


Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC

Gabriela da Costa Rosa
Ana Paula Duboc
Sávio Siqueira

Gabriela da Costa Rosa

Universidade de São Paulo, USP, SP,
Brasil


E-mail: gabrielarosa3008@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7169-8723>

Ana Paula Duboc

Universidade de São Paulo, USP, SP,
Brasil


E-mail: anaduboc@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3136-3504>

Sávio Siqueira

Universidade Federal da Bahia, UFBA,
BA, Brasil

E-mail: saviosiqueirabrasil@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4187-4997>

Resumo

O componente curricular ‘Língua Inglesa’ da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental (BNCC), publicada em 2017, fundamenta-se no conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) (BRASIL, 2017b). Entretanto, o conceito não estava presente nas versões anteriores do documento, uma vez que o próprio componente específico para esse idioma ainda não existia, sendo precedido pelo componente ‘Língua Estrangeira Moderna’. A instauração da obrigatoriedade do inglês e o aparecimento do conceito de ILF na última versão da BNCC faz com que tenhamos a impressão de que ele “caiu praticamente de paraquedas” no referido documento (DUBOC, 2019). Partindo de um recorte de uma pesquisa de mestrado (ROSA, 2021), este artigo busca desenvolver um exercício genealógico a fim de analisar como se deu a inserção do conceito de ILF na BNCC. Inspirados no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), adotamos um método interpretativo voltado para os detalhes, buscando pistas, indícios e rastros considerados reveladores. Com esse olhar, pretendemos identificar os agentes, as forças e as lutas que operaram no campo curricular (BOURDIEU, 2004), através da análise do contexto social e político do período de publicação da BNCC, do componente curricular em questão e dos pareceres de leitores críticos da área enviados ao Ministério da Educação (MEC). A análise indica a polissemia da expressão “cair de paraquedas”. A depender da perspectiva que adotamos, a presença do ILF na BNCC se deu tanto de forma repentina, como a própria expressão sugere, como de forma intencional, para refratar o caráter padronizador dessa política educacional.

Palavras-chave: BNCC. Inglês como Língua Franca. Campo curricular. Educação Básica.

Recebido em: 09/01/2023

Aprovado em: 18/05/2023



Abstract**English as a Lingua Franca in the field: reflections and refractions in the BNCC**

The curricular subject “English Language” of the 3rd version of the National Common Core Curriculum - Elementary/Secondary Education (BNCC), published in 2017, is based on the concept of English as a Lingua Franca (ELF) (BRASIL, 2017b). However, this term was not present in the previous versions of the document, since the previous subject was “Modern Foreign Language”, not just “English.” The abrupt decision that made English the one compulsory foreign language in Brazilian Basic Education and the emergence of the ELF concept in the last version of the BNCC has given the impression that ELF appeared in the document almost incidentally (DUBOC, 2019). Departing from an MA research (ROSA, 2021), this paper aims at developing a genealogical exercise to analyze how the ELF concept appeared in the BNCC. Inspired by Ginzburg’s (1989) evidential paradigm, we adopt an interpretative method to explore details, as we seek for revealing clues, evidence and traces. We intend to identify the agents, the driving forces and the struggles that operated in the curricular field (BOURDIEU, 2004). This is to be done through the analysis of the social and political context of the period when the publication of BNCC took place, of the curricular subject English, and of the critical reviews made for the Ministry of Education by specialists in the area. The analysis suggests that, depending on the perspective we adopt, the inclusion of ELF in the BNCC was indeed abrupt, but also intentional, in order to refract the standardizing nature of such educational policy.

Keywords:

BNCC; English as a Lingua Franca. Curricular Field. Basic Education.

Resumen**Inglés como Lengua Franca en campo: reflejos y refracciones en la BNCC**

El componente curricular ‘Lengua Inglesa’ de la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular Enseñanza Fundamental (BNCC), publicada en 2017, se basa en el concepto de Inglés como Lengua Franca (ILF) (BRASIL, 2017b). Sin embargo, este término no estaba presente en las versiones anteriores del documento, ya que el propio componente específico para ese idioma aún no existía, siendo precedido por el componente “Lengua Extranjera Moderna”. El establecimiento de la obligatoriedad del inglés y el surgimiento del concepto de ILF en la última versión de la BNCC nos da la impresión de que él “cayó prácticamente de paracaídas” en el referido documento (DUBOC, 2019). A partir de una muestra de una investigación de maestría (ROSA, 2021), este artículo busca desarrollar un ejercicio genealógico para analizar cómo se produjo la inserción del concepto de ILF en la BNCC. Inspirándonos en el paradigma indiciario (GINZBURG, 1989), adoptamos un método interpretativo centrado en los detalles, en busca de pistas, evidencias y rastros considerados reveladores. Con esta mirada, buscamos identificar los agentes, las fuerzas y las luchas que operaron en el campo curricular (BOURDIEU, 2004), a través del análisis del contexto social y político del período de publicación de la BNCC, del componente curricular en cuestión y los pareceres de lectores críticos del área enviados al Ministerio de Educación (MEC). El análisis indica la polisemia de la expresión “caer en paracaídas”. Dependiendo de la perspectiva que adoptamos, la presencia del ILF en la BNCC se dio tanto repentinamente, como sugiere la propia expresión, como intencionalmente, para refractar el carácter estandarizador de esta política educativa.

Palabras clave:

BNCC. Inglés como Lengua Franca. Campo Curricular. Educación Básica.

1. Introdução

O atual fenômeno da globalização tem proporcionado uma visibilidade nunca antes vista à complexidade do mundo em que vivemos. Aspectos inerentes a esse cenário de diversidade captam a nossa atenção de forma cada vez mais corriqueira como, por exemplo, grandes fluxos migratórios (forçados ou voluntários), novos, líquidos e superdiversos ambientes sociolinguísticos, crescentes grupos populacionais translíngues e transculturais, e no âmbito educacional, salas de aulas cada vez mais plurilíngues e pluriculturais, só para citar alguns (BAUMAN, 2001; BLOMMAERT, 2010; VERTOVEC, 2007). Mobilidade é um outro elemento importante a ser considerado em todo esse processo. Como nos lembra Blommaert (2010), mobilidade tornou-se um tema teórico central para a chamada ‘sociolinguística de recursos’ (*sociolinguistics of resources*), uma vez que esta, como afirmam Blackledge e Creese (2017, p. 31), “descreve o deslocamento da linguagem e de eventos de linguagem de um ponto fixo no tempo e no espaço a eles atribuídos por uma linguística mais tradicional”. Ou seja, estamos experienciando em boa parte do planeta uma sociolinguística de mobilidade cujo foco não é exatamente na língua em um determinado lugar (*language-in-place*), mas na língua em movimento (*language-in-motion*) (BLOMMAERT, 2010).

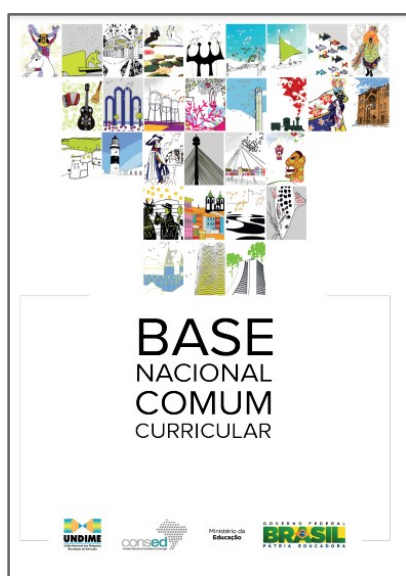
Segundo Kumaravadivelu (2006), a consolidação do corrente processo de globalização está fundada em três pilares: o encolhimento do tempo, do espaço e a diluição de fronteiras; onde uma cultura global é comumente associada a termos como ocidentalização, americanização ou ‘McDonaldização’ (RITZER, 1998). Tal panorama, sem dúvidas, privilegia o surgimento de uma língua franca de alcance mundial, função hoje exercida pelo inglês, idioma fortalecido e legitimado como a língua de comunicação internacional, transformado em um produto de altíssimo valor, principalmente em países vistos como periféricos, onde ensinar e aprender inglês tornou-se um grande e lucrativo negócio.

Há algo de muito sedutor na língua inglesa, diz-nos Rapatahana (2012). De alguma maneira, essa língua se apresenta como um capital cultural essencial no mundo em que vivemos e as pessoas, ao serem por ela atraídas, parecem se deixar impressionar pela capacidade percebida de que o inglês haverá de lhes proporcionar uma vida melhor. Em outras palavras, a expansão do inglês como a língua de comunicação internacional é, no imaginário coletivo, um processo percebido como ‘natural, neutro e benéfico’, mesmo que, em vários contextos e em diferentes níveis, a língua ocupe papel central na reprodução de iniquidades globais (PENNYCOOK, 2001).

No caso específico do Brasil, as camadas mais abastadas da nossa sociedade sempre estiveram inebriadas por uma espécie de fetiche em relação a tudo que vem do exterior. Essa mentalidade de subalternização ideológica historicamente construída se manifesta nas mais diversas áreas e de formas diferentes, incluindo, no campo da linguagem, o emprego comum, muitas vezes desnecessário, de termos e expressões em língua estrangeira que, em tese, há de emprestar um verniz supostamente civilizatório que nos remeta a algo sofisticado, exclusivo, diferenciado. Nessa seara em particular, não se pode negar, o uso do inglês é dominante, soberano e praticamente imbatível até o presente momento. Como a língua franca global dos tempos atuais, o que já era intenso tornou-se ostensivo, muitas vezes, é bom que se diga, abusivo. Assim, é possível afirmar que fomos abduzidos, enfeitiçados pelo inglês de tal maneira que ele adentra nosso cotidiano com tamanha frequência sem praticamente se submeter a qualquer estranhamento mais significativo. Não obstante, o inglês é, há décadas, a língua estrangeira moderna (LEM) mais estudada no país e, fazendo jus a sua condição de língua de grande poder e penetração, totalmente imiscuída nas hostes e orientações da lógica neoliberal reinante, é agraciado, a partir de uma política educacional pública recente, com o status de única LEM obrigatória na estrutura curricular da educação básica brasileira.

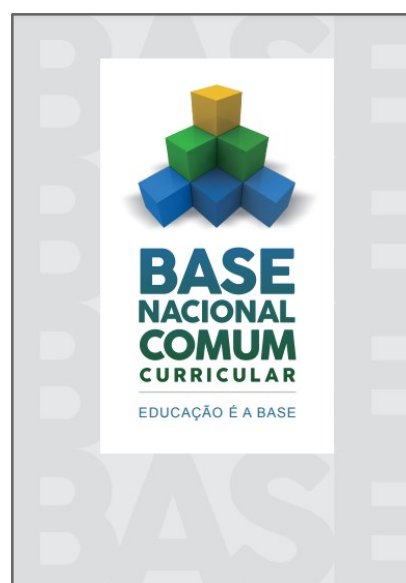
Este breve introito serve o propósito de localizar o leitor quanto ao poder amealhado pela língua inglesa nas últimas décadas e como tal influência perpassa os sistemas educacionais de praticamente todos os países do globo. No caso do Brasil, essa condição de língua dominante ficou mais visível ainda no ano de 2017 a partir da promulgação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), com a consequente publicação da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), na qual, entre outras mudanças, o componente “Língua Estrangeira Moderna” é substituído por “Língua Inglesa” apenas, uma ruptura drástica que acompanha a própria ruptura entre o documento final e suas versões anteriores, levando-nos, portanto, a afirmar que estamos diante de uma “pseudo-versão” evidenciada, a começar pelo próprio exercício de letramento visual crítico das diferentes capas: enquanto nas duas versões anteriores a capa multicolorida primava pela diversidade (Figura 1), a capa da versão homologada (Figura 2), com seus blocos homogêneos e simétricos nas cores verde, amarelo e azul se coloca em harmonia com os enquadramentos, encaixes e formatações dispostos ao longo das páginas.

Figura 1 - Capa da 1ª versão da BNCC



Fonte: Brasil (2015)

Figura 2 - Capa da 3ª versão da BNCC



Fonte: Brasil (2017b)

A mencionada mudança de título do componente acima, como é de se imaginar, não se trata apenas de uma questão retórica. Há diversas implicações e questões em vários níveis, incluindo o político-ideológico, que serão discutidas ao longo do texto. É interessante lembrar que o componente curricular ‘Língua Inglesa’ da terceira versão da BNCC traz como uma das principais novidades (se não a principal) a inserção do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) como parte central do seu aparato teórico. Contudo, é importante frisar que o conceito de ILF não estava presente nas versões anteriores do documento, uma vez que o próprio componente específico para esse idioma ainda não existia, sendo precedido, como já mencionado, pelo componente ‘Língua Estrangeira Moderna’. Partindo dessa ótica, a instauração da obrigatoriedade de oferta do inglês e o aparecimento do conceito de ILF na BNCC, segundo a percepção de leitores críticos da Base e de pesquisadores em geral, nos passa a impressão de que o ILF “caiu praticamente de paraquedas” no referido documento (DUBOC, 2019, p. 16).

Sendo assim, tomando como base um recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga o conceito de inglês como língua franca a partir de um olhar crítico e decolonial (ROSA, 2021), o presente artigo se propõe a desenvolver um exercício genealógico com o objetivo de analisar e discutir como se deu a inserção do conceito de ILF na BNCC.

Ancorados no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), fazemos uso de um método interpretativo voltado para os detalhes, com vistas a identificar pistas, indícios e rastros considerados reveladores para a empreitada em questão. Com esse olhar, portanto, buscamos levantar os agentes, as forças e as lutas que operaram no campo curricular (BOURDIEU, 2004), através da análise do contexto social e político do período de publicação da BNCC, do componente curricular em tela, assim como dos pareceres finais enviados ao Ministério da Educação (MEC), elaborados por diferentes leitores críticos da área. A análise indica a necessidade de melhor pontuar os sentidos da expressão “cair de paraquedas” pois, a despeito da produção científica brasileira de ILF nas últimas décadas e seu compromisso em refratar o caráter padronizador no entorno do inglês, o conceito não era familiar para boa parte dos professores, em decorrência, dentre outros fatores possíveis, da própria estrangeiridade que marcou a presença do inglês como componente curricular em agendas educacionais antecedentes à BNCC.

Após essa breve introdução na qual discutimos o contexto mais amplo em que o texto se insere, prosseguiremos com a próxima seção que discutirá, também de forma breve, o conceito do Inglês como Língua Franca, sua origem, os primeiros estudos, as pesquisadoras pioneiras, sua expansão pelo mundo e os desdobramentos do campo investigativo a partir de suas preocupações embrionárias, ainda voltadas para uma possível decodificação de uma potencial variante internacional da língua inglesa usada em interações entre falantes de diferentes L1.

2. Inglês como língua franca: conceito e desenvolvimentos

Antes de nos voltarmos para a inserção do conceito de ILF na BNCC, cabe fazermos uma breve contextualização sobre o desenvolvimento dos estudos de ILF em nível global e local, o que nos ajuda, inclusive, a justificar a presença de tal perspectiva em uma política educacional brasileira.

Esse campo de estudos teve seu início no Norte global a partir dos trabalhos pioneiros de Jenkins (2000), na Inglaterra, e Seidlhofer (1999), na Áustria, que então referiam-se a ILF como “o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes L1” (JENKINS, 2000, p. 11) e “interações entre não-nativos em inglês como língua franca” (SEIDLHOFER, 1999, p. 239). Desde então, o campo de ILF se expandiu, sendo composto por pesquisadores de diversos países, e o conceito se modificou, adquirindo uma variada

e complexa rede de novos sentidos em seu entorno. Tamanha polissemia se deve, inclusive, ao fato do campo ter passado por diferentes fases, como afirmado por Jenkins (2015).

Em seu período inicial, os estudos de ILF tinham como foco principal a identificação e a descrição de regularidades formais do inglês usado em contexto internacional, revelando basicamente uma concepção estruturalista da língua. Mais tarde, os estudiosos do campo voltaram sua atenção para a negociação de sentidos ocorrida na interação, interessando-se pelo significado e pela função das formas linguísticas utilizadas pelos falantes, embora a busca por regularidades e a intenção de descrever e codificar esse uso do inglês tenha continuado. Em sua fase mais recente, posicionada de forma mais clara em um paradigma multilíngue, Jenkins (2015) aproxima os estudos de ILF ao translinguismo ou translinguagem, apontando para uma ênfase na negociação de sentidos e na pragmática, em vez de priorizar as influências nas formas linguísticas do inglês, e para uma redefinição do conceito para o que ela passa a chamar de Inglês como uma Multilíngua Franca (IMF), apontando que o termo “se refere aos cenários comunicativos multilíngues nos quais o inglês é conhecido por todos os presentes, e está sempre potencialmente ‘na mistura’, independentemente de ser ou não realmente usado e o quanto” (JENKINS, 2015, p. 73-74, tradução nossa). Apesar das mudanças enunciadas por Jenkins (2015), uma visão crítica e problematizadora da produção científica de ILF no Norte global é necessária. Uma discussão mais aprofundada da questão fugiria do escopo deste trabalho, mas pode ser encontrada em Duboc e Siqueira (2020) e Rosa e Duboc (2022).

Como mencionamos, o conceito de ILF tornou-se objeto de estudo de diversos pesquisadores ao redor do mundo, dos quais vale destacar o trabalho desenvolvido em uma Europa mais periférica e marginalizada (o sul do Norte), como é o caso de Portugal, com estudiosos como Cavalheiro, Guerra e Pereira; da Turquia, com Ackan, Bayyurt, Oztekin, Sonmez-Candan, Yolculugu; da Itália, com Grazzi, Lopriore e Vettorel; e da Grécia, com Sifakis, Tsantila e Kordia, entre outros. Para além de focar nas questões estritamente linguísticas, como fizeram Jenkins e Seidlhofer, tais pesquisadores aproximaram seus estudos às questões pedagógicas das teorias de ILF, através de propostas de formação de professores sob essa perspectiva (BAYYURT; ACKAN; 2015; SIFAKIS, 2017; SIFAKIS; TSANTILA, 2019), da análise de materiais didáticos (GUERRA ET ALI, 2020; LOPRIORE, VETTOREL, 2015) e de práticas em salas de aula de língua inglesa (CAVALHEIRO, 2020).

Como o foco deste escrito é compreender como o ILF foi inserido em uma política educacional brasileira, não podemos deixar de evidenciar os estudos nacionais sobre o conceito, ao que Duboc (2019) e Duboc e Siqueira (2020) têm chamado de *ILF feito no Brasil*. Gimenez, Calvo e El Kadri (2015), Siqueira (2015), Duboc (2018) e Jordão (2019), para mencionar alguns, partem de uma perspectiva crítica para analisar o fenômeno do ILF. Os pesquisadores convergem em uma compreensão do conceito, não na condição de uma variante internacional do inglês, mas sim como um uso desse idioma como língua de

contato por falantes que não compartilham o mesmo repertório linguístico e cultural. Assim como os pesquisadores europeus mencionados anteriormente, os estudos brasileiros de ILF também se debruçam sobre as mudanças que essa perspectiva deve trazer para o ensino de língua inglesa, especialmente no que diz respeito à produção de materiais didáticos e à formação docente.

Siqueira (2015), por exemplo, enfatiza o caráter desterritorializado dos usos do ILF, de seus múltiplos contextos e propósitos comunicativos. Dessa maneira, o foco recai sobre a comunicação, considerando a língua não como meio, mas como consequência, adaptando-se às necessidades daqueles que a utilizam (SIQUEIRA, 2018). Além disso, a perspectiva de ILF “pode contribuir para uma maior atenção às necessidades locais e para a construção da identidade de um aprendiz mais crítico” (CALVO; EL KADRI, 2011, p. 34 apud SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 141). Da mesma forma, Gimenez, Calvo e El Kadri (2015) também acreditam que um ensino pautado na perspectiva do ILF seria capaz de instigar o desenvolvimento de uma consciência crítica nos aprendizes, voltando-se para questões de interesse global que permitem ir “além da Madonna”, fazendo alusão a lugares comuns no ensino tradicional de inglês. Como afirmam as autoras,

[...] a reconceitualização do inglês como língua franca (ILF) coloca em cheque muitas das premissas relacionadas ao inglês como língua estrangeira (ILE), convidando, assim, profissionais do mundo do Ensino de Língua Inglesa (ELI) a repensar suas acepções quanto a língua, correção, adequação e o papel do falante nativo (GIMENEZ ET AL, 2015, p. 226).

Duboc (2018), por sua vez, relaciona o ILF a noções como inteligibilidade, pluricentrismo, variação, localidade, hibridismo, acomodação e diferença, em oposição a noções tradicionais como precisão, monocentrismo, erro, padronização, purismo, imitação e deficiência, predominantes no campo de aquisição de língua. A autora associa o ILF também à ideia do que ela chama de ‘atitude curricular’, através da qual o professor é capaz de agir entre as brechas, a fim de intervir criticamente para promover transformações na sua prática diária; ou seja, momentos férteis que identificamos em sala de aula para expandirmos perspectivas e ações.

Gimenez, Calvo e El Kadri (2015) e Siqueira (2015, 2018) discutem o conceito de interculturalidade articulado ao conceito de ILF. Para as primeiras autoras, uma consciência intercultural se faz necessária como forma de lidar com diferentes formas de produzir sentidos e com possíveis desentendimentos culturais, em vez de promover uma visão monolítica de cultura ao associar o uso da língua apenas a determinadas culturas e países. Já Siqueira (2015, 2018) nos diz que uma abordagem intercultural no ensino de ILF é necessária, a fim de deslocar os usos e os usuários de variantes não-hegemônicas da língua do lugar periférico, ou mesmo invisível, que ocupam. Para o autor, a interculturalidade abarca aspectos como a interação efetiva entre pessoas de culturas diferentes, as relações entre culturas com o objetivo de

enriquecer umas às outras e o estabelecimento de pontes entre culturas a fim de alcançar modos mais respeitosos e democráticos de vida (SIQUEIRA, 2018). Embora concorde com o caráter positivo e solidário de respeito às diferenças nesses diálogos interculturais, ele lembra que tais trocas não se dão de forma pacífica e sem conflitos, uma vez que tais aspectos são inerentes a qualquer interação entre diferentes.

Em estudos mais recentes no contexto nacional, autores como Jordão (2019), Duboc e Siqueira (2020) e Rosa (2021), entre outros, têm-se alinhado ao pensamento decolonial para refletir sobre ILF, enfatizando a natureza crítica e política da língua, as relações de poder e as relações entre sujeito, identidade, cultura, colonialidade e translinguagem. Sob tal prisma, portanto, é possível afirmar que a apropriação local do conceito de ILF, ou *ILF feito no Brasil* (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020), promove a sua ressignificação, uma vez que alguns pesquisadores o articulam a aspectos não considerados pelos seus precursores do Norte global, principalmente na perspectiva crítica que adotam e sua preocupação com as questões de poder no uso da língua.

Concluída esta breve explanação sobre o conceito de ILF, suas implicações e seus desdobramentos nos mais diversos cenários, do global ao local, com ênfase nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, passamos para a próxima seção que versará justamente sobre esse encontro entre o conceito de ILF e a Base Nacional Comum Curricular.

3. A BNCC e o conceito de ILF: como se dá esse encontro?

Como já demonstrado, o conceito de ILF aparece no componente curricular “Língua Inglesa” da versão final da BNCC, que foi apresentada em abril de 2017, sendo instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017c) a partir de dezembro do mesmo ano. Na Resolução, a BNCC é descrita como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017c, p. 7, grifo no original).

Ainda de acordo com o documento, o objetivo da Base é servir de referência para a formulação de currículos em nível estadual, federal e municipal e nas instituições escolares. Conforme descrito no site do MEC, entre 17 e 19 de junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, reunindo assessores e especialistas envolvidos na confecção do documento. Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão do documento é disponibilizada e aberta a debates entre diversos agentes da sociedade (BRASIL, 2015).

Nesse contexto inicial, é importante destacar que o conceito de ILF ainda não está presente em versões preliminares da BNCC, uma vez que não há um componente voltado exclusivamente para o ensino de língua inglesa, mas sim, como dito anteriormente, o componente “Língua Estrangeira Moderna”.

Adotando uma perspectiva plurilíngue, a versão primeira do documento não estabelece a obrigatoriedade de ensino de uma língua específica, cabendo, como também preconizado na LDB vigente (BRASIL, 1996), a cada comunidade escolar, orientada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas a serem ofertadas para os alunos a depender de cada realidade local. Para embasar o trabalho com línguas estrangeiras, o componente estabelece que se priorize uma perspectiva discursiva com ênfase na produção de sentidos e no uso da língua por meio de gêneros discursivos, em oposição a uma visão tecnicista de língua, na qual prevalece o ensino da gramática e a repetição de frases descontextualizadas. Nesse esteio, parece-nos que a 1ª versão do documento dava continuidade à orientação discursiva conferida aos estudos da linguagem nas últimas décadas no Brasil.

Levando em conta o resultado de debates, sugestões e pareceres enviados aos organizadores responsáveis, a 2ª versão da BNCC é redigida e disponibilizada em 3 de maio de 2016. Assim como a versão inicial, o componente é pautado em uma perspectiva plurilíngue e ainda mantido como “Língua Estrangeira Moderna” (BRASIL, 2016). Mais uma vez, a perspectiva discursiva de uso da língua em práticas sociais é preservada para orientar o ensino, em oposição a uma ideia de língua como sistema. Além disso, essa versão acrescenta alguns termos que não estavam presentes na versão anterior, que são educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais, os quais são recuperados de outros documentos reguladores precedentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, 1998; PCNEM, 2000; PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEM, 2006). Esses conceitos, entretanto, não são analisados com maior profundidade pelo texto, que apenas esclarece que tais perspectivas implicam:

[...] que a interação por meio de textos nessa língua promova oportunidades de (res)significar a si e ao seu entorno, de refletir sobre modos de atribuir sentidos nas diversas práticas sociais e de desenvolver a percepção e a compreensão sobre a construção de sistemas linguísticos, de discursos e de valores atribuídos aos modos de ser e de dizer (BRASIL, 2016, p. 122).

Em agosto do mesmo ano, a suposta 3ª versão da base começa a ser redigida. Importa destacarmos aqui um acontecimento político que consideramos relevante para a análise que segue. O início da redação do que seria a última versão do documento se deu em meio à mudança na ocupação do governo federal. Em 31 de agosto de 2016, Michel Temer, pertencente ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assume o cargo de Presidente da República, após o processo de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Embora pertencentes à mesma chapa eleitoral, os dois governantes e seus partidos possuíam agendas políticas diferentes, o que, certamente, influenciou nas políticas públicas desenvolvidas no exercício do cargo por cada um deles.

É apenas na 3ª versão do documento, entregue em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação, homologada e instituída em dezembro do mesmo ano (BRASIL, 2017b), que vemos o conceito de ILF aparecer no interior do agora componente curricular “Língua Inglesa”, que, para surpresa de muitos, passou a ocupar o lugar do componente “Língua Estrangeira Moderna”, instaurando assim, por força da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Após essa breve contextualização sobre o processo que culminou na “versão” final da BNCC, podemos ter a impressão de que, como afirma Duboc (2019), o conceito de ILF teria caído praticamente de paraquedas no referido componente, uma vez que ele não estava presente nas versões anteriores do documento e em nenhum outro documento regulador da educação básica nacional, o que pode explicar a não familiaridade com o termo de boa parte dos professores. A ideia de ‘cair de paraquedas’ no sentido específico da expressão, nos remete a algo repentino e inesperado, levado a cabo sem preparação ou planejamento. Contudo, importa lembrarmos também que o próprio paraquedas é, em si, um dispositivo que permite o abrandamento da queda. Ou seja, ao ser utilizado de forma planejada e intencional, leva justamente ao sentido oposto da expressão citada. Desta forma, percebemos a polissemia da expressão citada, já que, a depender do ponto de vista que adotamos, ou, em outras palavras, a depender de quem está usando esse paraquedas ou quem está olhando para ele enquanto avança em busca de solo, podemos interpretá-la de formas diferentes. Para este texto em particular, que visa problematizar a própria expressão, convidamos leitores a pensar que, do ponto de vista da produção científica brasileira sobre ILF e de seus efeitos em determinados agentes do campo educacional operando, temporariamente, como *policy makers*, estamos diante daqueles que vestem o paraquedas, cuja queda é prevista, calculada, planejada. Já do ponto de vista dos muitos professores de inglês que, da noite para o dia, se depararam com o termo ILF em um documento regulador do malfadado componente curricular LEM – agora, Língua Inglesa – estamos diante daqueles que assistem a queda.

Como citamos, o conceito não estava presente nas duas primeiras versões do documento e, dentre as políticas educacionais nacionais que precederam a Base, nenhuma delas adotava essa perspectiva. Além disso, como afirma ainda Duboc (2019), a discussão sobre o tema tanto na formação inicial quanto continuada dos profissionais da língua se mostra ainda incipiente (ver, por exemplo, MARDEGAN, 2022). Levando isso em conta, parece que, de fato, o conceito de ILF caiu de paraquedas no documento, no primeiro sentido da expressão. Quando, porém, nos debruçamos sobre o processo de elaboração do documento que levou à adoção do conceito de ILF, podemos entender que essa queda se deu, também, no segundo sentido mencionado, de forma intencional e planejada, para, de alguma sorte, refratar e transformar o caráter normatizador da política em que o conceito se insere, como sugere o estudo que segue.

Para analisar a presença de ILF na BNCC, nos embasamos na noção de campo apresentada por Bourdieu (2004), em que o autor identifica duas posturas diante das produções culturais, uma internalista e outra externalista. A primeira sugere unicamente a apropriação dos textos para compreender tais produções. Já para a segunda, o texto deve ser relacionado ao contexto para ser interpretado, inserindo-o no mundo social e econômico. Para o sociólogo francês, nenhuma dessas posturas se mostra suficiente, por isso ele propõe a noção de campo como uma alternativa:

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Ainda segundo Bourdieu (2004), embora submetido às leis sociais, o campo usufrui de determinada autonomia em relação a elas, sendo esse grau de autonomia variável, a depender da “natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia”. Isto é, complementa o autor, “quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Atestando essa relativa autonomia do campo, Bourdieu (2004) chama a atenção para a sua capacidade de refração, retraduzindo as pressões externas. Ao mesmo tempo, os problemas exteriores, principalmente políticos, quando refletidos no campo, revelam sua heteronomia.

Com tal premissa em mente, concebemos os documentos curriculares inseridos no campo curricular, como “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23), capaz de refletir e refratar os debates externos a eles. Sendo assim, buscaremos identificar as lutas travadas entre os agentes e as instituições envolvidas no campo curricular e que fizeram com que o conceito de ILF orientasse o ensino da língua inglesa na versão final da BNCC. Dentre os agentes e instituições envolvidos nesse processo, destacamos o papel de estudiosos brasileiros de ensino e aprendizagem de línguas, os redatores do documento, os pareceristas críticos e os diferentes governos, com seus interesses políticos e econômicos específicos, que conduziram o processo de elaboração da proposta curricular. Este campo de forças e de lutas tem como objetivo tentar garantir que determinadas visões educacionais, políticas e epistemológicas prevaleçam, com vistas à construção de uma sociedade que pode servir aos interesses mercadológicos ou pode ser transformada por meio dos sujeitos por ela formada, como discutiremos ao longo do texto. Para evidenciar tais questões, analisamos o texto do componente curricular “Língua Inglesa” dessa 3ª versão e quatro pareceres críticos referentes ao documento, elaborados e enviados ao MEC por agentes do campo acadêmico brasileiro.

Como opção metodológica, nos inspiramos no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), o qual nos proporciona o que o próprio autor chama de “rigor flexível” (GINZBURG, 1989, p. 179). Em linhas gerais, ao definir o paradigma indiciário, Ginzburg traça um paralelo entre os métodos utilizados por Morelli, Holmes e Freud, que se assemelham pela busca por indícios e traços, e pela atenção cuidadosa aos detalhes. Era o que fazia, por exemplo, o historiador Giovanni Morelli no final do século XIX, com o objetivo de distinguir entre as obras originais de grandes pintores e as cópias de tais produções. Segundo Ginzburg (1989), Morelli argumentava que para fazer essa distinção,

[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés (GINZBURG, 1989, p. 144).

À luz disso, são, portanto, os detalhes marginais que se mostram reveladores. Tal procedimento na análise de obras de arte é equiparado ainda ao trabalho detetivesco que Arthur Conan Doyle atribuiu a seu personagem Sherlock Holmes, ao afirmar que, como aponta Ginzburg (1989, p. 145), “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”.

Além da comparação com o trabalho de um detetive, o método de Morelli foi também equiparado por Freud ao trabalho do psicanalista em seu ensaio “Os Moisés de Michelangelo”, quando ele (Freud) diz crer que o método de Morelli está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica e “também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD, 1914 apud GINZBURG, 1989, p. 147).

Ao nos inspirarmos no paradigma indiciário, adotamos uma atitude e um olhar detetivesco, como se aproximássemos as lentes de uma lupa sobre os materiais aqui analisados, voltando-nos para os detalhes e pormenores, para os dados marginais, secundários, e para as informações descartadas ou usualmente ignoradas, em busca de pistas, indícios e rastros considerados reveladores, a fim de compreender como se deu a inserção do conceito do ILF na terceira e última versão da BNCC, discussão a ser explorada na seção a seguir.

4. A BNCC sob análise: rastros, pistas, detalhes

Para recuperar os rastros da elaboração da BNCC, articulamos à análise sobre o documento os pareceres enviados ao Ministério da Educação elaborados por leitores críticos do componente curricular a respeito da sua 3ª versão, antes da publicação, além de evidenciar também quem foram os redatores responsáveis pelo componente.

A BNCC, entre outras orientações, estabelece como foco principal o desenvolvimento de competências, definidas pelo próprio documento como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 8). Para isso, são elencadas dez competências gerais que devem embasar o trabalho dos diferentes componentes curriculares.

A adoção do enfoque em competências reflete o que é praticado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O diálogo com o que preconizam tais organismos demonstra uma preocupação com uma agenda internacional para a educação, reafirmado pelo seu alinhamento com a Agenda 2030 da ONU. Isso está visível, principalmente, no que se refere às avaliações internacionais, o que implica a necessidade de uma “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2017b, p. 13), para que, assim, seja possível também uma avaliação “clara”. Tamanha clareza se manifesta através de códigos alfanuméricos que especificam cada uma das habilidades a serem desenvolvidas, relacionadas a determinados objetos de conhecimento, organizados através de tabelas para cada componente curricular e também para cada ano escolar, como vemos na Figura 3 abaixo:

Figura 3 – Tabelas do Componente Curricular Língua Inglesa na BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

Fonte: Brasil (2017b, p. 248-249)

Libâneo (2016) problematiza a questão da internacionalização da educação que, na sua visão, se resume à modelação das instituições educacionais de acordo com expectativas supranacionais definidas por organismos internacionais, tais como a UNESCO, por meio de uma agenda global para a educação, como, por exemplo, a supracitada Agenda 2030. Embora o autor tematize principalmente acordos e documentos

dos anos 1990, muitos dos aspectos por ele levantados parecem se aplicar ao contexto aqui descrito. Para Libâneo (2016, p. 43), essas interferências sempre objetivaram “cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados à saúde, educação, saneamento, etc.”, como forma de diminuir as desigualdades e intensificar a globalização econômica e social, servindo à lógica do mercado e do capital internacional, já que, como se sabe, a pobreza não colabora com o desenvolvimento da globalização. A educação, através de currículos instrumentais de resultados imediatos, busca assim satisfazer exigências mínimas de aprendizagem com conhecimentos úteis, a fim de alcançar resultados que garantam a rápida empregabilidade. Diz-nos o autor:

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. (LIBÂNEO, 2016, p. 49)

O acolhimento à diversidade torna-se uma estratégia para promover certos valores e comportamentos que previnem e apaziguam conflitos que certamente surgem no contato com o diferente, facilitando a integração social e econômica dessa população e estimulando a competitividade global.

Com essa característica de currículo, nos voltamos especificamente para o componente curricular “Língua Inglesa” da 3ª versão da BNCC. A redação do texto foi feita por Adriana Ranelli Weigel, pesquisadora e educadora na área de língua inglesa no CEPEL (Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino de Línguas) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e Glaucia d’Olim Marote Ferro, docente aposentada da mesma Instituição. Os leitores críticos, cujos pareceres encontram-se disponíveis no site do MEC, são Nina Coutinho, então diretora de Língua Inglesa do British Council, e Telma Gimenez, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2017), em nome do British Council; Duboc (2016), docente da Universidade de São Paulo (USP), e Sandra Tatiana Baumel Durazzo (2017), então formadora de professores da Escola da Vila, colégio da rede privada na cidade de São Paulo. Uma busca online também identificou o parecer elaborado por Eduardo Francini (2017), coordenador da área de avaliação e currículo no Colégio CLQ (Centro Educacional Luiz de Queiroz) localizado na cidade de Piracicaba (SP), em nome da embaixada do Reino Unido.

A análise do texto e da organização do documento será entrelaçada com as impressões de cada parecerista sobre cada aspecto comentado. Inicialmente, vejamos suas impressões a respeito da instituição obrigatória do ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental trazida pela última versão da base através da substituição do componente curricular “Língua Estrangeira Moderna” pelo componente “Língua Inglesa”. Francini (2017) e Durazzo (2017) não problematizam essa questão, sendo até avaliada positivamente pela segunda parecerista, uma vez que a escolha é justificada pelo status do inglês como língua franca de comunicação internacional. Já Duboc (2016) critica essa substituição, uma vez que a

legislação vigente no momento da escrita do parecer garantia a liberdade de escolha da língua estrangeira pela instituição escolar e contradiz a orientação plurilíngue e intercultural que o próprio documento afirma querer promover. Essas diferentes opiniões já nos dão indícios das perspectivas distintas envolvidas na elaboração da proposta curricular e que, de alguma forma, são refletidas no texto final do componente.

O conceito de ILF é apresentado no documento da BNCC enfatizando a função social e política assumida por essa perspectiva. O texto afirma que “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países tidos como hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BRASIL, 2017b, p. 239). Em seguida, esclarece-se qual o sentido impresso ao termo:

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. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, 2017b, p. 239, 240).

Esse entendimento compreende o conceito de ILF como um *uso* da língua feito por falantes de repertórios linguístico-culturais variados e como um idioma desterritorializado. Tal perspectiva é também definida pelos seus “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” (BRASIL, 2017b, p. 240). Adotar esse entendimento implica uma educação linguística que priorize a inteligibilidade a despeito de aspectos como “‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2017b, p. 240), voltando-se para a interculturalidade, para o reconhecimento e o respeito às diferenças, e para como elas são produzidas, exigindo assim do professor uma atitude de acolhimento e legitimação dessas diferenças (BRASIL, 2017b). Ainda segundo o documento, a concepção de língua que embasa o entendimento de ILF é como construção social, cabendo ao sujeito interpretar, reinventar e criar sentidos de modo situado.

No bojo dessa discussão, vale aqui salientarmos um aspecto importante da redação do documento. Todo o texto é escrito sem apresentar quaisquer referências bibliográficas. Por ser algo que não se restringe apenas ao componente Língua Inglesa, mas a todos da BNCC, presumimos que essa tenha sido uma orientação dada aos redatores para a formulação do texto. Quando indicamos as referências nas quais nos baseamos, esclarecemos quais pontos de vista assumimos, o que Castro-Gómez (2007) exemplifica como ponto 1, ponto 2, ponto n, etc., e, conseqüentemente, nos assumimos como ponto de vista. À luz desse raciocínio, por não esclarecer seu ponto de vista, a BNCC parece querer partir do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 2007), de um ponto de vista acima de todos os outros, pretendendo-se neutro, objetivo e universal.

Tal interpretação parece coerente com a própria natureza da BNCC, cujo objetivo é buscar ser justamente o ponto de partida, o ponto zero para toda a educação nacional.

Embora esse apagamento ocorra, ainda assim é possível identificar no texto apresentado no referido componente, as vozes provenientes de autores do campo de estudos de ILF. Ao mencionar a desvinculação do inglês de um determinado território, ouvimos a voz de Siqueira (2015) falando sobre um idioma desterritorializado. Ao articular ILF ao conceito de interculturalidade, ouvimos Gimenez, Calvo e El Kadri (2015), Siqueira (2015, 2018). Ao trazer a noção de atitude de acolher e legitimar esses usos da língua inglesa, trazemos à mente a noção de atitude curricular de Duboc (2018).

Além disso, ao lermos o texto apresentado na BNCC à luz dos pareceres enviados ao MEC sobre o componente em questão, é possível notar qual perspectiva de ILF entre os leitores críticos prevaleceu na redação final. Francini (2017), por exemplo, propõe a adoção da perspectiva do Inglês como Língua Adicional (ILA), de modo a valorizar outras línguas que os alunos possam conhecer, através de uma perspectiva plurilíngue e intercultural, considerando o inglês como uma língua aditiva. O termo língua franca, para o parecerista, aparece como status da língua inglesa em meio aos processos globalizantes, e não como perspectiva para o ensino da língua.

Já Durazzo (2017) não explicita uma sugestão nesse sentido apenas afirma que o caráter internacional da língua deve ser aprofundado, uma vez que a ideia de determinadas variantes terem mais prestígio que outras ainda persiste no ensino de língua inglesa, o que sugere que a parecerista concorda com a proposta de ILF já adotada pelo documento. Coutinho e Gimenez (2017) concordam com a adoção de ILF, mas criticam a indefinição do conceito apresentada no texto, uma vez que primeiro se apresenta uma visão do idioma como desterritorializado por seu caráter de comunicação internacional, mas os objetivos de aprendizagem apontam para um entendimento que o vincula a territórios onde ele é nativo ou nativizado, contradizendo a proposta inicial. Essas pareceristas destacam também o papel do ensino do idioma como forma de refletir sobre língua, poder, identidade e interculturalidade. Duboc (2016) também sugere que se esclareça a escolha terminológica, contextualizando os diversos acrônimos que circulam nos estudos do inglês e ressalta a importância de se considerar a função social e política no aprendizado da língua. Notamos, com isso, diferentes compreensões sobre ILF e sobre as implicações que a sua adoção traz para o currículo.

Ao propor o conceito de ILF, a BNCC o articula à noção de interculturalidade, que, como vimos, é defendida por autores como Gimenez, Calvo e El Kadri (2015) e Siqueira (2018). A noção de interculturalidade ocupa espaço de relevância no texto introdutório, sendo esta concebida como âncora para uma educação linguística voltada “para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a

reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BRASIL, 2017b, p. 240). É com base nisso que aos eixos organizadores propostos para o componente Língua Inglesa, Oralidade, Leitura Escrita, Conhecimentos Linguísticos, soma-se justamente o eixo Dimensão Intercultural.

Entretanto, é interessante salientar que, no Eixo Dimensão Intercultural, no interior das tabelas que estruturam o trabalho proposto para a língua inglesa, percebemos um entendimento diferente de interculturalidade. Na verdade, o eixo propõe a “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (BRASIL, 2017b, p. 248). Tal descrição parece manifestar o que Walsh (2018) chama de ‘interculturalidade funcional’, na qual a diferença é incluída na estrutura social já estabelecida. Nesse caso, o conceito é apropriado por políticas estatais neoliberais para servir a lógica mercadológica, baseando-se nos pressupostos da superioridade cultural e da hospitalidade condescendente, buscando promover o diálogo, a tolerância e a convivência, sem questionar as assimetrias e as desigualdades típicas nas interações entre diferentes interlocutores. Nesse sentido, Walsh (2018, p. 58) esclarece:

Através da inclusão individual, a fachada do diálogo e o discurso da cidadania, a interculturalidade funcional constitui um modo mais complexo de dominação que captura, coopta, pacifica, desmobiliza e divide movimentos, coletivos e líderes, impele o individualismo, a complacência e a indiferença; e reforça a convolução estrutural e crescentemente composta do capitalismo e da colonialidade.

Vê-se aqui que a inclusão, na realidade, serve para gerir a diversidade de modo que ela não se torne uma fonte de ameaça à ordem estabelecida. A interculturalidade funcional parte das mesmas bases do conceito mais tradicional de multiculturalismo, entendido como “o reconhecimento da diversidade cultural por governantes, estados, instituições multilaterais e organizações internacionais não-governamentais, efetuadas através de políticas de inclusão que, mais do que frequentemente, está ligada aos interesses da ordem dominante” (WALSH, 2018, p. 57). Para integrar a lógica neoliberal dominante, o projeto multicultural acaba servindo para amenizar os conflitos decorrentes das diferenças culturais a fim de inserir as minorias marginalizadas na ordem global capitalista, basicamente reproduzindo as históricas e persistentes relações coloniais. De uma perspectiva decolonial, a relação com a diferença é sempre conflituosa, o que não necessariamente significa que tais conflitos devam ser superados, como descrito no objetivo desse eixo. Segundo Walsh, a interculturalidade, quando crítica, coloca em diálogo, ainda que de forma conflituosa, diversas formas de saber, pensar, ser e viver. As diferenças, portanto, não são apagadas, mas permanente e ativamente negociadas (WALSH, 2018).

Muito comumente, no interior dos currículos, a interculturalidade funcional reflete o que Silva (2019) chama de ‘multiculturalismo liberal ou humanista’, que parte da premissa de que, apesar das

diferenças superficiais expressas pela diversidade cultural, todos pertencemos a uma mesma humanidade, como se fôssemos dotados de uma essência. De acordo com o autor, “esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2019, p. 86). Segundo essa perspectiva, o currículo se baseia “nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (SILVA, 2019, p. 88). O autor ressalta ainda as implicações presentes nas noções de tolerância e respeito: tolerar implica uma certa superioridade por parte de quem tolera; respeitar, por sua vez, acarreta “um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas ‘respeitá-las’” (SILVA, 2019, p. 88).

Prosseguindo com a análise da organização do documento, o trabalho com a língua inglesa é dividido, no interior das tabelas, entre os cinco eixos previamente citados: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Para cada eixo, algumas unidades temáticas são trazidas e relacionadas a determinados objetos de conhecimento que, por sua vez, relacionam-se a determinadas habilidades. Espera-se que, entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental, o aluno desenvolva o total de 88 habilidades no uso da língua inglesa. O documento afirma que a numeração das habilidades “não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (BRASIL, 2017b, p. 31). Entretanto, o próprio texto afirma que os verbos que expressam as habilidades tornam-se, com a passagem dos anos escolares, mais ativos e exigentes, e os objetos de conhecimento apresentam uma complexidade cada vez maior (BRASIL, 2017b).

No quadro do 6º ano, por exemplo, alguns dos verbos presentes são “localizar”, “aplicar”, “descrever” e “reconhecer”, entre outros. Já no 9º ano, os verbos utilizados são “debater”, “discutir”, “propor” e “expor”. A complexificação dos verbos utilizados ao longo dos anos expressa um entendimento dos processos de aprendizagem que pressupõe a existência de habilidades mais simples e outras mais complexas, indicando uma gradação e linearidade na construção do conhecimento. O uso de tabelas dividindo os anos escolares por si só já indica esse pressuposto de sequenciamento. Além disso, tal forma de organização dos objetos de conhecimento manifesta o caráter normatizador e padronizador do documento, que pretende garantir aprendizagens comuns, consideradas essenciais para todos os educandos, independentemente de questões contextuais e locais.

A respeito dessa divisão por eixos e da progressão dos conteúdos, percebemos também diferentes perspectivas por parte dos leitores críticos do documento. Para Francini (2017), a organização dos objetivos de aprendizagem através de eixos é algo inovador, enquanto Durazzo (2017), Coutinho e Gimenez (2017) e Duboc (2016) problematizam esse aspecto. Para a primeira parecerista que questiona tal orientação, essa divisão pode levar a uma fragmentação também no planejamento das situações de aprendizagem. Na visão

das outras duas pareceristas, tal organização não é coerente com a abordagem de língua proposta, que considera a língua como um todo e como prática social. A separação de um eixo para conhecimentos linguísticos pode levar a uma priorização desse aspecto por parte do professor, reforçando assim uma perspectiva estrutural de língua. Duboc (2016), por sua vez, afirma que tal fragmentação não condiz com a multimodalidade e a interdisciplinaridade requerida pela sociedade contemporânea.

Partindo da perspectiva da neurociência, a progressão é analisada por Francini (2017) através dos verbos operatórios empregados nas habilidades, muitos dos quais ele considera indicar habilidades de pensamento de ordem mais inferior. Embora concorde que deva haver uma progressão de objetos de conhecimento, Francini (2017) critica o fato de alguns conteúdos serem propostos antes de outros. Ou seja, é apontada uma falta de linearidade. Já Durazzo (2017) elogia a progressão das habilidades dentro de cada eixo, iniciado com o que ela considera ser um repertório básico de língua até chegar em uma competência oral mais sofisticada. Seguindo essa mesma lógica, ela sugere que o ‘presente perfeito’, por exemplo, seja ensinado no 9º ano, e não no 7º ano como posto na versão em questão, pela Língua Portuguesa não ter um tempo verbal correspondente, o que inferimos tratar-se, portanto, de um conhecimento mais sofisticado ou complexo. Coutinho e Gimenez (2017), por sua vez, consideram que há repetição nas unidades temáticas e nos objetivos de aprendizagem distribuídos ao longo dos anos e que alguns objetivos do 8º ano, por exemplo, oferecem menor complexidade que os do 6º ano. Com base nisso, as últimas pareceristas propõem uma reformulação na progressão das habilidades referentes a cada eixo, iniciando com propostas relacionadas ao próprio educando e seu entorno para, posteriormente, abranger experiências de outros e de temas mais gerais. Para Duboc (2016), o sequenciamento proposto segue uma lógica convencional de gradação, sugerindo como contraponto uma gradação de natureza dialógica e espiralada. Para ela, os conhecimentos linguísticos deveriam surgir das práticas de letramento locais e não serem previamente determinados pelo documento.

A respeito dos aspectos didático-metodológicos, a BNCC não estabelece uma abordagem específica a ser seguida. Essa falta de prescrição é avaliada de diferentes formas pelos pareceristas envolvidos, indicando visões distintas a respeito da função de um documento regulador. Francini (2017) sugere que se adote a abordagem *CLIL* (Content and Language Integrated Learning)¹, enquanto Durazzo (2017) recomenda o trabalho com projetos. Para Coutinho e Gimenez (2017), por tratar-se de um documento de natureza mais abrangente, elas não recomendam que os aspectos metodológicos sejam detalhados, mas sugerem que se adote uma perspectiva sociocultural de aprendizagem. Já Duboc (2016) não comenta

¹ Abordagem educacional proposta na Finlândia por David Marsh em meados dos anos 1990 e promovida pela Comissão Europeia na qual se integra a aprendizagem de conteúdos disciplinares com a aprendizagem de uma língua adicional. O termo pode ser traduzido livremente como Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AICL).

especificamente a respeito dessa questão, mas critica o caráter prescritivo e universalizante do documento, temendo pela perda da agência dos professores em seus contextos locais. Ou seja, enquanto Duboc (2016) valoriza o espaço de agência e interpretação do professor, Francini (2017) parte de uma perspectiva que parece querer limitar essa possibilidade, tecendo críticas ao uso do verbo “avaliar” em uma das habilidades, uma vez que, segundo ela, “deixa espaço para que a ação ocorra de modos diferentes, dependendo da interpretação dos professores e dos autores de materiais didáticos” (FRANCINI, 2017, p. 6), valorizando, ao contrário de Duboc (2016), uma maior prescrição por parte da BNCC.

Com base na discussão acima, consideramos que a BNCC parte, teoricamente, de uma concepção de língua como prática e construção social e o conceito de ILF dialoga com os entendimentos mais recentes e locais do termo, em especial, aqueles produzidos por pesquisadores nacionais, destacando aspectos como a natureza fluida, híbrida e contextual do termo, a desterritorialização do idioma, a produção de sentidos no uso da língua, o papel político e social da língua inglesa no currículo e o ensino crítico do idioma.

Entretanto, uma contradição é estabelecida, pois essas concepções estão inseridas em um documento de caráter enrijecedor, padronizador e universalizante, com conteúdos pré-determinados organizados em tabelas, cujo objetivo é apenas garantir o acesso dos sujeitos a tais conteúdos, que devem ser os mesmos a todos, para que desenvolvam determinadas habilidades e competências que os ajudarão a se ajustar à sociedade, promovendo a empregabilidade e o desenvolvimento econômico, característico de um currículo instrumental de resultados imediatos, de acordo com a definição de Libâneo (2016). Tal contradição gera o que Duboc (2019, p. 17) chama de conflito epistemológico, pois:

[...] como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis?

Além disso, fica claro na nossa concepção que, ao ser o conceito de ILF articulado a um entendimento funcional de interculturalidade, a sua potencialidade crítica e política é deslocada, ecoando, dessa forma, as teorizações e premissas do “ILF feito no Brasil” (DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020).

5. Palavras (in)conclusivas

Como dito ao longo do artigo, amparados em um trabalho de pesquisa, buscamos analisar e discutir a presença do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) no texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo fruto de uma política educacional de caráter neoliberal que hoje orienta e estabelece conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua escolaridade básica.

Nessa fase conclusiva do texto, recuperamos o conceito de campo de Bourdieu que também orientou nossa análise, deixando claro que, alinhados com as ideias do autor, entendemos as políticas educacionais como “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23), capaz de refletir e refratar os debates externos a elas. Portanto, se o campo curricular reflete o contexto histórico, social, político e econômico no qual está inserido, a construção de currículos sob a gestão de governos com políticas alinhadas a uma agenda neoliberal se constitui também como uma das forças que influenciam esse campo, favorecendo, dessa forma, uma concepção instrumental de currículo e, no caso da língua inglesa, uma função instrumental para a aprendizagem do idioma com vistas a uma possível inserção social através do mercado.

Assim sendo, retomando a imagem do paraquedas, evocada anteriormente, nos é importante frisar nos arremates finais que, ao constatarmos que a BNCC reflete tal agenda educacional, política e econômica, percebemos que o conceito de Inglês como Língua Franca pode não ter de fato caído de paraquedas no componente Língua Inglesa da BNCC a depender do ponto de vista que adotamos. Ou seja, sua inserção naquele contexto talvez não se deu por mero acaso, mas, intencionalmente, através das lutas epistemológicas entre os agentes e as instituições envolvidas no campo de elaboração de políticas públicas educacionais de tal monta. Por outro lado, do ponto de vista de muitos professores que eventualmente não tinham/têm familiaridade com o termo – decorrente de sua ausência em documentos curriculares reguladores da Educação Básica que antecederam a BNCC – o termo ILF pode, de fato, ter caído de paraquedas para esses sujeitos que, alheios, se depararam com o conceito pela primeira vez.

Ao fim e ao cabo, da mesma forma que a função primordial de um paraquedas é abrandar a queda, a presença do ILF, em seu sentido fluido, híbrido e contextual e em sua função social, crítica e política, pode ter sido incluída na BNCC no intuito de justamente servir o propósito de abrandar o caráter padronizador, linear e universalizante do documento, refratando sua intencionalidade instrumental e mercadológica, possibilitando então outros caminhos interpretativos. Qualquer que seja o ponto de vista adotado, a presença do ILF na BNCC nos impele a desenhar programas de formação inicial e permanente com vistas a ler o documento com esses professores, compreender suas nuances semânticas e, sobretudo, planejar aulas de inglês culturalmente sensíveis e politicamente engajadas, restaurando a corresponsabilidade do componente curricular Língua Inglesa no projeto de formação crítica e cidadã de estudantes.

Acreditamos, assim, que, com o passar do tempo, e a partir de estudos e trabalhos de pesquisa que, com certeza, irão investigar este e tantos outros aspectos relacionados ao tema, poderemos ampliar cada vez mais as discussões e reflexões que se fazem extremamente necessárias ao lidarmos com políticas

educacionais de tamanha abrangência e que cujas consequências ainda precisam ser criticamente analisadas e discutidas, visando sempre o seu aperfeiçoamento para que todos os envolvidos sejam capazes de atingir o objetivo principal desse processo que é ensinar e aprender uma língua adicional na educação básica em um país tão plural.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru. (Eds.). *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Translanguaging in mobility. In: CANAGARAJAH, Suresh (Ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London/New York: Routledge Taylor & Francis, 2017, p. 31-46.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Brasil, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.
- BRASIL. *PCNs+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC: Brasília, 2002.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017c.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds.). *El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 79-92, 2007.

CAVALHEIRO, Lili. Developing intercultural communication and intercultural awareness in the EFL classroom. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 1, n. 65, p. 30-48, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/36467>. Acesso em: 20 dez. 2022.

COUTINHO, Nina; GIMENEZ, Telma. *Leitura crítica - Componente Língua Inglesa. 2017*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Nina_Coutinho_Telma_Gimenez.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Parecer crítico da 3ª Versão Base Nacional Comum Curricular para a área de Língua Estrangeira Moderna*. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C. S. (Eds.). *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, 2018, p. 159-187.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa na BNCC. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 48, Jan./Jun. 2019, p. 10-22.

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ‘ELF feito no Brasil’: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, v. 2, n. 19, p. 297-331, 2020.

DURAZZO, Sandra Tatiana Baumel. *Parecer crítico - Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Base Nacional Curricular Comum*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Sandra_Tatiana_Baumel_Durazzo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

FRANCINI, Eduardo. *Parecer sobre o Componente Língua Inglesa do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª Versão*. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/131375697-Parecer-sobre-o-componente-lingua-inglesa-do-documento-base-nacional-comum-curricular-bncc-3a-versao.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michele S.. *Beyond Madonna: Teaching materials as windows into pre-service teachers’ understandings of ELF*. In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru. (Eds.) *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter, 2015, p. 225-237.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUERRA, Luis; CAVALHEIRO, Lili; PEREIRA, Ricardo; KURT, Yavuz; OZTEKIN, Elifcan; SONMEZ-CANDAN, Ecehan; BAYYURT, Yasemin. Representations of the English as a Lingua Franca framework: identifying ELF-aware activities in Portuguese and Turkish coursebooks. *RELC Journal*, v. 53, n. 1, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0033688220935478>. Acesso em: 20 dez. 2022.

JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, Jennifer. *Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

- JORDÃO, Clarissa Menezes. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. *Waseda Working Papers in ELF*, v. 8, 2019, p. 33-52.
- KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Ed.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, jan./mar., p. 38-62, 2016.
- LOPRIORE, Lucilla; VETTOREL, Paola. Promoting Awareness of Englishes and ELF in the English Language Classroom. In: BOWLES, Hugo; COGO, Alessia (Eds.). *International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical insights*. London/New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 13-34.
- MARDEGAN, Bruna. *Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2022.
- PENNYCOOK, Alastair. English in the world/The world in English. In: BURNS, Anne; COFFIN, Caroline (Eds.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, p. 78-89, 2001.
- RAPATAHANA, Vaughan. Introduction: English language as a thief. In: RAPATAHANA, Vaughn; BUNCE, Pauline. (Eds.). *English Language as Hydra – Its impacts on Non-English language cultures*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012, p. 1-10.
- RITZER, George. *The McDonaldization of society: An investigation into the changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1998.
- ROSA, Gabriela da Costa. Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021.
- ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula. Analyzing the concept and field of inquiry of English as a lingua franca from a decolonial perspective, 2022. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a14>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- SEIDLHOFER, Barbara. Double Standards: teacher education in the Expanding Circle. *World Englishes*, v. 18, n. 2, p. 233-245, 1999.
- SIFAKIS, Nicos C. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 288-306, 2017.
- SIFAKIS, Nicos C.; TSANTILA, Natasha. (Eds.). *English as a lingua franca for EFL contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SIQUEIRA, Sávio; ANJOS, Flavius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.
- SIQUEIRA, Sávio. English as a Lingua Franca and ELT materials: Is the plastic world really melting? In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru. (Eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter, 2015, p. 239-257.
- SIQUEIRA, Sávio. English as a Lingua Franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C. S. (Eds.). *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*. Berlin: Walter de Gruyter, 2018, p. 87-114.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturality and decolonialty. *In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018, p. 57-80.