



DESCONSTRUINDO O IDEAL DO FALANTE NATIVO: ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Mariana Nunes Monteiro²
Brenda dos Santos Ramos da Silva³
Dayana Santos de Almeida Gonçalves⁴

RESUMO

Vivemos em tempos de intensas transformações, marcados por hibridizações culturais, sociais e linguístico-discursivas, nas quais o global e o local se entrelaçam inextricavelmente. Esse cenário exige o repensar de conceitos modernistas ainda presentes em nossas práticas, como as epistemes e teorizações sobre língua(gem) e, conseqüentemente, sobre o “falante nativo”. Kumaravadivelu (2012) propõe uma quebra epistêmica que nos afaste da dependência dos sistemas de conhecimento dos países do Círculo Interno de Kachru. Em outras palavras, é preciso desconstruir a ideia do falante nativo como padrão a ser alcançado pelos aprendizes de línguas, revisitando métodos, abordagens e materiais didáticos que reforçam essa perspectiva. Pensando sobre essas questões, o presente estudo, qualitativo interpretativista e de base documental (KRIPKA; SCHELLER, 2015), focaliza a análise e adaptação da unidade didática “*The Future of Englishes*”, do livro “*Ways: English for Life*” do 8º ano do Ensino Fundamental II, visando a desconstrução do ideal do falante nativo e suas culturas. As atividades foram analisadas e adaptadas a partir, principalmente, dos seguintes pressupostos teórico-metodológicos: língua inglesa na contemporaneidade (KUMARAVADIVELU, 2006; DOERR; KUMAGAI, 2009), e Pedagogia do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015, 2017) (TILIO, 2016). Os processos de análise e adaptação apontam para a possibilidade e necessidade de se elaborar materiais de inglês que valorizem as performances linguísticas e culturais dos educandos.

Palavras-chave: Ensino de inglês, falante nativo, ensino crítico, material didático.

INTRODUÇÃO

¹ O presente artigo resulta de atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutora pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e professora do Colégio Pedro II (RJ), mariananmonteiro7@gmail.com;

³ Graduanda pelo Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Pibidiana no Colégio Pedro II Campus São Cristóvão (RJ), brendaramos@letras.ufrj.br;

⁴ Graduanda pelo Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Pibidiana no Colégio Pedro II Campus São Cristóvão (RJ), almeidadayana213@gmail.com;



A concepção de “falante nativo” está associada a ideologias linguísticas que atravessam dimensões identitárias, morais, epistemológicas e estéticas (MONTEIRO, 2019). Pennycook (1994) identifica três dessas ideologias: a associação entre cidadania e língua; a homogeneização entre língua e comunidade de fala; e a ideia de que agir como um falante nativo implica excelência linguístico-discursiva. Tais ideologias produzem um ideal de pureza linguística e reforçam hierarquias sociais e sociolinguísticas. No entanto, diante de um mundo híbrido e diverso, torna-se necessário pensar em uma linguística das práticas e dos contatos, em oposição a uma linguística essencialista das comunidades (MOITA LOPES, 2013).

As aulas de línguas, por sua vez, configuram espaços privilegiados para que alunos e professores articulem suas ansiedades identitárias (KUMARAVADIVELU, 2012) e discutam questões sociais por meio do uso da linguagem (TILIO, 2015). Assim, é fundamental que docentes desconstruam essencialismos sobre a língua inglesa e compreendam como os alunos aprendem, modificam e ressignificam o idioma em performances multilíngues sociais e culturais, constituindo discursos contra-hegemônicos ao inglês padrão (CLEMENTE; HIGGINS, 2008).

Nesse sentido, o binarismo “falante nativo” versus “não nativo” e os próprios construtos de “nação” e “língua” podem ser questionados e ressignificados. O surgimento de novas variedades do inglês, muitas vezes irreconhecíveis para seus “donos”, desautoriza falantes nativos e legitima os não nativos como autoridades locais (JORDÃO, 2004). Pensar o inglês a partir das práticas e dos contatos, portanto, permite ultrapassar o imperialismo linguístico e reconhecer práticas de resistência que constroem novas realidades linguísticas.

À luz dessa discussão, esta pesquisa, de base qualitativa interpretativista e documental (KRIPKA; SCHELLER, 2015), analisa e adapta a unidade “The Future of Englishes”, do livro *Ways: English for Life* (8º ano do ensino fundamental). A análise fundamenta-se nos pressupostos da língua inglesa na contemporaneidade (KUMARAVADIVELU, 2006; DOERR; KUMAGAI, 2009) e da Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico – PLSC (TILIO, 2015, 2016, 2017). Os resultados evidenciam que uma abordagem crítica que questione o ideal de falante nativo promove um ensino disruptivo e socialmente significativo, apontando para a criação de materiais que valorizem e integrem as expressões linguísticas e culturais dos próprios alunos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo interpretativista, pois a construção de significados decorre tanto de procedimentos analíticos sistematizados quanto das

subjetividades das pesquisadoras (DÖRNYEI, 2007). Em análises e adaptações de materiais didáticos, o posicionamento socio-histórico do autor-pesquisador é inevitável, o que desafia qualquer ideal de neutralidade ou objetividade.

Nessa perspectiva, o material analisado é compreendido não como documento pedagógico que representa uma realidade factual, mas como texto que “reflete” e “refrata” realidades (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]), ao construir e representar visões de mundo dos aprendizes. Por ser a única fonte de geração de dados, sua análise e adaptação configuram um “método autônomo” (FLICK, 2009, p. 231), sem, contudo, desconsiderar o contexto de produção e as subjetividades das autoras-pesquisadoras. Conforme destaca Flick (2009), o pesquisador deve compreender os documentos como meios de comunicação, atentos às condições em que foram produzidos.

Embora Lüdke e André (1986) recomendem abordagens como a análise de conteúdo (BAUER, 2002) ou a análise de discurso (GILL, 2002), tais métodos não atenderiam plenamente aos objetivos desta investigação. Assim, optou-se por uma pesquisa de base documental (e não documental propriamente dita), sustentada pelos pressupostos teórico-metodológicos da língua inglesa na contemporaneidade (KUMARAVADIVELU, 2006; DOERR; KUMAGAI, 2009) e da Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico – PLSC (TILIO, 2015, 2016, 2017), cujos conceitos, selecionados conforme a relevância para o movimento analítico, serão apresentados na seção “Referencial Teórico”.

Esses pressupostos orientaram tanto a análise da unidade “The Future of Englishes”, do livro Ways: English for Life – 8º ano, quanto sua adaptação ao contexto de uma escola federal da zona norte do Rio de Janeiro. O trabalho foi planejado para quatro aulas de quarenta minutos, dedicadas ao estudo do inglês na contemporaneidade e do tópico gramatical Future with will. As especificidades das turmas e o tempo disponível motivaram as adaptações realizadas na unidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na contemporaneidade, o ensino de inglês tem sido amplamente discutido não apenas como uma prática pedagógica, mas também como um fenômeno social e político. No entanto, há discussões que propõem uma reflexão crítica sobre a forma como a língua inglesa é ensinada e aplicada pelas instituições de ensino, revelando que, muitas vezes, esse processo ocorre de maneira padronizada e distante da realidade cultural e social dos aprendizes.

O inglês é frequentemente apresentado como um produto a ser reproduzido, alinhado a normas linguísticas e culturais do chamado “inglês padrão”, geralmente atribuído às áreas

prestigiadas (RAMOSE, 2009). Esse processo alimenta a ideia de fronteiras linguísticas e culturais, promovendo uma hierarquização do idioma com base em origens geográficas.

A naturalização do inglês como ferramenta de inserção no mundo globalizado reforça sua posição como língua de prestígio. No entanto, como aponta Schmitz (2010), a Linguística Aplicada, área de estudos a qual nos alinhamos, deve atuar de forma crítica, analisando os significados atribuídos à língua pela sociedade. Ela ultrapassa os limites do ensino de uma gramática normativa e se afirma como uma ciência social, marcada por uma multiplicidade de aplicações — antropológicas, geográficas e filosóficas. Nesse sentido, enquanto a educação linguística busca oferecer soluções técnicas para o ensino da língua, a Linguística Aplicada propõe a análise das lacunas existentes, questionando as estruturas estabelecidas e propondo práticas reflexivas.

Dentro dessa perspectiva crítica, Lee McKay (2012) destaca o inglês como uma língua internacional, considerado uma ferramenta de comunicação utilizada ao redor do mundo. Essa abordagem rompe com a ideia de que aprender inglês implica necessariamente a assimilação de normas culturais dos falantes nativos. Smith, citado por McKay (2012), propõe três princípios para o ensino de uma língua internacional: (a) não é necessário internalizar as normas culturais dos falantes nativos; (b) a propriedade da língua torna-se desnacionalizada; e (c) o objetivo do ensino deve ser capacitar os alunos a se expressarem de forma autêntica

Nesse cenário, professores devem ser agentes de mudança, conscientes de sua responsabilidade social e do contexto em que atuam. Brown (2015) defende que o papel do professor é de agente social de responsabilidade, pois vai além da transmissão de conteúdo: ele é mediador de sentidos, facilitador de reflexões e agente de transformação social. Assim sendo, o campo de ensino de inglês como língua adicional deve se distanciar dessa comunidade alvo imaginada de falantes nativos e encorajar os educandos a se tornarem familiarizados com qualquer variedade da língua que seja significativa e relevante para eles, entendendo as relações de poder envolvidas nos usos de diferentes variedades linguísticas (DOERR; KUMAGAI, 2009). Além disso, é legítimo e importante também incentivar os alunos a valorizar os usos criativos que fazem do inglês em seus contextos locais de acordo com suas necessidades comunicativas, tornando-se donos desses ingleses.

A PLSC (TILIO, 2015, 2016, 2017), adaptada como pressuposto teórico-metodológico nessa pesquisa, reforça a importância de um ensino que vá além da normatividade, promovendo a construção de sentidos, a valorização das identidades locais e o empoderamento dos sujeitos por meio da linguagem. Para explicar o que Tilio (2015, 2017)



chama de *Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico*, cada um dos conceitos existentes no título da pedagogia são definidos: letramento, sociointeracional e crítico.

No que diz respeito à noção de letramento, tal pedagogia implica em uma prática problematizadora que busque questionar naturalizações (PENNYCOOK, 2007). Nesse sentido, a concepção de aprendizagem, ensino e linguagem perpassa pelo encorajamento do discente em agir no mundo, sendo um cidadão capaz de se posicionar socialmente e culturalmente, e por meio da noção de multiletramentos (atuação de elementos linguísticos e não-linguísticos para a construção de significados de textos).

Referente à noção de socioculturalidade, a Pedagogia de Letramento Sociointeracional crítico parte do pressuposto da noção de linguagem e aprendizagem como um caráter dinâmico e autêntico, diferindo-se do pragmatismo da abordagem comunicativa. Nesse sentido, a perspectiva sociointeracional não corresponde à transmissão de conteúdos, porém de geração de possibilidades, a partir das discussões propostas pelo material didático, de que os significados são negociados em interações sociais (TILIO, 2024). Desse modo, a relação entre o sócio e o cultural na pedagogia de letramento sociointeracional crítico é de que as interações sociais ocorrem a partir da produção de diferentes tipos de verdades na construção de sentidos realizadas pelos estudantes.

Em relação à criticidade, a perspectiva de educação linguística está associada ao desenvolvimento da consciência crítica do discente, encorajando-o ao que Cervetti, Pardales e Damico (2001) acreditam ser assumir uma postura como agente de transformação. A criticidade é vista como uma junção de princípios pedagógicos comprometidos com o engajamento discente em possibilidades das tecnologias da linguagem para a formação cidadã e, conseqüentemente, oportunidades para a mudança social, diversidade cultural, emancipação política e igualdade econômica (TILIO, 2024). Com isso, segundo Tilio (2024) e Collins (2022 [2019]), fazer letramento crítico implica em incentivar que as práticas discursivas contribuam uma proatividade discente para as práticas sociais presentes na sociedade.

A criticidade está intimamente ligada a um dos conceitos da PLSC mobilizados na análise: a autonomia. Sob essa perspectiva, Tilio (2024) distingue dois vieses complementares: a autonomia individual e a sociocultural. A primeira relaciona-se à capacidade do estudante de conduzir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo-se como sujeito capaz de construir conhecimento de forma independente. Já a autonomia sociocultural está mais alinhada a uma perspectiva crítica de ensino, uma vez que diz respeito à habilidade de agir no mundo social, utilizando os saberes adquiridos para intervir e posicionar-se criticamente nas práticas discursivas que o cercam. Outros conceitos utilizados

na análise foram: aluno como usuário reflexivo, (multi)letramentos, autenticidade, livro didático e significado.

O aluno como usuário reflexivo é entendido como sujeito ativo e agente de significação, capaz de analisar criticamente os discursos e posicionar-se diante deles. Já os letramentos são concebidos em sua dimensão múltipla e multimodal, englobando diversos sistemas semióticos envolvidos na construção de sentidos. A autenticidade, por sua vez, diz respeito ao uso real e significativo da língua em contextos genuínos de interação, que favorecem o engajamento e a produção discursiva dos aprendizes. O livro didático na PLSC é visto como um banco de materiais a ser apropriado criticamente pelo(a) professor(a), atuando como mediador do processo de ensino e aprendizagem, e não como instrumento prescritivo. Por fim, o significado é compreendido como resultado da construção e negociação social de sentidos no âmbito das interações discursivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas referentes à unidade “*The Future of Englishes*” começam com a discussão do título da unidade, chamando a atenção dos alunos para a real intenção do acréscimo do sufixo “-es” em “*Englishes*”. Esse primeiro contato dos educandos com a temática das aulas já coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, entendendo-o como um usuário reflexivo do discurso, como propõe a PLSC. Esse trabalho com o título da unidade não foi proposto no livro, mas pensado por nós no intuito de contextualizar a temática das aulas, a partir de um elemento do livro: o título da unidade.

A segunda atividade, também incluída por nós, consiste em um mapa-múndi em branco (cf. figura 1), no qual os alunos devem pintar os países onde a língua inglesa é falada. Ao professor, sugere-se não sanar nenhuma dúvida dos alunos quanto a que inglês considerar, pois mesmo que eles não utilizem a metalinguagem (L1, L2, LA), essa questão pode ser levantada. A produção deles nessa atividade servirá de base para as discussões vindouras, porque é muito provável que a maioria dos alunos, se não todos, pintem somente países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra.

Dessa forma, não existe uma resposta fechada para essa atividade, uma vez que a resposta depende da maneira como o aluno está considerando o inglês: como língua materna, como segunda língua ou como língua adicional. O fato de a atividade não delimitar a ação do aluno e, portanto, não aceitar apenas uma resposta, colabora para o desenvolvimento da autonomia do educando, que se sente livre para realizar a atividade da maneira que julgar correta, contanto que saiba justificar e embasar suas escolhas. Além disso, é possível pensar

também que essa atividade evoca o conceito de significado elencado pela PLSC, posto que propõe uma construção e negociação de sentidos possíveis.

Em consonância com o conceito de multiletramentos presente na PLSC, essa atividade auxilia ainda no desenvolvimento do letramento cartográfico/geográfico dos alunos na medida em que eles têm que saber explorar o mapa. Essa atividade se alinha a um trabalho multicultural, visto que encoraja a reflexão dos alunos acerca de identidades linguístico-culturais relacionadas ao inglês.

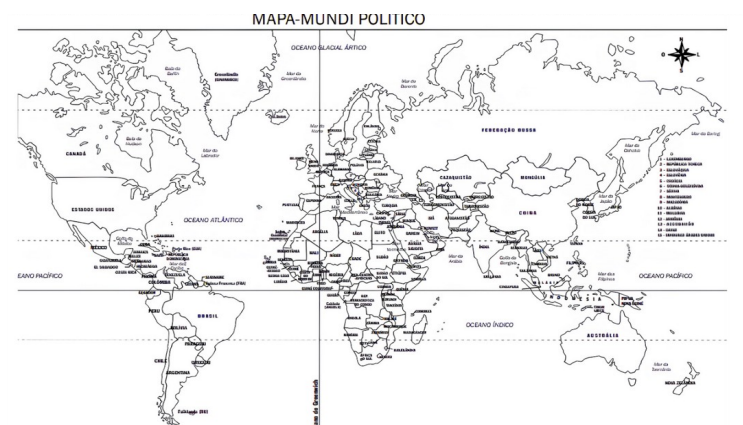


Figura 1 – Mapa-múndi

O terceiro momento das aulas sobre a temática do inglês na contemporaneidade foi destinado à uma atividade de *leitura* do texto intitulado “*Johnson: Simpler and more foreign*” (GREENE, 2014), extraído do *The Economist* e proposto pelo livro adotado. O texto e as atividades de interpretação textual – *Before Reading, Reading e After Reading* – usadas *ipsis litteris* tal qual apresentadas no livro, colaboram para a ampliação do conhecimento dos alunos acerca da língua inglesa como uma língua pertencente a todos as pessoas que a apropriam e a utilizam.

O uso de um texto genuíno evoca o conceito de autenticidade proposto pela PLSC, na medida em que faz com que os estudantes interajam com uma produção linguística e cultural original, do jeito que foi produzida para circular na esfera social. Ou seja, o livro não propõe o trabalho com um texto concebido para fins puramente pedagógicos, o que geralmente acarreta uma série de mudanças e adaptações que buscam facilitar a interação do aluno com o texto. Além disso, é possível também pensar sobre o conceito de livro didático, pois de acordo com a PLSC, o livro didático deve funcionar como um banco de materiais a serem escolhidos e utilizados pelo professor conforme suas necessidades e é exatamente esse entendimento do livro didático como mais um elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem que nos permitiu propor uma adaptação da unidade “*The Future of Englishes*”.

A subseção de *Before Reading* basicamente se concentrou na exploração do título e subtítulo do texto, pedindo que os alunos fizessem previsões sobre o assunto do texto. Essa etapa é muito importante para a construção das expectativas dos estudantes acerca da leitura, ativando o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual jornalístico e fazendo-os refletir previamente sobre o conteúdo do texto-base.

A subseção *Reading*, por sua vez, composta por 6 questões múltipla escolha mesclou perguntas mais abrangentes como “*Based on the author’s point of view, what’s the future of English?*” e perguntas mais fechadas, que demandam a busca de informações específicas no texto (cf. Figura 2)

- 6 What do they say about the future of English? In your notebook, write I if the sentence refers to Johnson’s opinion, II if it refers to Mr. Ostler’s opinion or III if it refers to the opinion of both.
- English has a great future ahead of it.
 - No language will take the place of English in the next few decades.
 - People will use machine-translation tools to communicate.

Figura 2 – Questão 6 da subseção *Reading*

A questão 8 (cf. Figura 3) suscita os conceitos de língua e linguagem pensados pela PLSC, visto que encoraja a leitura de um texto multimodal – o gráfico pizza – partindo do entendimento de que existem outros sistemas de construção de significado para além da língua e que, portanto, é necessário de que os alunos sejam capazes de ler outros modos de significação, diferentes do texto escrito.

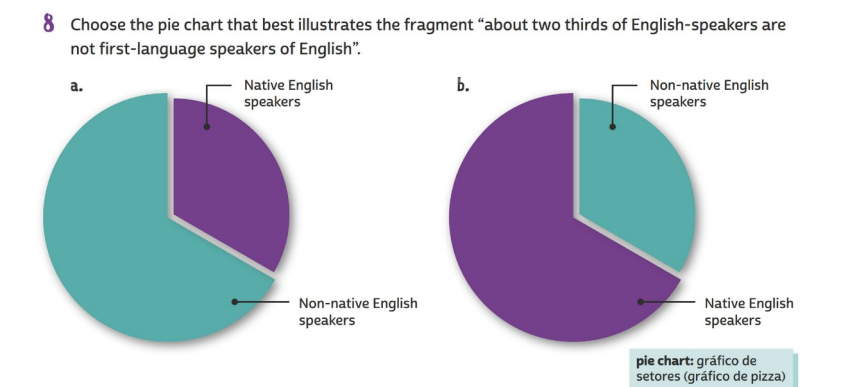


Figura 3 – Questão 8 da subseção *Reading*

A subseção *After Reading* não foi utilizada. Em seu lugar, um fragmento do filme *The Pink Panther* (2006) foi utilizado. Na cena, o inspetor Jacques Clouseau, interpretado por Steve Martin, participa de uma aula de inglês ministrada por uma professora estadunidense com o objetivo de reduzir seu forte sotaque francês. Marcado pelo humor, o trecho evidencia as dificuldades do personagem em pronunciar corretamente frases simples, revelando tensões entre diferentes variedades da língua inglesa e o ideal de padronização linguística. No enredo

do filme, Clouseau é um detetive francês designado para investigar o roubo do diamante *Pink Panther*, e essa sequência ilustra, de maneira cômica, as ideologias de prestígio associadas ao inglês “nativo”.

Após a exibição do vídeo, os alunos foram convidados a discutir as implicações da cena e a refletir sobre a tentativa do personagem de apagar suas marcas identitárias em busca de uma pronúncia considerada “correta”. O diálogo buscou enfatizar que cada aprendiz carrega consigo traços linguísticos e culturais legítimos, e que falar inglês com sotaque ou influências locais não deve ser visto como deficiência, mas como expressão de identidade. Assim, a atividade visou fortalecer a compreensão do inglês como uma língua desterritorializada, pertencente a todos os que dela se apropriam.

Após as atividades de compreensão textual, iniciou-se o processo de construção de significado acerca dos usos e estrutura do futuro simples com “will”, que está contido na seção *Language Reference* do livro. O conteúdo é lecionado por meio da língua em uso e de um fragmento de um texto autêntico (cf. Figura 4), em vez de uma abordagem que priorize o ensino de gramática em estruturas isoladas. A partir desse *input*, os aprendizes são conduzidos na construção de conhecimento sobre a estrutura linguística em questão, culminando em uma atividade mais estrutural de organização de orações. Sob nossa perspectiva, constatou-se a ausência de uma atividade de natureza mais aberta, que promovesse não apenas um processo cognitivo mais elaborado por parte dos estudantes, mas também uma ação concreta no mundo social mediada pela estrutura linguística estudada.

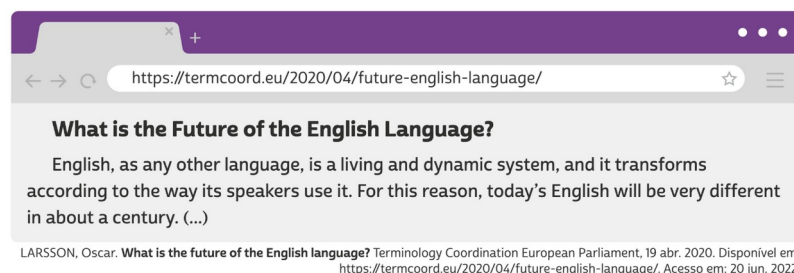


Figura 4 – texto utilizado na seção *Language Reference* para a introdução do futuro com *will*.

Por fim, vale ressaltar que, apesar de as atividades propostas terem promovido reflexões críticas sobre a língua inglesa enquanto prática social desterritorializada — permitindo que os alunos reconhecessem o inglês como uma língua plural, apropriada e ressignificada por diferentes comunidades ao redor do mundo — reconhece-se que o trabalho poderia ter avançado ainda mais em direção a um letramento crítico que demandasse uma ação transformadora no mundo social. Assim, embora o letramento crítico tenha efetivamente ocorrido na medida em que os educandos foram instigados a problematizar ideologias linguísticas e a repensar a noção de “falante nativo”, faltou um passo além: a promoção de

práticas que extrapolassem a sala de aula e mobilizassem os aprendizes como agentes de mudança em seus contextos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e adaptação da unidade “The Future of Englishes” possibilitaram uma reflexão crítica sobre o ensino de língua inglesa na contemporaneidade, destacando a necessidade de desconstruir o ideal do falante nativo como medida de proficiência e legitimidade linguística. O estudo evidenciou que o ensino de inglês pode – e deve – valorizar identidades locais, variedades linguísticas e práticas discursivas dos aprendizes, reconhecendo-os como produtores de sentidos e não como reprodutores de modelos hegemônicos.

Ao incorporar os princípios da Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (PLSC), o livro didático revelou-se um mediador flexível, passível de reinterpretações e ressignificações em diálogo com o contexto dos estudantes. As adaptações propostas – como o trabalho com o mapa-múndi e a discussão sobre o plural Englishes – mostraram-se produtivas para fomentar a autonomia, o pensamento crítico e o reconhecimento da diversidade linguística global.

Embora os resultados indiquem avanços no campo do letramento crítico, reconhece-se o potencial de ampliar as práticas para além do espaço escolar, promovendo maior engajamento dos alunos em ações sociais concretas. Essa constatação aponta caminhos para futuras intervenções pedagógicas que ampliem a agência crítica dos discentes.

Em síntese, o estudo reafirma a urgência de repensar o ensino de inglês sob uma perspectiva ética e politicamente comprometida com a diversidade e a inclusão, tornando a sala de aula um espaço de resistência às narrativas hegemônicas e de valorização dos múltiplos “ingleses” que emergem das práticas locais. Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de uma educação linguística crítica, voltada à formação de sujeitos autônomos, reflexivos e conscientes de seu papel como usuários legítimos da língua inglesa em um mundo plural.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou a realização das atividades formativas e a escrita deste artigo. A experiência proporcionada pelo programa foi fundamental para o

aprofundamento da reflexão sobre a prática docente e para o fortalecimento da relação entre teoria e prática na formação de professores.



REFERÊNCIAS:

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G.

Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BROWN H. Douglas, HEEKYEONG Lee, Cultural and Sociopolitical Contexts. **Teaching by Principles**, Chapter 8, p.156 - 176, 2015.

BROWN H. Douglas, HEEKYEONG Lee, Teachers for social responsibility. **Teaching by Principles**, Chapter 23 p. 574- 587, 2015.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.

CLEMENTE, A; HIGGINS, M J. (2008) **Performing English With A Postcolonial Accent:** Ethnographic Narratives From Mexico. The Tufnell Press. 240 pages.

DOERR, N. M., KUMAGAI, Y. Towards a critical orientation in second language education. In: _____. **The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects.** Berlim: Mouton de Gruyter, 2009, p. 15-48.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice EliasCosta. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Ways: English for Life.** São Paulo: FTD, 2022.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

JORDÃO, C. M., A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S.R. A.(orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a Aula e os Campos do Conhecimento.** XII ENDIPE, Vol.3, Curitiba: Universitária Champagnat, 2004.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M. **Pesquisa documental:** considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Investigação qualitativa em educação, v. 2, p. 243-

247, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.), **Teaching English as an international language: Principles and practices** (pp. 9-27). New York: Routledge.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCKAY, Sandra Lee. **English as an International Language**. *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, p. 15 - 22, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o Português no século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 18-52.

MONTEIRO, Mariana Nunes. **“Professora, você fala/ensina o inglês americano ou britânico?”**: desestabilizando visões essencialistas sobre a “língua inglesa” através da elaboração e análise de atividades didáticas sob uma perspectiva glocal. Raído, 2019.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

_____. **Transgressive theories**. Language flows, language mixes. Global Englishes and transcultural flows. London: Routledge, 2007b.

RAMOSE, B.M. Globalização e Ubuntu. In: Santos, B.S.; Meneses, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. AS, 2009, p. 135-176.

SCHMITZ, John Robert. **Some Polemical Issues in Applied Linguistics**, RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 21-42, 2010.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.

ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017.

TILIO, R. **Letramento sociointeracional crítico e formação inicial de professores: o clac-inglês da UFRJ**. In: TILIO, R; SZUNDY, P. (Orgs.). **Letramento sociointeracional crítico na educação linguística em Língua Inglesa**. Rio de Janeiro: Pontes Editores, 2024. p.16-65.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do**

método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e

Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34,

2017[1895-1936].