. P., 1995.  REID, Joy M. <b>The process of composition.</b>New York: Prentice Hall Regents, 2000.  MURPHY, Raymond. <b>Intermediate grammar in use.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 2010.</p> <p><b>Bibliografiacomplementar:</b>  EASTWOOD, John. <b>Oxford practice grammar.</b> Oxford: Oxford U. P., 1999.  GRELLET, Françoise. <b>Developing reading skill.</b>Cambridge: Cambridge University Press,</p>	

1991.  
 HARMER, J. **How to teach writing**. Essex: Pearson, 2005.  
 HUTCHINSON, T; WALTERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987  
 MOTTA-ROTH, D. (org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, Imprensa Universitária, 2003.  
 NAINGAY, Susan. **Making sense of reading**. Surrey: Nelson (University of Malaya), 1993.

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Nos componentes 1 e 2, voltados para leitura em LI, é possível observar a predominância do ensino de aspectos léxicos-gramaticais que se efetivam, além do objetivo geral da ementa, a partir das bibliografias selecionadas. As gramáticas utilizadas em ambos os componentes curriculares são produzidas por universidades britânicas, o que sugere que o ensino-aprendizagem, tomando por base a bibliografia básica, seguirão o modelo estabelecido por elas. Em nenhum dos componentes há menção ao ILF.

Quadro 6 - Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa I

<b>3 - Componente Curricular: Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa I</b>	Período 3º
<b>Ementa:</b> Estudo da língua inglesa em nível pré-intermediário; compreensão e produção oral em nível pré-intermediário. Leitura e apresentação oral de livros simplificados de nível básico. Estudos dos aspectos léxico-gramaticais dos gêneros textuais estudados. Uso do <i>Total Physical Response (TPR)</i> – Resposta Física Total. Pequenas histórias. Atividades lúdicas incluindo rimas e jogos, além de pequenos exercícios comunicativos. Desenvolvimento de vocabulário concreto e estímulo à capacidade do(a) aluno(a) de falar sobre si mesmo(a).	
<b>PCC:</b> Prática de gêneros orais no ensino de Inglês	
<b>Bibliografia básica:</b> BROWN, H. Douglas. <b>Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy</b> . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 2007. O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. <b>Learning strategies in second language acquisition</b> . Cambridge: CUP, 1990. MURPHY, Raymond. <b>Essential grammar in use</b> . Cambridge: Cambridge University Press, 2010.	
<b>Bibliografias complementares:</b> ASHER, James J. <b>Learning another language through actions</b> (6th edition). Sky Oaks Productions, 2003. ALLWRIGHT, Dick; Bailey, Kathleen. <b>Focus on language classroom</b> . Melbourne: Cambridge University Press, 1994. NATION, I.S.P. <b>Learning vocabulary in another language</b> . Cambridge: Cambridge University Press, 2001. OXFORD, R.L. <b>Language learning strategies</b> . Newbury House, 1990. TENCH, Paul. <b>Pronunciation skills</b> . London: Macmillan, 1981. WELLS, J. C. <b>Pronunciation dictionary</b> . Essex: Longman, 1998.	

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 10 - Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II

<b>4 - Componente Curricular: Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II</b>	Período: 4 <sup>o</sup>
<b>Ementa:</b> Estudo da língua inglesa em nível intermediário; compreensão e produção oral em nível intermediário. Leitura e apresentação oral de livros simplificados em nível intermediário. Debates e apresentação de discursos em nível intermediário. Uso de frases complexas e funções abstratas, como a capacidade de persuasão e de argumentação.	
<b>PCC:</b> Gêneros Oraís e Ensino de Inglês	
<p><b>Bibliografia básica:</b>  CRYSTAL, David. <b>English as a global language</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.  MURPHY, Raymond. <b>Essential grammar in use</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.  HARMER, Jeremy. <b>The practice of English language teaching</b>. 4a. ed. Essex: Pearson, 2012.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>  ALLWRIGHT, Dick; Bailey, Kathleen. <b>Focus on language classroom</b>. Melbourne: Cambridge University Press, 1994.  NATION, I.S.P. (2001). <b>Learning vocabulary in another language</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.  O'MALLEY, J.M. &amp; CHAMOT, A.U. <b>Learning Strategies in Second Language Acquisition</b>. Cambridge: CUP, 1990.  OXFORD, R. L. <b>Language Learning Strategies</b>. Newbury House, 1990.  TENCH, Paul. <b>Pronunciation skills</b>. London: Macmillan, 1981.  WELLS, J. C. <b>Pronunciation dictionary</b>. Essex: Longman, 1998.</p>	

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 11 - Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa III

<b>5 - Componente Curricular: Produção e compreensão oral em Língua Inglesa III</b>	Período: 5 <sup>o</sup>
<b>Ementa:</b> Estudo da língua inglesa em nível intermediário superior ( <i>upperintermediate</i> ); compreensão e produção oral em nível intermediário superior. Leitura e apresentação oral de livros em nível intermediário superior. Debates e apresentação de discursos em nível intermediário. Desenvolvimento de habilidades intermediárias de compreensão auditiva.	
<b>PCC:</b> Desenvolvimento de práticas linguístico-discursivas e aplicação em sala de aula.	
<p><b>Bibliografia básica:</b>  CRYSTAL, David. <b>English as a global language</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.  MURPHY, Raymond. <b>Essential grammar in use</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.  HARMER, Jeremy. <b>The practice of English language teaching</b>. 4a. ed. Essex: Pearson, 2012.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>  ALLWRIGHT, Dick; Bailey, Kathleen. <b>Focus on language classroom</b>. Melbourne: Cambridge University Press, 1994.  DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. <b>Gêneros orais e escritos na escola</b>. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.  NATION, I.S.P. (2001). <b>Learning vocabulary in another language</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.</p>	

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1990.  
 OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies**. Newbury House, 1990.  
 PAIVA, V. L. M.O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.  
 TENCH, Paul. **Pronunciation skills**. London: Macmillan, 1981.  
 WELLS, J. C. **Pronunciation dictionary**. Essex: Longman, 1998

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 8 - Produção Oral e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa

<b>6 - Componente Curricular: Produção Oral e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa</b>	Período: 4 <sup>o</sup>
<p><b>Ementa:</b> Conhecimentos de fonética e fonologia da língua inglesa. Fonética articulatória; modos e pontos de articulação dos fonemas vogais e consoantes; fonema e alofone. Estudo das técnicas de pronúncia e entonação da língua inglesa, com exercícios práticos de pronúncia e produção oral. <i>Connected speech</i>: processos fonológicos de simplificação. Ritmo, entonação e nuances de sentido. Prática de entonação e ritmo. Estudo das variantes regionais e dialetais e de seus aspectos linguístico-culturais. Ensino de Inglês como Língua Franca.</p>	
<p><b>PCC:</b> Variantes linguísticas no ensino de inglês como língua franca</p>	
<p><b>Bibliografiabásica:</b>          ROACH, Peter. <b>English phonetics and phonology: a practical course</b>. 11 ed. Cambridge: CUP, 2007.          CRYSTAL, David. <b>English as a global language</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.          HARMER, Jeremy. <b>The practice of English language teaching</b>. 4a. ed. Essex: Pearson, 2012.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>          BAKER, Ann. <b>Ship or sheep? An intermediate pronunciation course</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.          KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. <b>TesolQuartely</b>, Vol 35(4), 2001. p. 537-560.          McKAY, Sandra. Toward and appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. <b>International Journal of Applied Linguistics</b>, Vol. 13, No. 1, 2003.          RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of 'World English' and its implications for ELT. <b>ELT Journal</b>. Vol 58, N. 2, April 2004, Oxford University Press, 2004.          SEIDLHOFER, Barbara. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. <b>Annual Review of Applied Linguistics</b>, Vol. 24, Cambridge University Press, 2004.          SIQUEIRA, D. S. P. &amp; BARROS, K. S. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. <b>Estudos Linguísticos e Literários</b>. Nº 48, jul-dez, 2013, Salvador. Disponível em <a href="http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536">http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536</a>, Acesso em 31/05/19.          UNDERHILL, Adrian. <b>Sound foundations</b>. Oxford: Heinemann, 1994          WELLS, J. C. <b>Pronunciation dictionary</b>. Essex: Longman, 1998.</p>	

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Em relação aos componentes curriculares de Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa I, II e III, apresentam, de modo geral, preocupação com aspectos léxicos-gramaticais voltados para compreensão/leitura e produção oral que serão trabalhadas a partir de gêneros orais, como apresentação de livros simples,

formulação de frases complexas e argumentação. No tocante a bibliografia, os componentes 4 e 5 (4º e 5º período), propõe a leitura da obra “English as a global language” que versa sobre o inglês como língua global, que também pode ser compreendido como ILF, e o componente 6, propõe a discussão do ILF com a obra *Toward appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions*.

Prosseguindo a análise, o componente 6, que trabalha os aspectos fonéticos e fonológicos da LI, menciona literalmente o uso do ILF, bem como de exposição a variantes do idioma em sua ementa e se efetiva também na bibliografia básica e complementar com quatro obras que versam sobre o ILF, *world english e global language*, a saber: *The conceptfo ‘World English’ and its implications for ELT*, de Rajagopalan (2004); *Research Perspectives on Teaching English as Lingua Franca* de Seidlhofer (2004); *English as a global language*, de David Crystal (2003) e *Toward appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions* de McKay (2003).

Dito isso, por se tratar de uma disciplina que trata dos aspectos sonoros da língua, como pronúncia e entonação, sendo assim, diretamente com a inteligibilidade de LI. A menção ao ILF e sua efetivação por meio das referências bibliográficas acenam para aulas abertas a essa discussão, bem como, pautadas nessa concepção de ensino de LI. Contudo, o ILF não está condicionado a ser tratado apenas no âmbito da fonologia.

Dessa forma, nota-se que a partir do 4º período propõe-se a discussão acerca do ILF, antes do primeiro estágio (que se inicia a partir do 5º período), o que está de acordo com o preconizado pelas autoras El Kadrid e Gimenez (2013).

A seguir, proponho a visualização do ementário dos componentes 7 e 8, seguidos de análise:

Quadro 7 - Produção de Gêneros Textuais em Língua Inglesa

<b>7 - Componente Curricular: Produção de Gêneros Textuais em Língua Inglesa</b>	Período: 3º
<b>Ementa:</b> Estudo de técnicas de pré-escrita ( <i>brainstorming: listing, freewriting, clustering</i> ) Produção de gêneros textuais em língua inglesa em nível intermediário. Organização do texto. Consolidação do uso de Sequenciadores, Conectores e marcadores lógicos e temporais. Análise e Produção de tópicos frasais ( <i>outline</i> ) e diversos tipos de parágrafo. Estudo dos aspectos léxico-gramaticais dos gêneros abordados.	
<b>PCC:</b> Prática de gêneros textuais e ensino de inglês	

**Bibliografiabásica:**

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4a. ed. Essex: Pearson, 2012.  
 BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 2007.  
 REID, Joy M. **The process of composition**. New York: Prentice Hall Regents, 2000.

**Bibliografiacomplementar:**

EASTWOOD, John. **Oxford practice grammar**. Oxford: Oxford U. P., 1999.  
 GRELLET, Françoise. **Developing reading skill**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.  
 HARMER, J. **How to teach writing**. Essex: Pearson, 2005.  
 HUTCHINSON, T: WALTERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987  
 MOTTA-ROTH, D. (org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, ImprensaUniversitária, 2003.  
 MURPHY, Raymond. **Intermediate grammar in use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.  
 NAINGAY, Susan. **Making sense of reading**. Surrey: Nelson (University of Malaya), 1993.  
 SWAN, Michael. **Practical English usage**. Oxford: Oxford U. P., 1995.

Fonte: Adaptado de UFT, 2018.

Quadro12 - Escrita Acadêmica em Língua Inglesa

<b>8 - Componente Curricular: Escrita Acadêmica em Língua Inglesa</b>	Período: 7º
<b>Ementa:</b> Produção de gêneros acadêmicos em língua inglesa em nível avançado. Organização do texto. Consolidação do uso de Sequenciadores, Conectores e marcadores lógicos e temporais. Leitura e produção textual de gêneros textuais acadêmicos ( <i>Book review, article review, movie review, critique, formal e-mail, business letter, abstract, novel</i> ).	
<b>PCC:</b> Letramento Científico no ensino de inglês	
<p><b>Bibliografiabásica:</b>          REID, Joy M. <b>The process of composition</b>. New York: Prentice Hall Regents, 2000.          HARMER, J. <b>How to teach writing</b>. Essex: Pearson, 2005.          MURPHY, Raymond. <b>Intermediate grammar in use</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.</p> <p><b>Bibliografiacomplementar:</b>          EASTWOOD, John. <b>Oxford practice grammar</b>. Oxford: Oxford U. P., 1999.          GRELLET, Françoise. <b>Developing reading skill</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.          MOTTA-ROTH, D. (org.). <b>Redação acadêmica: princípios básicos</b>. 3. ed. Santa Maria: UFSM, ImprensaUniversitária, 2003.          HUTCHINSON, T: WALTERS, A. <b>English for specific purposes</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 1987          KELLY, C. &amp; GARGAGLIAN, A. <b>Writing from within</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.          NAINGAY, Susan. <b>Making sense of reading</b>. Surrey: Nelson (University of Malaya), 1993.          SWAN, Michael. <b>Practical English Usage</b>. Oxford: Oxford U. P., 1995</p>	

Fonte: Adaptado de UFT, 2018.

Os componentes 7 e 8, que são responsáveis pela produção escrita, apoiados em aspectos léxicos-gramaticais, validam os objetivos da ementa através de um



referencial teórico majoritariamente produzido pelas editoras Oxford e Cambridge, o que alude a uma produção escrita pautada a partir do modelo inglês. Não há menção ao ILF nos componentes. Contudo, devo mencionar que há bibliografias antigas, algumas datam do século passado, e, pelo período de publicação, não tratam da temática.

A seguir, é possível visualizar o 9º componente, que é uma disciplina de dimensão pedagógica do ensino de LI, seguida de sua análise:

Quadro 9 - Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa

<b>9 - Componente Curricular: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa</b>	Período: 4º
<p><b>Ementa:</b> Curso de consolidação da LA. Abordagens/concepções de LA. Áreas de investigação científica na LA. Contribuições da LA para o ensino de Língua Inglesa. Procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas realizadas na LA. Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de línguas. Teorias de aquisição de língua estrangeira.</p>	
<p><b>PCC:</b> Desenvolvimento de materiais em diversos métodos e abordagens no ensino de inglês</p>	
<p><b>Bibliografia básica:</b></p> <p>CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> 7(2). 1986. p. 5 – 12.</p> <p>CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). <b>Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn</b>. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.</p> <p>LEFFA, V. J. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. <b>Língua estrangeira: ensino e aprendizagem</b>. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 21 - 48.</p> <p><b>Bibliografiacomplementar:</b></p> <p>CARDOSO, R. C. T. <b>The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction</b>. Campinas: Pontes, 2004.</p> <p>CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). <b>Linguística aplicada: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar</b>. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.</p> <p>CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. <b>Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA</b>, 32.2, 2016. p. 543 – 555.</p> <p>FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). <b>Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn</b>. Florianópolis: Insular, 2008.</p> <p>HALL, C. J.; SMITH, P. H.; WICAKSONO, R. (Eds.). <b>Mapping applied linguistics: a guide for students and practitioners</b>. London: Routledge, 2011.</p> <p>HARMER, Jeremy. <b>The Practice of English Language Teaching</b>. 4a. ed. Essex: Pearson, 2012.</p> <p>MOITA LOPES, L. P. (Org.). <b>Por uma linguística aplicada indisciplinar</b>. São Paulo: Parábola, 2006.</p> <p>MOITA LOPES, L. P. <b>Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani</b>. São Paulo: Parábola, 2013.</p> <p>PENNYCOOK, A. <b>Critical applied linguistics: a critical introduction</b>. New York: Routledge, 2001.</p> <p>WALLACE, M. J. <b>Training foreign language teachers</b>. Cambridge: C.U.P, 1991.</p>	

RICHARDS, J. **Methodology in language teaching**. Cambridge: C.U.P, 2002.  
 SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P.; MARTINS, R. G.; SANTOS, S. A. Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 31-60, 2017.

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Por fim, o componente 9, que tem como a produção de materiais em diferentes métodos e abordagens, parece-me um terreno profícuo para se propor a discussão do ILF, por alguns motivos: 1) a temática do ILF está dentro do ramo da LA enquanto área do conhecimento, 2) pela carência de material didático existente pelos países que adotam a LI como língua adicional, 3) pelo próprio objetivo da disciplina em discutir abordagens do ELI. No entanto, não há menção ao ILF visto que o objetivo da disciplina, bem como as referências bibliográficas evidenciam, é apresentar o campo da LA enquanto ramo da ciência. No entanto, acresço que seria um componente promissor para alinhar o conhecimento da área à abordagem do ILF a fim de expandir as escolhas dos futuros docentes quanto a sua posição teórica frente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Sendo assim, a partir da análise da presente seção, 4.4 Disciplinas específicas, dentre os 9 componentes analisados, apenas três fazem menção ao ILF, a saber: Os três componentes curriculares supracitados, Produção e Compreensão Oral Língua Inglesa II, Produção e Compreensão Oral Língua Inglesa III e Produção Oral e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa.

Os próximos componentes a serem analisados, na seção “4.5 Disciplinas de prática de ensino” são as de prática de ensino, isto é, os estágios, que segundo o PPC (UFT, 2018, p. 96) tem por objetivo

Possibilitar a vivência da prática docente, vinculando os estudos pedagógicos e da linguagem à atuação docente em educação básica, pesquisando alternativas para o ensino, questionando e problematizando o processo de ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa ou Língua Inglesa e respectivas literaturas.

Sendo assim, a seguir analiso se há menção ao ILF na vivência docente, lembrando que esse trabalho é feito nas escolas, devendo alinhar teoria e prática, como elucidado no excerto acima.

#### **4.5 Disciplinas de prática de ensino**

Nesta seção, analiso o ementário dos componentes curriculares de Práticas de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas I a IV, que se iniciam no 5º período do Curso de Letras, com duração até o 8º período, a fim de encontrar similaridades entre o que fora preconizado no documento do PPC, acerca da postura decolonial, frente ao proposto nos componentes curriculares supracitados.

Destarte, levando em consideração que o momento dos estágios é um espaço para o contato mais direto com a docência, em que se busca alinhar teoria e prática (algo muito mencionado no corpo da resolução de atualização do PPC), analisar o presente ementário objetiva, principalmente, alinhar o que se tem dito no corpo do documento do PPC com o que está sendo proposto em sala de aula.

Sendo assim, a seguir os componentes 10, 11, 12 e 13, posteriormente, as análises:

Quadro23 - Práticas de Ensino I: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

<b>10 - Componente Curricular: Práticas de Ensino I: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas</b>	Período: 5º
<b>PRÁTICA:</b> Investigação Pedagógica: estrutura e funcionamento da escola. Duas horas para escrita do Projeto de Estágio. Dez horas de observação e participação do/no contexto escolar (reuniões, eventos, entrevistas etc). Oito aulas de observação de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Vinte e cinco horas para escrita do Relatório Final de Estágio (10 horas de análise dos dados e 15 para redação do texto).	
<b>Ementa:</b> Leis Regulamentadoras do Estágio. Estudo dos documentos oficiais para os anos finais do Ensino Fundamental. Aquisição da linguagem e de segunda língua. Abordagens, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Estratégias individuais de aprendizagem de línguas. O papel da observação de aulas.	
<p><b>Bibliografia básica:</b>          _____. <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília, 2018. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf</a>          FINGER, I.; QUADROS, R. <b>Teorias de aquisição da linguagem</b>. 3ª ed. Florianópolis, Editora da UFSC, 2017.          PAIVA, V.L.M.O. <b>Aquisição de Segunda Língua</b>. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>          BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês. In: <b>SIGNUM</b>: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011. Disponível em: <a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8644/pdf">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8644/pdf</a>          BRASIL. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental</b>: terceiro e quarto ciclos –Língua Estrangeira. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf</a>          _____. <b>CNE/CP 02/2015</b>. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file">http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file</a>          DONNINI, L. PLATERO, L. WEIGEL, A. <b>Ensino de Língua Inglesa</b>. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2011.          KUMARAVADIVELU, B. <b>Toward a Postmethod Pedagogy</b>. <i>TesolQuarterly</i>, Vol 35(4), 2001. p. 537-560.          LIMA, D. C. <b>Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas</b>. São</p>	

Paulo: Parábola, 2009.  
 MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.  
 MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: *festchrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.  
 MURRAY, Denise E.; CHRISTISON, MaryAnn. **What English language teachers need to know**. Volume 1: understanding learning. Londres: Routledge, 2011.  
 OLIVEIRA, Luciano. **Métodos de Ensino de língua inglesa: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo, Parábola, 2014.  
 OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle&Heinle, 1990.  
 SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. **Como fazer relatório de Estágio Supervisionado: Formação de professores na Licenciatura**. Brasília: Liber Livro, 2012.  
 TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª Edição. Palmas: SEDUC, 2009.b.  
 UR, P. The English teacher as professional. In: UR, P. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: CUP, 2002.

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 14 - Práticas de Ensino II: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

<b>11 - Componente Curricular: Práticas de Ensino II: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas</b>	<b>Período: 6º</b>
<p><b>PRÁTICA:</b> Duas horas para o projeto de estágio. Quatro aulas de observação de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Doze regências (individualmente ou em duplas) e/ou oficinas (com até 3 estagiários) no Ensino Fundamental II. Cinco horas de microaulas. Doze horas de planejamento das aulas e produção de material didático. Vinte e cinco horas para escrita do Relatório Final de Estágio (10 horas de análise dos dados e 15 para escrita e reescrita do texto).</p>	
<p><b>Ementa:</b> Elaboração de sequência didática e plano de aula. Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua franca. O ensino de língua inglesa na perspectiva dos gêneros do discurso. Materiais didáticos no ensino de língua inglesa. Estudo dos Novos e Multiletramentos.</p>	
<p><b>Bibliografia básica:</b>            BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf</a>.            HARMER, J. <b>The practice of English language teaching</b>. Pearson, ELT, 2010.            LEFFA, Vilson J. <b>Língua estrangeira: ensino e aprendizagem</b>. Pelotas: EDUCAT, 2016.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>            ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. <b>Dimensões comunicativas no ensino de línguas</b>. Edição comemorativa de 20 anos. Campinas: Ponte, 2013.            BROWN, H. Douglas. <b>Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy</b>. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 2007.            BYRAM, M. <b>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</b>. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.            CARDOSO, R. C. T. <b>The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction</b>. Campinas: Pontes, 2004.            CUNHA, Alex. MICOLLI, Laura. <b>Faça a Diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica</b>. São Paulo: Parábola, 2016.            FAIRCLOUGH, Norman. (Org.). <b>Critical language awareness</b>. Londres: Longman, 1992.            FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b>. São Paulo: Paz e Terra, 1996.            HALL, C. J.; SMITH, P. H.; WICAKSONO, R. (Eds.). <b>Mapping applied linguistics: a guide for</b></p>	

students and practitioners. London: Routledge, 2011.  
 KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Londres: Oxford University Press, 2005.  
 KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.  
 KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamom Press, 1982.  
 LARSEN-FREEMAN, Diane; MARTI, Anderson. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2011.  
 LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). **Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.  
 MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.  
 MATEUS, Elaine. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.9, n.1, p.307-328, 2009.  
 MURRAY, Denise E.; CHRISTISON, MaryAnn. **What English language teachers need to know. Volume II: facilitating learning / 2011**. FLEURI, R. M. **Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil**. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2003, p. 121-136.  
 O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1990.  
 PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001.

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 15 - Práticas de Ensino III: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

<b>12 - Componente Curricular: Práticas de Ensino III:</b>	
<b>Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas</b>	Período: 7º
<b>Prática:</b> Duas horas para escrita do Plano de Estágio. Doze horas de Investigação Pedagógica: estrutura e funcionamento da escola do Ensino Médio, bem como participação em atividades como reuniões e eventos. Observação de oito aulas de língua inglesa no Ensino Médio. Vinte e três horas para análise e escrita de Relatórios Final.	
<b>Ementa:</b> O ensino de língua inglesa na perspectiva dos gêneros do discurso. Estudo dos documentos oficiais para o Ensino Médio. Metodologias para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. Novos e Multiletramentos. Gerenciamento de sala de aula. Atuação no Ensino Médio através de ministração de aulas. Produção e Avaliação de Material Didático. Ministração de microaulas.	
<b>Bibliografia básica:</b> CUNHA, Alex. MICOLLI, Laura. São Paulo: Parábola, 2016. HARMER, Jeremy. <b>The Practice of English language teaching</b> . 4a. ed. Essex: Pearson, 2012. ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. <b>Multiletramentos na escola</b> . São Paulo: Parábola Editorial, 2012.	
<b>Bibliografia complementar:</b> ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. <b>Quatro estações no ensino de Línguas</b> . Campinas: Pontes, 2012. BROWN, H. Douglas. <b>Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy</b> . Thirddition. Pearson Education ESL, 2007. CRISTOVÃO, Vera L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). <b>O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas</b> . 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344 FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do oprimido</b> . 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. HYLAND, Ken. <b>Second Language writing</b> . New York: CUP, 2004. KRAMSCH, Claire. <b>Language and Culture</b> . Londres: Oxford University Press, 2005. KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). <b>A new literacies sampler</b> . New York: Peter Lang Publishing, 2007. KUMARAVADIVELU, B. <b>Understanding language teaching: from method to postmethod</b> . New	

Jersey: Lawrence Erlbaum, 2008.  
 LAZAR, Gillan. **Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.  
 LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.  
 PICKEN, Jonathan D. **Literature, metaphor, and the foreign language learner.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.  
 RICHARDS, J. C. **Collaborative action research for English language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.  
 RICHARDS, J. C. **Teaching listening and speaking: from theory to practice.** New York: CUP, 2008.  
 SELBACH, Simone *et. all.* **Língua Estrangeira e Didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.  
 UR, Penny. **A Course in Language Teaching: practice and theory.** Cambridge: CUP, 1999.  
 VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2003.

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Quadro 16 - Práticas de Ensino IV: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas

<b>13 - Componente Curricular: Práticas de Ensino IV:</b>	Período: 8º
<b>Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas</b>	
<b>PRÁTICA:</b> Duas horas para redação do Projeto de estágio. Observação de quatro horas/aula de língua inglesa no Ensino Médio. Doze regências e/ou oficinas no Ensino Médio (individualmente ou em duplas). Doze horas de planejamento das aulas e produção de material didático. Cinco horas de microaulas. Vinte e cinco horas para escrita do Relatório Final de Estágio (10 horas de análise dos dados e 15 para escrita e reescrita do texto).	
<b>Ementa:</b> Sequências didáticas e planos de aula. Gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira. Avaliação no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Abordagem do erro. Tendências contemporâneas no ensino e aprendizagem de língua inglesa: projetos, letramento crítico, aspectos socioculturais na aprendizagem de língua inglesa, novos e multiletramentos.	
<p><b>Bibliografia básica:</b>          DUBOC, Ana Paula Martinez Duboc. <b>Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras.</b> Jundiá: Paco, 2015.          HARMER, Jeremy. <b>The Practice of English Language Teaching.</b> 4a. ed. Essex: Pearson, 2012.          ROJO, R.; BARBOSA, J. <b>Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.</b> 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>          BRAGA, Denise Bertóli. <b>Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.</b> São Paulo: Cortez, 2013.          CALVINO, Italo. <b>Seis Propostas para o Próximo Milênio:</b> Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1990.          DONNINI, L. PLATERO, L. WEIGEL, A. <b>Ensino de Língua Inglesa.</b> Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2011.          KUMARAVADIVELU, B., <b>Beyond methods: macrostrategies for language teaching.</b> New Haven: Yale University Press, 2003.          LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. <b>Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.</b> Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.          RICHARDS, J. C. <b>Collaborative action research for English language teachers.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 1999.          UR, P. UR, P. <b>Methodology in language teaching: an anthology of current practice.</b> Cambridge:</p>	

CUP, 2002.

Fonte: Adaptado de UFT, 2019.

Como visto, é possível afirmar que não há, expressamente, alguma menção literal ao ILF, nos componentes de Práticas de Ensino, de I a IV. Todavia, em Práticas de Ensino I, os documentos legais, a saber: *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano* e *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos – Língua Estrangeira* fazem parte da bibliografia básica do componente curricular. Sendo assim, sugere-se que o licenciando, ao ler esses documentos legais terá contato com o estatuto do ensino de LI como língua franca, tendo em vista que são documentos que versam sobre a temática, como pode ser observado na seção (vide capítulo 1, seção 1.5). O estudo sugerido do referencial do Tocantins, bem como os Parâmetros Curriculares, reforça o objetivo do que fora elencado na seção “4.1.1.2 A condição do Inglês como Língua Franca” no PPC de Letras, que visa a discussão do ILF, bem como práticas de ensino que minimizem a hegemonia da LI.

No entanto, apesar do PPC ter uma seção própria, intitulada e direcionada ao estatuto do ILF, o que já é um fator demonstrativo de preocupação com o que se tem produzido na área acerca da LI, bem como a busca por um ensino cada vez mais emancipador e crítico, é possível verificar que as aparições efetivas da temática ainda são relativamente tímidas, tanto nos ementários da disciplina, como nos referenciais bibliográficos. Estas são, majoritariamente, de autorias e/ou produções britânicas e/ou estadunidenses. Em relação aos objetivos das ementas, parece haver uma preocupação, em demasia, apenas com o estudo da forma – não do uso – da LI.

Tais aspectos sugerem uma corroboração do *status quo* do ensino de língua inglesa, baseado na forma ditada pelas gramáticas de países anglófonos, pois, como visto, o estatuto do ILF não é uma variação da língua, tampouco um fenômeno que pode ser dicionarizado como a empreitada de Seidlhofer (2001). Portanto, é pouco provável que o estatuto do ILF possa ser pautado a partir, exclusivamente, de referências bibliográficas hegemônicas provenientes de países anglófonos. Porém, como elucidado por Birkner (2014) o material didático produzido por países de língua

materna de LI ainda predomina no mercado, tornando o consumo dos países que aprendem este idioma como língua adicional, como o Brasil, demasiadamente advindo dessa cultura. Dessa forma, questiono-me, seria o material mais adequado a ser utilizado em território brasileiro? Não demonizo se tenha contato com essas produções, porém é aconselhável que haja também materiais oriundos de outras nacionalidades, de preferência, produzidos em âmbitos nacionais e/ou regionais/locais.

No tocante a material didático, muitos autores brasileiros têm se dedicado sobre o estudo do ILF, Siqueira (2008, 20013); Duboc (2019); El Kadrid (2010); Gimenez (2015); Jordão (2006), bem como todas as mudanças temporárias que LI tem sofrido. Sendo assim, trabalhar com esses autores, trazendo a discussão para os cursos de graduação, mostra-se um caminho viável e alternativo frente à vasta produção de materiais anglófonos existentes.

Além de que, quando as autoras Gimenez e El Kadrid (2013) afirmam que um professor brasileiro ensinando LI, pode implicar em um aprendizado mais significativo do que um falante materno de LI, implica dizer que esse profissional conhece as angustias de aprender um novo idioma e já passou pelo mesmo processo de aquisição. Além disso, ler um autor/professor brasileiro (como os nomes supracitados) sinaliza para um caminho mais próximo da realidade escolar e contextual vivenciada no Brasil, possibilitando aos graduandos selecionar materiais didáticos, ou adaptá-los para a sua realidade de ensino-aprendizagem. Seria, portanto, um dos princípios do ILF, que é usar a língua para servir o seu interesse, tirá-la de uma situação global para aplicá-la a necessidades regionais e/ou locais.

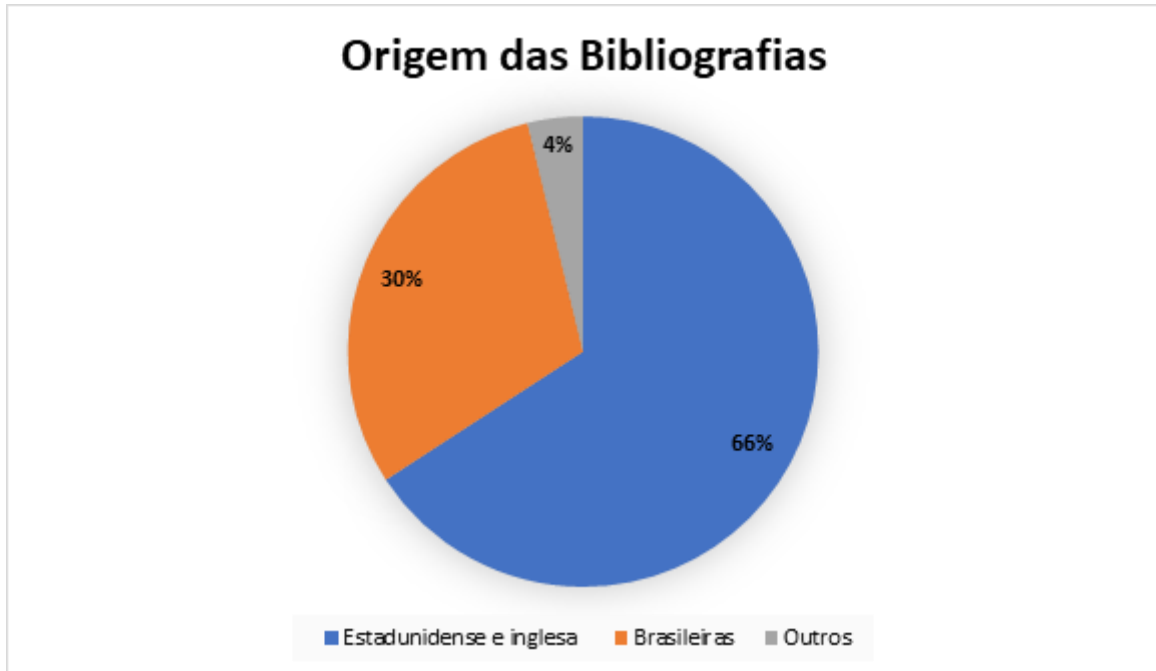
Dito isso, à guisa de compreensão, e seguindo um dos objetivos específicos desse trabalho, que é averiguar a origem das bibliografias dos componentes curriculares selecionados, produzi um gráfico em que somei primeiramente as bibliografias de origem estadunidense e inglesa, as brasileiras, e outras nacionalidades. Ao todo, 158 bibliografias<sup>21</sup> foram colocadas no gráfico, sendo 104 bibliografias de origem estadunidense e inglesa, 48 produções brasileiras e 6 referências de localidades distintas das legendas. Após esse procedimento, os números supracitados foram convertidos em porcentagem.

Gráfico 1 – Origem das bibliografias

---

<sup>21</sup> As bibliografias de documentos legais foram exclusas dessa contagem.





Autoria própria, 2022.

A partir do gráfico é possível identificar que mais da metade das bibliografias referenciadas são estadunidenses ou inglesas (66%), as produções brasileiras correspondem a 30%, enquanto outras nacionalidades (4%). Sendo assim, pode-se afirmar que, predominantemente, as referências indicadas são dos dois países anglófonos citados, com ênfase para editoras Cambridge, Essex, Oxford, Macmillan e Longman. Sendo assim, os materiais consumidos pelos estudantes do Curso de Letras se guiam a partir das produções britânicas, e em segundo lugar, estadunidenses, o que pode gerar certa padronização de como está sendo compreendido o ensino-aprendizagem de LI. Dessa forma, a partir das análises das ementas e referências é possível afirmar que a posição assumida no PPC diverge com as escolhas bibliográficas, contudo, há menções e obras que tratam do ILF, portanto, presume-se que o alunado tem contato com esse novo estatuto da LI.

Retomo, portanto, a segunda pergunta de pesquisa:

As disciplinas do PPC privilegiam discussões sobre o status do inglês no mundo ou crescem a homogeneidade da LI? Se há menção ao ensino de língua inglesa como língua franca, o PPC está em conformidade com as referências bibliográficas das disciplinas em que há essa discussão?

De acordo com as análises as disciplinas crescem a homogeneidade da LI, tendo em vista que privilegia materiais didáticos oriundos dos países que por muitos

anos tem detido o monopólio dessas produções que são vendidas para o mundo todo, divergindo, portanto, da posição assumida pelo PPC.

Todavia, ressalto que o intuito não é dizer que não se deve trabalhar bibliografias oriundas de países de LI como língua materna, mas é um momento de levantarmos questionamentos, não seria pertinente priorizar a exposição de bibliografias diversificadas? De diferentes partes do mundo, ou, melhor ainda, produções nacionais? E questiono-me se há uma escassez desse tipo de material, ou estamos priorizando as produções anglófonas? Dada a inclinação do documento a uma aprendizagem crítica, essa questão poderia ser explorada, até mesmo para que consumamos esses materiais de forma responsiva, prontos a adaptá-los e suprir as faltas que julgarmos necessárias.

Há de se mencionar que compreendo que o currículo, como o documento aqui analisado, não é algo fechado, tampouco a prática dos professores está condicionada e engessada diante do que fora redigido e normatizado, por isso, reconheço que há uma lacuna na presente pesquisa, pois para que se chegasse a considerações mais próximas da realidade, seria necessário ouvir os autores do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, compreendo que uma análise do currículo é o começo de um caminho promissor, ainda mais porque o Curso de Letras está, atualmente, trabalhando em uma atualização do PPC<sup>22</sup>.

Outro fator a ser considerado é a grande expansão comercial de materiais didáticos produzidos nos países anglófonos bem como a escassez da utilização de materiais produzidos fora desse monopólio, como assinalado por Birkner (2014). Compreendo que tais fatores podem influenciar as escolhas bibliográficas, contudo, é mister utilizar esses materiais com criticidade, tentando adaptá-los, se possível, substituí-los por produções nacionais ou pensarmos, enquanto Universidade, na produção autoral desses materiais. Ou ainda, substituir essas referências bibliográficas por materiais mais recentes, tendo em vista que muitas obras são datadas dos anos 90.

Sendo assim, o estatuto do ILF é um aliado no que diz respeito a essas problemáticas (supremacia de materiais ingleses e estadunidenses, imperialismo linguístico), pois ao legitimar a LI como uma língua do mundo todo também empodera a produção de cada localidade de acordo com suas especificidades,

---

<sup>22</sup> Pretende-se voltar a dupla habilitação em inglês e português.

privilegiando essa discussão e adesão ao pertencimento dessa língua que deve ser desterritorializada.

A seguir, discorro as considerações finais deste trabalho, retomando os objetivos geral e específicos, bem como as perguntas norteadoras da pesquisa, respondendo-os.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, para melhor organização das considerais finais, retomo os objetivos desta pesquisa, posteriormente, as perguntas de trabalho que me guiaram na análise do PPC do Curso de Letras. O primeiro objetivo foi analisar o documento supracitado, e desta análise foi possível inferir, dentre outros aspectos, que há preocupação com um aprendizado significativo, presando pela interdisciplinaridade e problematização das formas de pensar.

Além disso, o PPC elucida a importância de adequar as demandas do estado do Tocantins e região amazônica com o cenário mundial, propondo articulação e consciência local, regional e global. Tais considerações são caras para essa pesquisa, visto que o trabalho com ILF preconiza adaptações conscientes da língua para o uso funcional de cada pessoa, comunidade ou país. Ademais, preconiza-se uma formação integral do aluno, em que esse assume o protagonismo do seu processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no exercício da cidadania e vida em sociedade. Destarte, outro ponto veemente citado pelo PPC (UFT, 2018) é a união necessária da teoria e prática, o que é imprescindível no agir do ser no mundo.

No tocante ao ensino de língua, o documento se posiciona a favor de uma educação linguística crítica, elencando a educação escolar enquanto agente central no enfrentamento de políticas governamentais neoliberais. É nesse contexto que o documento cita o inglês como língua internacional e língua franca global e assume visão decolonial frente a LI (UFT, 2018, p. 29-30) com expoentes em Siqueira (2018), Boaventura Souza Santos (2009), Mignolo (2000), Kumaravadivelu (2016). No bojo dessa discussão, a seção do documento “A condição do Inglês como Língua Franca (ILF) na contemporaneidade” responde ao segundo objetivo específico (1.1 identificar se há menção ao ILF) e a primeira pergunta de pesquisa, a saber: “O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e literaturas da UFT contempla o ensino de LI como língua franca?”

Sendo assim, menciono o subsequente objetivo específico “1.2 analisar de que forma é abordado/configurado o ILF no PPC”. O PPC não somente menciona o ILF, como há um subcapítulo responsável por discutir esse posicionamento, que evidencia o compromisso do CLL em trazer essa discussão para a formação de professores. O inglês é abordado enquanto lugar para se afirmar nossa brasilidade frente a “superioridade” que tem sido difundida, desvinculando-se de moldes

propostos (inglês padrão) com base em Boaventura Souza Santos (2009), Mignolo (2000), Kumaravadivelu (2016).

Por conseguinte, o objetivo específico “2. Identificar em quais componentes curriculares o ILF é mencionado”; os componentes curriculares que mencionam o ILF ou nomenclatura similar, são: 4 – Componente Curricular: Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II; 5 – Componente Curricular: Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II (4º e 5º período); ambos com a obra *English as a global language*<sup>23</sup> de David Crystal (2003); 6–Produção Oral e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa (4º período). Ou seja, dos componentes específicos analisados (que totalizam 9), 3 disciplinas mencionam o ILF.

Destarte, no que diz respeito ao objetivo específico “2.1 Identificar a origem dos materiais bibliográficos”, averigui que 66% das referências utilizadas são estadunidenses e/ou inglesas, o que pode sugerir um ensino-aprendizado moldado aos padrões editados pelos países citados. Isso também sinaliza para um problema trazido por Birkner (2014), que diz respeito ao consumo demasiado de materiais anglófonos, por serem autores predominantes neste ramo editorial pelos países que não tem a LI como língua materna. Isso indica caminhos para novas pesquisas no tocante a produção de material didático focado em aspectos regionais e locais, por exemplo, e se criássemos materiais na UFT, no Curso de Letras, com foco nas especificidades do cerrado e utilizar o inglês para os nossos próprios interesses comunicacionais? Em vez de irmos ao mundo, e ao restante do Brasil, reproduzir sobre *blueberries*, poderíamos falar do pequi e do cupuaçu. E tais contextualizações são intrínsecas aos materiais de ensino de LI que utilizamos, sobretudo no Ensino Superior, na formação de professores.

Por fim, retomo a segunda e derradeira pergunta orientadora de pesquisa:

2 As disciplinas do atual PPC privilegiam discussões sobre o status do inglês no mundo ou crescem a homogeneidade da LI? Se há menção ao ensino de língua inglesa como língua franca, o PPC está em conformidade com as referências bibliográficas das disciplinas em que há essa discussão?

A partir do que foi analisado, dos 15 componentes curriculares selecionados, 3 disciplinas citam o ILF, além do corpo textual anterior às ementas, há posicionamento que advoga acerca da temática e, inclusive, uma seção específica.

<sup>23</sup> Inglês como língua global, tradução minha.

Contudo, pelo posicionamento adotado no documento, pensei que seria mais trabalhada dentro das referências bibliográficas, com obras mais recentes, que discutam a temática e que aparecesse em outros componentes curriculares, em especial, nas disciplinas de estágio ou Linguística Aplicada.

No entanto, a predominância de obras inglesas e estadunidenses nas ementas demonstram a supremacia e hegemonia, no que tange ao ensino de línguas, desses países, que ainda são utilizados como moldes, bem como a ênfase em aspectos gramaticais. Portanto, as disciplinas do PPC de Letras – inglês parecem acrescer a hegemonia da LI pelos padrões americanos e ingleses em relação ao ementário – tomando por base a bibliografia utilizada. Porém, há que se lembrar que o currículo não é fechado, que os docentes podem sugerir outras discussões e outras obras em sala de aula, e que tal afirmação é oriunda de análise apenas do documento PPC, visto que seria mais contundente se houvesse acontecido, por exemplo, pesquisa de campo com professores e alunos, a fim de averiguar se essa ementa está vigorando, aponto essa ausência como uma das lacunas da presente pesquisa, ou quem sabe, oportunidade para trabalhos futuros.

Dito isso, devo mencionar que a importância do ensino-aprendizagem de LI a luz do estatuto do ILF se mostra uma vertente promissora no empoderamento dos futuros professores brasileiros e a universidade tem um papel central nessa empreitada, visto que os documentos legais/oficiais sinalizam para um ensino de LI que considere essa perspectiva a fim de aproximar este processo das demandas globais e locais.

Outrossim, a partir do exposto ao longo deste trabalho foi possível considerar que há um grande caminho a ser percorrido no que diz respeito ao ILF, ainda mais considerando a mutabilidade da língua e sua rápida expansão. Contudo, é possível vislumbrar o crescimento de pesquisas acerca da temática dentro da Linguística Aplicada, o que elucida o reconhecimento de sua importância para a formação dos docentes bem como para o ensino de LI, sobretudo na Educação Básica.

Diante do objetivo exposto neste trabalho, pensando em possíveis encaminhamentos factíveis, acredito, primeiro, na atualização da referência bibliográfica, de forma que dialogue mais com a posição assumida pelos autores, trazendo vozes do sul (Kleiman, 2013); além disso, vislumbro ser possível criar núcleos/grupos de pesquisa e produção de material didático com foco nas particularidades do Tocantins. Neste sentido, projetos de extensão de pesquisas em

LI como língua franca funcionariam para divulgação dos trabalhos e alcance os professores da Educação Básica. Afinal, é importante que a produção acadêmica beneficie a comunidade.

Ora, compreendo ainda que a atualização do documento, mantém compromisso com uma formação crítica, que menciona e se posiciona de forma decolonial diante do ensino-aprendizagem de língua inglesa, mesmo que haja incongruências nas referências bibliográficas em relação a esse posicionamento, e apesar das bibliografias privilegiarem autorias britânicas e estadunidenses, há que se pensar que outras atualizações estão por vir e que o fato de haver referências bibliográficas que discutem a questão já é de grande valia, principalmente, levando em consideração que os professores formandos serão expostos a essa temática e poderão ter autonomia de se aprofundarem em leituras outras.

Por fim, como visto, o currículo é um caminho, em minha visão o PPC do Curso de Letra deve ser visto como sempre no gerúndio: sendo, refazendo, ressignificando, portanto, há sempre uma possibilidade de mudança. E tais possibilidades esperam novas perspectivas, currículos ainda mais diversos e inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **O Homem ao Espelho: apontamentos dos anos 1940**. Trad. Marisol B. Mello, Maria Letícia Miranda et. al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 51
- BIRKNER, V. The challenges of teaching World Englishes in different contexts. Its interface with ideology and identity. **The Teacher**. Poland, 2014.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt Rinehart Winston, 1933.
- BORDINI, Marcella; GIMENEZ, Telma. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da linguagem**, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 135p, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, MEC, 2001.
- CANAGARAJAH, Suresh; SAID, Selim Ben. Linguistic imperialism. **The Routledge handbook of applied linguistics**, p. 388-400, 2011.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Editora Insular, 2008.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003).
- DAMIANOVIC, Maria Cristina. Aprender inglês para não perder o bonde da história. **Soletas**, n. 12, p. 20-31, 2006.
- DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.



DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inteligibilidade/> acesso em: 15/07/2021, às 19:26.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

EL KADRI, M. S., GIMENEZ, T. Formando professores para o contexto de inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, v. 35, n.2, p. 125-133, 2013.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como Língua Franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, v. 10, n. 2, 2010.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

G1. Mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados. Disponível em: [https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?\\_ga=2.145987060.1513991551.1669985878-91e6cb20-d07b-3b4b-57a7-7e8639a30f54](https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?_ga=2.145987060.1513991551.1669985878-91e6cb20-d07b-3b4b-57a7-7e8639a30f54). Acesso em: dezembro/2022.

GADRIOT-RENARD, H. O inglês: língua franca das instituições internacionais. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A geopolítica do inglês, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

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

KACHRU, B. Braj. World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, Vol. 9, n. 1, p. 3-20, 1990.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na*

Modernidade Recente [Festschrift para Antonieta Celani]. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]. 2008, v. 24, n. 2 [Acessado 5 Dezembro 2022], pp. 309-340. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>>. Epub 17 Set 2009. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PEIXOTO, Roberta Pereira; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. **Polifonia**, v. 26, n. 43, p. 209-234, 2019.

PRENSKI, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: **Horizon**, 9 (5), p. 1-6.

QUEIROZ, Anita. C. S.; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. MULTILETRAMENTOS E UBIQUIDADE EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO FACEBOOK: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 9, p. 166-183, 2020.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica do inglês e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A geopolítica do inglês, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, K. 'World English' or 'World Englishes'? Does it make any difference? International Journal of Applied Linguistics. Vol. 22, No. 3. 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. J. Jenkins Oxford University Press 2007, x + 284 pp., £21

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas: Argos, 2006.
- SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. **International journal of Applied linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SIQUEIRA, Domingo Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca: Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 48, p.5-39, dez. 2013.
- SIQUEIRA, S. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- TOCANTINS. Documento curricular Tocantins. Linguagens, 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). Projeto Pedagógico do Curso. 2019, Porto Nacional.
- ZAIDAN, Junia. C. S. M. (2013) *Por um Inglês Menor: a desterritorialização da grande língua*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.