

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 25, n. 1, 2025. Especial.
ISSN 1519-5392 UEL
DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p212-234

BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma limonada?

BNCC and English as a Lingua Franca: Turning lemons into lemonade?

BNCC y el Inglés como Lengua Franca: ¿Del limón faremos una limonada?

Sávio Siqueira¹

 0000-0003-4187-4997

RESUMO: Com a publicação da versão final da BNCC (Brasil, 2017), o componente Língua Estrangeira Moderna muda para Língua Inglesa, tendo como novidade o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF). As implicações da adoção do ILF têm sido pauta de discussões, pesquisas e inúmeras sessões voltadas para a educação docente, seja em formação inicial ou continuada. Alcunho esses desafios como limões e, neste texto, busco trazer reflexões a partir de dois trabalhos de caráter documental supervisionados durante um curso de especialização em Língua Inglesa na Universidade Federal do Acre, campus Rio Branco. Propondo de forma lúdica que, apesar dos entraves, é possível fazer desses limões uma limonada, desde que se invista seriamente em formação docente. Discuto também como professores de inglês da educação básica estão lidando com as demandas perpetradas pela BNCC a partir da confecção e implementação das diretrizes curriculares estaduais espelhadas no documento orientador.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Inglês como Língua Franca; Desafios pedagógicos.

ABSTRACT: With the publication of the final version of the BNCC (Brasil, 2017), Modern Foreign Language changes to English only, bringing as novelty the concept of English as a Lingua Franca (ELF). The implications of this adoption have been the subject of discussions, research, and countless debates involving teacher education, whether pre-service or in-service. I call these challenges lemons, and in this text, I seek to bring reflections based on two documentary works supervised during a specialization course in English at the Federal University of Acre, Rio Branco, proposing in a playful way that, despite the obstacles, it is possible to make a lemonade out of these lemons, as long as serious investment in teacher education is carried out. I also discuss how English teachers in basic education are dealing with the demands imposed by the BNCC based on the creation and implementation of state curriculum guidelines oriented by the national document.

KEYWORDS: National Common Core Curriculum; English as a Lingua Franca; Pedagogical

¹ Professor Associado do Instituto de Letras da UFBA. Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: savio_siqueira@hotmail.com.

challenges.

RESUMEN: Con la publicación de la versión final de la BNCC (Brasil, 2017), el componente de Lengua Extranjera Moderna cambia al inglés, con la novedad del concepto de Inglés como Lengua Franca (ILF). Las implicaciones de la adopción del ILF han sido objeto de discusiones, investigaciones e innumerables sesiones enfocadas a la formación docente, ya sea en formación inicial o continua. Yo llamo a estos desafíos limones y, en este texto, busco traer reflexiones a partir de dos trabajos documentales supervisados durante un curso de especialización en inglés en la Universidad Federal de Acre, campus Rio Branco, proponiendo de forma lúdica que, a pesar de los obstáculos, es posible hacer limonada de estos limones, siempre que se haga una inversión seria en la formación de profesores. También analizo cómo los profesores de inglés en educación básica están afrontando las demandas impuestas por la BNCC a través de la creación e implementación de las directrices curriculares estatales que se reflejan en el documento rector.

PALABRAS CLAVE: Base Curricular Nacional Comú; Inglés como Lengua Franca; Desafíos pedagógicos.

Introdução

No final do ano de 2017, decorrido um longo e controverso processo de construção, consultas, revisões e leituras críticas, o MEC, finalmente, liberou para publicação e divulgação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua terceira versão. Foram publicizados, naquele momento, o texto introdutório do documento e as partes referentes à Educação Infantil (EI) e ao Ensino Fundamental (EF). A seção referente ao Ensino Médio (EM) viria a ser publicada no ano seguinte, em 2018.

É do conhecimento geral que a BNCC apresenta-se como um documento orientador que busca definir as chamadas aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas instituições escolares de toda a educação básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Como preconiza o MEC, a BNCC é um documento de extrema importância para que seja possível promover a igualdade no nosso sistema educacional, contribuindo decisivamente para a formação integral do educando e para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Vale lembrar que a BNCC *per se* não é um currículo, mas, como dito acima, um orientador curricular, o que, no desdobramento de sua aplicação por todo o país, contemplou-se um plano de ação e um cronograma que embasasse a elaboração de currículos pelas redes de ensino estaduais e municipais. Nesse processo, a BNCC funciona como pano de fundo e exerce o papel de elemento

aglutinador para, em tese, se combater as desigualdades e a fragmentação das políticas educacionais em nível nacional.

Ao longo do percurso de construção da BNCC, é possível afirmar que um dos componentes que passaram por modificações mais drásticas foi o antigo Língua Estrangeira Moderna (LEM). Por força da Lei 13.415/2017, alcunhada de Lei do Novo Ensino Médio, a qual, no seu Art. 1º, parágrafo 5º, estipula que no EF, a partir do 6º ano, será ofertada a *língua inglesa*, e no Art. 3º, parágrafo 4º, os currículos do EM incluirão, obrigatoriamente, o estudo da *língua inglesa* (Brasil, 2017). Tal determinação modificou a LDB vigente (Brasil, 1996) que, quanto à questão, determinava a oferta nesses níveis do ensino de pelo menos uma LEM e cuja escolha ficaria a cargo da comunidade.

Como parte do aparato teórico, a grande novidade na terceira versão da BNCC no componente “Língua Inglesa” foi a introdução do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), termo ainda pouco conhecido e difundido no contexto da educação básica. Em princípio, como argumentou Duboc (2019), a impressão que se tinha é que o conceito parecia ter caído de paraquedas no texto introdutório do componente agora repaginado, “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” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 10). Em face disso, com o passar do tempo e o desenrolar do processo de implementação das orientações preconizadas pela BNCC país afora, os autores acima propõem uma reflexão mais acurada sobre a polêmica:

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 (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 10).

Sendo assim, e tomando consciência das mais diversas polêmicas geradas

tanto pela adoção do inglês como única língua obrigatória a ser ensinada na educação básica quanto pela introdução do conceito de ILF, defendendo de maneira lúdica (mas não desprovida de seriedade) a premissa popular de que nós, professores, estudantes, coordenadores e pesquisadores da área de LEM, fomos “presenteados”, a partir da publicação da versão final da BNCC, com um cesto repleto de limões. Tais limões, por um lado, podem ser ignorados e descartados, ou, seguindo o que é mais lógico, já que não há muito espaço de manobra², podemos descascá-los, espremê-los e deles fazermos uma palatável limonada (alguns mais tempestivos optariam por uma caipirinha). Daí, a pergunta do subtítulo do artigo: do limão faremos uma limonada?

Metáforas à parte, este artigo tem como objetivo discutir, à luz das implicações da adoção do conceito de ILF pela BNCC, como professores da educação básica estão lidando com as demandas perpetradas pelo documento a partir da confecção e implementação das diretrizes curriculares estaduais já dele advindas e nele espelhados. Preocupa-me nesse contexto de discussão o papel do professor, no caso, de língua inglesa, pelo fato de, como bem nos alertam Pereira, Silva e Lopes (2023, p. 34), no texto da BNCC, o profissional educador é “[...] discursivizado como um intermediário no processo de ensino-aprendizagem para aplicação das competências previstas no documento e, consequentemente, para a garantia de sua eficácia”.

O recorte escolhido para este texto são duas breves investigações reportadas em dois trabalhos de conclusão de um curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa da Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Rio Branco, por mim supervisionados. No primeiro estudo, Santana (2023) tem como objetivo explorar “se e como” o conceito de ILF adotado na BNCC perpassa o Currículo de Referência Único do Estado do Acre (Acre, 2019), cujas diretrizes são as atuais referências para todos os níveis da educação básica daquele estado da Federação. Já no segundo estudo, Moura (2023) engaja-se numa pesquisa exploratória para entender “se e como” o conceito de ILF aparece na coleção didática de língua

² É certo que, a depender do contexto, esses espaços de manobra podem ser mais ou menos restritos.

inglesa do EFII adotada por uma escola particular autointitulada bilíngue da cidade de Rio Branco.

As limitações de ambos os trabalhos são reconhecidas desde já. Contudo, são muito válidas as discussões e reflexões aqui propostas a partir desses dois breves estudos pelo fato de trazermos à baila exemplos da produção de conhecimento de dois professores da educação básica (uma do setor público e outro do setor privado). Por menor que seja o alcance de seus achados e de suas conclusões, os trabalhos ostentam um potencial muito significativo no sentido lançar luz sobre um tema já bastante consolidado em certas esferas como centros de pesquisa de diversas universidades mundo afora, mas ainda muito distante da realidade local da sala de aula de “Língua Estrangeira Inglês” nos mais distantes rincões deste país continental.

Mas o que é mesmo o ILF e quais são os seus desdobramentos, em especial aqui no Brasil, que agora conta com sua presença na Base Nacional Curricular Comum? Este é o tema a ser explorado na seção a seguir.

O conceito de ILF e a BNCC

Uma definição clássica do termo Inglês como Língua Franca (ILF) é trazida por Cogo (2015, p. 2) quando ela afirma que o conceito diz respeito a “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas e [diferentes] *backgrounds* linguístico-culturais”³. Já Sifakis (2017, p. 289) define o ILF como “[...] o discurso produzido em interações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas”, operando tipicamente em contextos multilíngues e multiculturais e se distanciando das normas culturais e historicamente associadas ao Inglês Padrão. Engajado em um exercício teórico que busca alargar o escopo conceitual e ideológico do conceito, defendo que, longe de ser um espaço supostamente neutro de trocas interculturais, o ILF é, acima de tudo, uma arena transcultural de poder (Siqueira, 2018).

³ No original: *Any use of English among speakers of different first languages and linguacultural backgrounds.*

Ao substituir o antigo componente ‘Língua Estrangeira Moderna’ (LEM) por apenas ‘Língua Inglesa’ (LI), a política de ensino de LE no Brasil, através da BNCC, submete-se abertamente à lógica neoliberal que hoje predomina no mundo dito globalizado, “[...] favorecendo uma função instrumental para a aprendizagem da língua inglesa com vistas a uma possível inserção social através do mercado” (Rosa, 2021, p. 112).

Não é minha intenção aqui demonizar a língua inglesa, ao contrário, como professor de inglês e pesquisador da área, tenho plena consciência que ela ostenta uma importância incontestável como língua do mundo, mas não podemos esquecer que esse mesmo mundo é majoritariamente plurilíngue. Como se sabe, na maioria dos países em que o inglês é falado diariamente, sua condição é corriqueiramente de segunda, terceira, quarta língua, uma vez que todas essas sociedades, em especial as ex-colônias britânicas, sempre foram e continuam a ser multi/plurilíngues, onde o inglês é apenas uma das línguas que comprazem os ricos e, em muitos casos, ameaçados, mosaicos linguísticos locais.

Como dito, uma das mudanças mais significativas trazidas pela BNCC no agora componente “Língua Inglesa” foi a adoção do conceito de ILF, movimento que mostra claramente uma contraposição à consagrada e amplamente difundida perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Isso é exposto já na seção introdutória das diretrizes para o EF II (6º ao 9º ano), quando o documento subscreve tais premissas, assim como as expande, afirmando que a aprendizagem da língua inglesa é concebida sob a perspectiva de uma educação linguística, consciente e crítica, embasada em três implicações principais: (1) foco na função social e política do inglês, (2) o seu *status* de língua franca global e (3) os multiletramentos.

Não obstante o avanço de se introduzir o conceito de ILF, considero muito importante nos debruçarmos sobre as implicações dessa decisão, notadamente ainda difusas e pouco compreendidas por professores, já que são eles os agentes de linha de frente nas nossas escolas e, portanto, os primeiros a serem afetados por essas mudanças. É preciso compreender que o ILF é um conceito plural, um fenômeno intercultural por natureza, cuja parte significativa das interações em que a

Língua aparece ocorre numa grande variedade de comunidades de prática, sejam presenciais ou, nos tempos atuais, principalmente, virtuais.

Toda essa profícua discussão serve aqui para que, mais uma vez, eu possa recorrer à metáfora dos limões que, certamente, apresentam-se aos educadores de língua inglesa, a começar por aqueles que, no âmbito de suas realidades locais, ou seja, estados e municípios, se viram instados a seguir ou até produzir os currículos locais a partir das orientações e diretrizes preconizadas pela BNCC. É o que será abordado na seção a seguir, na qual apresento e discuto brevemente as diretrizes curriculares para o ensino da língua inglesa no estado do Acre.

Diretrizes curriculares do Acre para o ensino de LI

No Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2019), que engloba Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), o componente Língua Inglesa, no documento que rege o EF, aparece como integrante da grande área de “Linguagens”, ao lado de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Já para o EM, Língua Inglesa está em “Linguagens e suas Tecnologias”, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A Base do Acre foi publicada em 2019, submetendo-se a processos semelhantes à BNCC, incluindo leituras críticas por parte de estudiosos e consultores externos de todas as áreas.

Como na BNCC, no caso do componente Língua Inglesa, o Currículo Único do Acre subscreve o conceito de Inglês como língua franca (ILF), indicando já no texto do EF que o documento se contrapõe “[...] à visão tecnicista do ensino de línguas, que valoriza aspectos estruturais e enfatiza o aprendizado de vocabulário e regras gramaticais” (Acre, 2019, p. 639), propondo, dessa forma, “[...] o ensino e aprendizagem do Inglês ‘no uso e para o uso’, que valorize as práticas de letramento pela língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções, sua variedade de estilos e modos de falar” (Acre, 2019, p. 639). Espelhando a BNCC, são discutidos no documento orientador daquele estado, conceitos como “Linguagem e língua”, defendendo-se uma concepção

sociointeracionista da linguagem, “Multiletramentos”, assim como “Língua franca”.

Já no que intitula “Parte diversificada e especificidades do Estado do Acre”, o documento propõe, ao longo do EFII⁴, o desenvolvimento de uma ou duas temáticas transversais, como ferramentas que ajudem a escola a contemplar as competências gerais da BNCC, assim como desenvolver as competências específicas para a língua inglesa. Os temas sugeridos variam de questões ambientais e indígenas, uma realidade muito presente naquele estado, a “[...] questões que são próprias do momento histórico atual e que perpassam tanto a região e/ou comunidade local quanto a sociedade brasileira e/ou global” (Acre, 2019, p. 643). Esses temas aparecem distribuídos nos objetivos e nas orientações didáticas e, segundo o documento, “[...] devem ser trabalhados de forma integrada ao conteúdo das aulas, para que haja o desenvolvimento das competências e habilidades, como prevê a BNCC, visando o uso da língua em práticas letradas de comunicação” (Acre, 2019, p. 643).

É relevante mencionar que, enquanto o componente ‘Língua Inglesa’ na BNCC está organizado por **Eixos** (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural), Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, o Currículo do Acre opta por manter o desenho do currículo anterior de 2009, estruturado em Objetivos (capacidades), Conteúdos, Propostas de Atividades e Formas de Avaliação. Segundo o documento, a cada bimestre escolar, o trabalho com as práticas de linguagem, incluindo *Conscientização Linguística* (na BNCC, *Conhecimentos Linguísticos*) e *Conscientização Intercultural* (na BNCC, *Dimensão Intercultural*), devem ser garantidos para que não ocorram de forma fragmentada, “[...] considerando o uso da língua dentro de um contexto formativo, aproximando os alunos do uso prático e dos propósitos da comunicação na vida real” (Acre, 2019, p. 645). Além disso, o texto explicita que “[...] a conscientização intercultural está relacionada com a questão política e cultural em um mundo globalizado e abrange a Língua Inglesa como língua franca (Acre, 2019, p. 644, grifo nosso).

⁴ Optei por explorar apenas o documento do componente Língua Inglesa do EFII por questão de espaço e porque os dois estudos apresentados no artigo ocorreram neste contexto.

Assim, ao contemplar estratégias, situações de aprendizagem, orientações pedagógicas, temáticas indicadas para cada ano do EFII, a Base acreana estabelece, de forma holística, o que os educandos, a partir de **direitos**, devem aprender no uso da língua inglesa. Como podemos ver nos dois quadros abaixo (6º e 9º anos), de acordo com o documento, “[...] torna-se **direito** dos alunos serem capazes de [...]”:

Quadro 1 – Objetivos para o uso da LI nos 6º e 9º anos do EFII

9º ANO
<ul style="list-style-type: none">• Compreender a expansão da li em determinados momentos históricos.• Interagir em situações de comunicação (compreensão e produção oral), de cunho argumentativo.• Compreender, de forma geral, os diferentes gêneros textuais escritos (mídia impressa ou digital).• Expressar-se na LI por meio da escrita, em formatos diversos e presentes em diferentes ambientes de circulação, de forma ética, crítica e responsável.
6º ANO
<ul style="list-style-type: none">• Compreender que o mundo é multilíngue e multicultural.• Interagir em situações de comunicação (compreensão e produção oral).• Compreender, de modo geral, os diferentes gêneros textuais (verbais, não-verbais e multimodais), conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não-linear.• Expressar-se na LI por meio da escrita, em formatos diversos, com a mediação do professor.

Fonte: Acre (2019, p. 645, grifo nosso).

Assumindo uma certa autonomia em relação à BNCC, principalmente quanto à distribuição de conteúdos, a Base acreana elenca o que se espera ser alcançado na prática de sala de aula a partir do que chama de “Quadro Organizador Curricular”, detalhando um quadro específico para cada ano do EFII, como o do 6º Ano abaixo:

Quadro 2 – Excerto (a) da organização curricular do 6º ano do EF

Quadro organizador curricular – 6º ano

Objetivos Capacidades/competências amplas	Conteúdos/Objeto de Conhecimento O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam os objetivos/capacidades	Propostas de Atividades Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos	Formas de Avaliação Situações mais adequadas para avaliar
● Compreender que o mundo é multilíngue e multicultural.	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigação e reflexão sobre o alcance da Língua Inglesa no mundo, como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua), através dos processos de colonização. ● Países que têm o Inglês como Língua Materna e /ou oficial; ● Observação e identificação da presença da Língua Inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre países falantes do inglês no mundo e exposição de mapas ou reprodução de vídeos que ilustram alguns países falantes da Língua Inglesa como língua materna e/ou oficial. ● Coleta de dados através de pesquisas (no meio impresso e no virtual) para a construção de conhecimento adicional sobre as línguas faladas no mundo, especialmente o inglês e o português. ● Atividades em grupos ● Grupo 1: Pesquisa e identificação de países, dos diferentes continentes, onde a Língua Inglesa se difundiu devido aos processos de colonização (mapas e/ou locais turísticos que ilustram esses países); ● Presença da Língua Inglesa no cotidiano; ● Rodas de conversa em que se discuta a presença de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> • Observação e registro dos conhecimentos prévios levantados e da participação e envolvimento dos alunos nas conversas, reflexões e trocas realizadas, com base, também, nas pesquisas realizadas pelos alunos; • Acompanhamento da participação e envolvimento dos alunos nos trabalhos em grupos: empenho na busca e seleção de informações; identificação das características do gênero painel nos trabalhos produzidos; desenvolvimento na elaboração do painel e na comunicação do conhecimento construído; ● Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Observação e registro dos relatos e conclusões dos grupos em relação aos trabalhos e conteúdos estudados;

Fonte: Acre (2019, p. 651).

A amplitude e a diversificação de conteúdos são visíveis, e embora estes últimos não sejam escalonados em qualquer ordem de importância ou seguindo uma pretensa hierarquização, pode-se se notar que conteúdos gramaticais mais específicos (ver Quadro 3) só aparecem bem mais adiante, subsidiando temáticas diversas sobre a própria língua inglesa, entre outras, como “países que têm o inglês como língua materna e/ou oficial”, “presença da língua inglesa no cotidiano”, “influência da globalização na disseminação do inglês no mundo”, “linguagem da sala de aula para o esclarecimento de dúvidas e o atendimento às necessidades básicas”, “informações pessoais”, “horas, gostos e preferências”, “ações em progresso e rotinas diárias”, “temas de relevância social, como *bullying* e respeito ao idoso”, etc. Interessante notar também que o conteúdo gramatical é inaugurado no quadro com a inserção do conceito de “repertório linguístico”, passando-se, então, para tópicos como “imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções”, “o verbo *to be*”, “o caso genitivo (‘s)”, “adjetivos possessivos”; “presente simples e presente contínuo (formas e usos)”, etc. O Quadro 3 a seguir também é retirado do 6º Ano.

Quadro 3 – Excerto (b) da organização curricular do 6º Ano do EF

	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção de repertório lexical relativo a expressões usadas para o convívio social e o uso da Língua Inglesa em sala de aula (saudações, apresentação e despedidas, classro-on language); comandos e instruções; informações pessoais (nome, idade, origem, nacionalidade, profissão, telefone e endereço); membros da família; gostos e preferências (atividades de lazer, esportes); números e disciplinas escolares; ações em progresso (verbos de ação) e de rotinas (verbos relacionados a atividades rotineiras); ● Identificação de semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da Língua Inglesa que marcam repertórios linguísticos diferenciados, visando o respeito à diversidade linguística. ● Utilização do imperativo nas expressões comuns de sala de aula (enunciados de atividades, comandos e instruções); do presente do indicativo do verbo <i>to BE</i> para identificar pessoas e informar horas e horários; dos adjetivos possessivos e do caso genitivo para descrever relações de posse por meio 	<ul style="list-style-type: none"> ● Repertório lexical; ● Saudações, apresentações e despedidas; ● Comandos e instruções utilizados em sala de aula; ● Informações pessoais (name, age, from, nationality, occupation, phone number, address); ● Membros da família; ● Atividades de lazer, esportes; ● Disciplinas escolares; ● Verbos de ação e verbos relacionados a atividades rotineiras; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de atividades que apresentem o vocabulário de modo contextualizado, articulado e à serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita, levando o aluno a descobrir (noticing) o significado de palavras da Língua Inglesa de modo indutivo (contexto, ilustração, linguagem corporal, significado). 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Semelhanças e diferenças de pronúncia; ● Respeito à diversidade linguística; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reprodução de áudios e/ ou vídeos de falantes de inglês de diferentes países com o propósito de identificar semelhanças e diferenças na pronúncia em músicas e canções em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de atividades que apresentem os conhecimentos linguísticos de modo contextualizado, articulado e à serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita, levando o aluno a descobrir (noticing) o funcionamento sistêmico da Língua Inglesa de modo indutivo (Exemplo → Regra). 	

Fonte: Acre (2019, p. 663).

Apesar de também elencar elementos linguísticos/gramaticais, pode-se dizer que a Base do Acre, de alguma sorte, distancia-se um pouco dessa linearidade ou hierarquização de conteúdos criticada na BNCC (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020), uma vez que, como se vê no citado Quadro 3, aparecem, por exemplo, em uma quantidade mínima, de forma quase que indireta. Numa análise mais criteriosa, diante da presença de uma gama de diferentes conteúdos, é possível concluir que conteúdos gramaticais não são preponderantes na Base acreana. Além disso, a disposição em que aparecem sugere que, diante de outros aspectos e temáticas a serem trabalhados, o mínimo de conteúdo gramatical sugerido terá que ser expandido, assim como outros emergirão a partir dos temas e práticas comunicativas propostas.

Dessa forma, com o objetivo de lançar alguma luz mais prática sobre a questão, e pensando na ideia de “fazer do limão uma limonada”, trago aqui dois breves estudos que advêm da análise de aspectos relacionados à Base Curricular do Acre. No primeiro, de cunho mais geral, como citado anteriormente, Santana (2023) busca entender e discutir “se e como” o conceito de ILF adotado na BNCC perpassa a Base acreana, enquanto, no segundo, mais específico, Moura (2023) dedica-se a compreender “se e como” o conceito de ILF está contemplado no

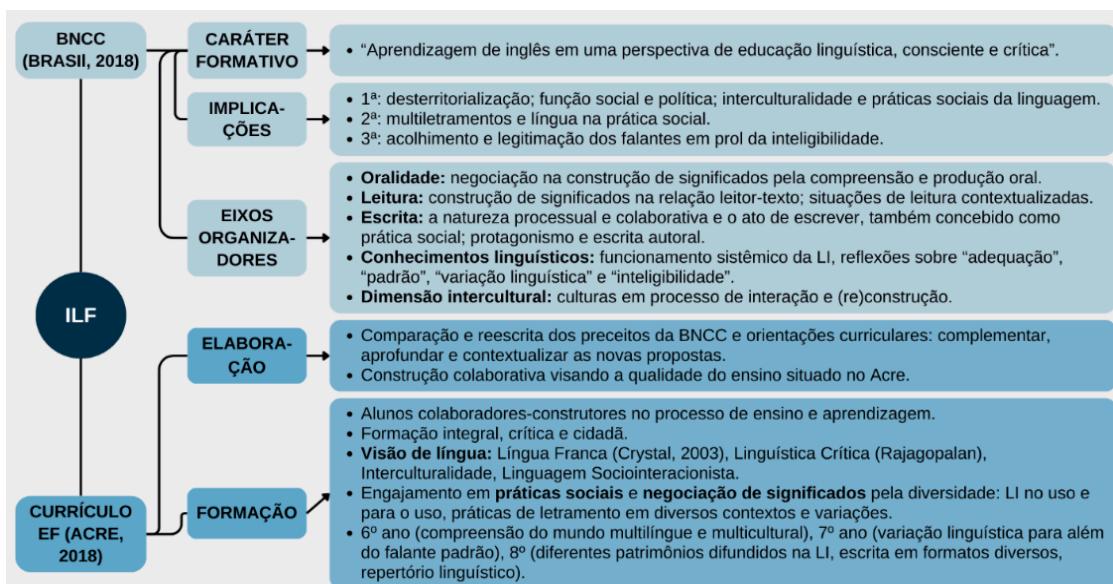
material didático por ele utilizando no EFII de uma escola privada local. É o que será explorado a seguir.

Do limão faremos uma limonada? Dois estudos no contexto acreano

Estudo 1: Santana (2023) inicia sua argumentação lembrando que a inserção do conceito de ILF na BNCC provoca a mudança no *status* de como o inglês é tradicionalmente ensinado no Brasil, ou seja, na perspectiva de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Ela explica que seu trabalho, de cunho exploratório e crítico, é um exercício comparativo entre a proposta para o ensino de Língua Inglesa no Currículo Único do Acre, anos finais, e a BNCC. Depois de discutir o conceito de ILF à luz de pesquisas mais recentes, Santana explora a inserção deste na BNCC, as possíveis implicações dessa política educacional para a área e a sua influência na concepção do currículo acreano, indicando que o conceito presente tanto na BNCC quanto no currículo do Acre é relativamente novo para as escolas, professores e estudantes.

Ainda segundo a autora, o currículo acreano para o EFII foi elaborado de forma colaborativa, envolvendo professores das redes estadual, municipal e federal de ensino atuantes naquele estado. A partir de uma análise cuidadosa, Santana (2023) apresenta no Quadro 4 abaixo um esquema comparativo bastante elucidativo, demonstrando que, em princípio, existe um claro alinhamento entre as duas bases, apesar da estruturação divergente. Para Santana (2023), a visão de língua que a Base estadual chancela é igualmente aquela de prática social outorgada pela BNCC, além, claro, de acolher a concepção de ILF na sua função política, social e econômica, e trazer o conceito de interculturalidade para o texto do documento local.

Quadro 4 – Esquema comparativo BNCC e CRU do Acre



Fonte: Santana (2023).

No seu trabalho, Santana (2023) também ressalta que a Base acreana enfatiza a autonomia do aluno no processo de construção de significados e conhecimentos. Para ela, tal orientação abre uma possibilidade para que, ao se explorar os mais diversos temas propostos nos quadros referenciais, o conteúdo linguístico/gramatical a ser ativado possa ir muito além do que está elencado previamente para cada ano.

Apesar desse ponto alvissareiro, um achado interessante trazido por Santana pode possivelmente nos remeter a mais um conflito capitaneado pela inserção do ILF na BNCC. Segundo a autora, na Base estadual, é possível encontrar citações sobre o ILF extraídas da própria BNCC, visando, a partir de diferentes vozes de autoridade, emprestar uma certa robustez teórica ao que é prescrito pela Base acreana. Contudo, ao analisar o texto estadual, a impressão que se tem é que o conceito de ILF não foi realmente inserido nas propostas e que tal desencontro acontece no momento em que o professor não identifica uma real presença deste nos conteúdos, tendo em vista a realidade plural que permeia as salas de aula da educação acreana (Santana, 2023).

Para sustentar sua premissa, Santana usa como exemplo conteúdos do 6º Ano (ver Quadro 5 abaixo), afirmando que o professor, ao ter acesso à Base

estadual, se depara com quadros organizadores de conteúdos seriados e gradativos, ou seja, é apresentado a “[...] propostas que fogem do *status* de língua franca e da realidade do aluno, mas que devem ser seguidas para que o estudante alcance as competências pré-estabelecidas” (Santana, 2023, p. 9).

Quadro 5 – Excerto (c) da organização curricular do 6º ano do EF

Interagir em situações de comunicação (Compreensão e produção oral).	<ul style="list-style-type: none">● Uso da Língua Inglesa em situações comunicativas orais, de forma dirigida, com mediação do professor, tais como cumprimentos, apresentações, despedidas e respectivas respostas, construindo laços afetivos e convívio social.● Situações comunicativas orais em sala de aula, com uso de expressões utilizadas no convívio em sala de aula (saudações, apresentações e despedidas);
	<ul style="list-style-type: none">● Solicitação de esclarecimentos que satisfaçam necessidades básicas de comunicação comuns ao ambiente escolar (classroom language).● Linguagem da sala de aula para o esclarecimento de dúvidas e o atendimento às necessidades básicas;

Fonte: Acre (2019, p. 653).

Assim, Santana tece sua crítica à Base local, argumentando que o quadro em questão organiza as situações de comunicação, “compreensão e produção oral” (*listening/speaking*), “[...] a partir de um padrão já existente⁵, sendo que situações de comunicação devem surgir de forma espontânea” (Santana, 2023, p. 9).

Ao fim e ao cabo, a autora conclui seu estudo lembrando que, como em todos os cantos deste país continental, a realidade das escolas públicas acreanas são as mais diversas, o que, ao se confeccionar um currículo estadual a partir de uma base nacional, é preciso um trabalho cuidadoso que contemple os diferentes contextos locais, além de um grande investimento por parte das secretarias estaduais de educação, principalmente na formação de professores e gestores. No caso de ensino de língua inglesa especificamente, ela considera crucial uma reflexão mais aprofundada sobre o ILF como conceito inserido tanto na BNCC quanto no currículo acreano, uma vez que se trata de algo novo e cujas implicações ainda são pouco claras, ou até mesmo desconhecidas, para a maioria dos envolvidos na área.

⁵ Talvez seja importante tentar compreender o que autora entende aqui como “padrão”, uma vez que o termo é polissêmico e, nesse caso, pode, simplesmente, se referir a situações para a prática e uso de funções comunicativas pré-determinadas.

Estudo 2: Moura (2023), professor da educação básica de uma escola privada de Rio Branco, busca no seu estudo analisar e discutir se e como o conceito de ILF aparece na coleção didática de língua inglesa adotada pela instituição que se apresenta ao público local como uma escola bilíngue. Por não ter acesso ao material do último ano, o *corpus* do trabalho abrangeu os livros usados nas turmas dos 6º, 7º e 8ºanos do EFII (Prearo; Siqueira, 2022; Prudêncio *et al.*, 2021a, 2021b). Da mesma forma que Santana, Moura faz no seu trabalho toda uma discussão sobre a adoção do ILF na BNCC e no currículo local para então chegar à parte mais específica, a análise dos livros que utilizou no primeiro semestre de 2023.

Ao longo de sua análise, Moura reconhece no seu contexto específico algumas dificuldades a serem enfrentadas por professores e alunos para se trabalhar sob uma perspectiva de ILF. Segundo ele, ainda há diversos conflitos acerca das concepções atreladas ao ensino de língua inglesa na educação brasileira, sendo a introdução do ILF mais um a ser enfrentado pelos docentes. Uma de suas críticas em relação à BNCC, por exemplo, é que, na seção introdutória sobre competências, constatam-se os esforços para a formação de um cidadão crítico, pensante, capaz de distinguir e questionar o uso do inglês, assim como sua finalidade, de modo a compreender o repertório linguístico-cultural de cada indivíduo, num ambiente de respeito mútuo. Contudo, segundo o autor, ao propor o trabalho com as habilidades linguísticas, o documento nacional deixa de lado tais percepções, enveredando para um certo padrão de ensino monolíngue, o qual Moura (2023) entende como defasado.

Partindo para a análise do material e os achados do estudo, para o livro do 6º Ano, de autoria de Prudêncio *et al.* (2021a), Moura indica que a referência ao ILF ou qualquer orientação sob tal perspectiva, é praticamente inexistente. Ao elencar três categorias para sua análise do conteúdo deste e dos outros volumes, (1) *Lições comuns*, (2) *Culturas não-nativas* e (3) *ILF*, Moura indica em termos quantitativos que, das 100 lições constantes do livro 6º Ano, 90% são basicamente o que chama de “lições comuns”, ou seja, na minha interpretação, o já consagrado conteúdo orientado pela perspectiva ILE. Desse conteúdo, 9% trata de aspectos relacionados

a outras culturas que não as nativas hegemônicas, o que para o autor, dependendo em especial do professor, pode vir a ser portas abertas para que o ILF entre como base para a expansão de novos saberes e aprofundamento maior sobre culturas outras. Já em relação a referências diretas sobre ILF, ou seja, lições que promovem uma reflexão sobre o inglês e suas implicações como língua franca mundial, o resultado é pífio, apenas em 1% de todas as lições presentes no material analisado.

Em relação ao livro do 7º Ano, escrito pelos mesmos autores, Moura indica que, apesar de haver uma inserção maior de conteúdos que pudessem ser relacionados às duas últimas categorias (*Culturas não nativas* e *ILF*), a predominância absoluta ainda é da categoria *Lições comuns*. Moura indica também que o conteúdo que aborda aspectos culturais não-eurocêntricos e não-estadunidenses está presente em 21 das 100 lições, equivalendo a menos de um quinto do total. Em relação ao ILF, apesar de enxergar um tímido avanço, ele aponta que em apenas 4% das lições se percebem possibilidades de promoção para o ensino da língua sob a perspectiva de ILF.

Em relação ao último livro analisado, o penúltimo da coleção, o autor assinala que o material do 8º Ano, escrito por dois outros autores, Prearo e Siqueira (2022), apresenta uma diminuição de conteúdos relacionados a culturas não nativas (13%) e os mesmos 4% quanto a possíveis conteúdos para a promoção de um ensino de inglês sob a perspectiva de ILF. Sem qualquer novidade, das 100 lições analisadas pelo autor, 83 delas, a maioria absoluta, portanto, estão ancoradas na perspectiva ILE.

De todo esse trabalho de análise encampado por Moura, fica claro que ainda há muito o que se fazer na educação básica para que tanto as premissas da BNCC quanto aquelas que comprazem o currículo estadual sejam contempladas pelos materiais didáticos adotados nas escolas. Sabemos que um fosso abissal ainda separa a educação de LE praticada nas escolas privadas e nas públicas. É muito provável que os materiais que chegam ou chegarão às escolas públicas via o PNLD estejam mais atentos ao que determina a BNCC, contemplando nos seus conteúdos, não só a inserção do conceito de ILF, mas, principalmente, atividades práticas guiadas por tal orientação. No caso das escolas privadas, em especial aquelas de

elite, é bem possível que pouca ou nenhuma mudança ocorra em relação ao que já se pratica, já que é nesse contexto onde o apelo mercadológico da perspectiva ILE se sobrepõe.

Passada mais de meia década da publicação da BNCC, é certo que os professores continuam a se defrontar com grandes desafios que, neste texto, aludo a limões. E pelo que tenho visto, caberá (ou já tem cabido) a eles(elas), seja por iniciativa própria, ou quando contam com a sorte, além de tempo e disposição, batalhar por uma formação docente sensível a todas essas questões, alimentada, principalmente, por pesquisas sobre o ILF e suas implicações “práticas-teórico-práticas”⁶ para o cenário de ensino de LE neste país tão diverso. Em outras palavras, caberá aos professores a indigesta tarefa (mais uma) de fazer desses limões (e tantos outros nos mais diversos níveis) uma limonada. Mas como? É o que vou tentar apontar a partir de algumas sugestões na seção conclusiva que segue.

Rumo à limonada: palavras (in)conclusivas

Como explicitado ao longo do texto, mesmo tentando suplantar a linearidade e a hierarquização de conteúdos presentes na BNCC, como é o caso da Base do Acre, os limões permanecem, embora arrefecidos em algumas de suas particularidades. Desta forma, para que os professores possam atender, ainda que de maneira parcial, ao que é preconizado pelo componente Língua Inglesa, agora orientado para a perspectiva de ILF, ou seja, “fazer dos limões uma limonada”, apresento e discuto aqui algumas possibilidades inspiradas em escritos e experiências pertinentes ao tema. Nesse momento crucial em que, passados os cinco anos previstos para a implementação da BNCC em todo o país, é certo que há muito ainda a se fazer para se conduzir uma prática de sala de aula de LI que, ao invés de enxergar e propor “ILF contra ILE”, busque, para fins práticos, pensar no “ILF juntamente com o ILE” (Siqueira, 2020). Dito de uma outra forma, diante de tantos obstáculos que se apresentam e se acumulam no dia a dia dos nossos

⁶ Faço uso do termo “práticas-teórico-práticas” pensando justamente num processo de conscientização sobre o ILF a se iniciar na prática de sala de aula, desembocando então na saudável e necessária retroalimentação entre teoria e prática e vice-versa.

professores da educação básica, colocar em perspectiva o ideal frente ao real é um caminho seguro a se percorrer.

De maneira prática, considerar o *status* de inglês como língua franca, segundo a BNCC, “[...] implica deslocar a [língua inglesa] de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” (Brasil, 2017, p. 242). Esses não são apenas “limões” grandes e robustos, são “limões” que ostentam, acima de tudo, um poder quase intocável, um dogma duradouro, a partir de uma visão tradicional e arraigada na mente e nas práticas de nossos professores.

Sendo assim, como então descascá-los? Pensando em certos deslocamentos que poderão ativar os eixos organizadores da BNCC e de outras bases, tomo emprestado aqui a ideia de Tsang (2019) para o ensino da Oralidade (compreensão auditiva, fala e pronúncia), concebida a partir de um *continuum* de flexibilidade. A adaptação e expansão do modelo que faço contemplam outros eixos e visam ajudar professores a implementar o ensino de LI sob uma perspectiva de ILF (ver Quadro 6).

Quadro 6 – Objetivos de diferentes graus de flexibilidade do uso do inglês nas habilidades de compreensão/produção oral e pronúncia

Compreensão oral <i>Listening</i>	(I) Capaz de compreender diferentes sotaques em interações em ILF	(II) Capaz de compreender uma variedade de sotaques, incluindo os que desviam levemente dos aspectos centrais do <i>Lingua Franca Core</i> (Jenkins, 2000) ⁷	(III) Capaz de compreender apenas sotaques padrão hegemônicos, isto é, britânico (RP) e/ou americano (GA)
			
Produção oral e pronúncia <i>Speaking/Pronunciation</i>	(IV) Falar inglês fazendo uso de práticas translíngues e qualquer sotaque, em especial os não hegemônicos	(V) Falar um inglês que seja geralmente compreensível para a maioria dos seus interlocutores	(VI) Falar inglês padrão hegemônico, isto é, RP e/ou GA (britânico a/ou americano)

Fonte: Adaptado de Tsang (2019).

Como se vê, o esquema traz um *continuum* que tem num extremo

⁷ Conjunto de recursos e características de pronúncia do inglês que permitem que falantes se comuniquem com sucesso em interações envolvendo o ILF (Jenkins, 2000). Usado como recurso pedagógico para o ensino de inglês sob uma perspectiva ILF.

“flexibilidade”, ou seja, mais próximo do conceito de ILF, e no outro, “restrição”, mais afeito ao conceito de ILE. Para cada uma das habilidades, temos três possibilidades a serem consideradas pelo professor, denotando o que se espera que seus alunos sejam capazes de fazer em relação ao uso do inglês. No caso de compreensão oral (*Listening*), o quadro I está mais próximo do conceito de ILF, assim, como o quadro IV, no caso de Produção Oral/Pronúncia (*Speaking/Pronunciation*). Temos ainda possibilidades ao centro (II e V), a depender da situação, e no outro extremo (III e VI), sendo estas últimas aquelas com as quais boa parte de nossos professores estão mais acostumados. A proposta de Tsang (2019) é interessante porque, além de despertar no professor a tomada de consciência sobre o ILF, aquilo que Sifakis (2017) chama de *ELF awareness*, o auxilia na sua prática, dando-lhe a oportunidade de, juntamente com seus alunos, navegar pelo *continuum*, tomando certas decisões a partir de atividades específicas na sala de aula e, potencialmente, dentro do escopo de desejo e objetivos de cada estudante em relação ao estudo da LI.

Partindo da elaboração original, a qual não engloba outras habilidades além das ilustradas acima, busquei expandi-la à luz da nossa realidade, tendo como pano de fundo a estrutura delineada na BNCC. Contemplo aqui os eixos Leitura, Escrita e Aspectos Linguísticos dentro mesmo *continuum* (flexibilidade-restrição) (Quadro 7).

Quadro 7 – Objetivos de diferentes graus de flexibilidade do uso do inglês nas habilidades de leitura, escrita e de conhecimentos linguísticos (gramática/vocabulário)

Leitura Reading	<p>(I) Exposição a uma maior diversidade de textos em língua inglesa a partir de fontes oriundas dos mais diversos países, em especial, não hegemônicos, incluindo textos bi/multi/translíngues em que o inglês consta como uma das línguas</p>	<p>(II) Exposição a uma mescla de textos em inglês padrão oriundos de fontes de países de língua inglesa, mas ainda com predominância de fontes oriundas de países hegemônicos</p>	<p>(III) Exposição apenas a textos escritos em inglês padrão hegemônico, britânico (RP) e/ou americano (GA)</p>	
				
Escrita Writing	<p>(IV) Ter como prática de escrita um inglês localmente situado incluindo a possibilidade de práticas translíngues e uma retórica textual influenciada pela cultura local</p>	<p>(V) Ter como modelo de escrita um inglês padrão internacionalizado ao lado de um inglês padrão hegemônico, a partir da necessidade dos alunos</p>	<p>(VI) Ter como modelo de escrita em qualquer gênero apenas o inglês padrão hegemônico, isto é, britânico e/ou americano</p>	
				

<i>Flexibility</i>	<i>Constraint</i>
Aspectos Linguísticos Grammar/Vocabulary	<p>(VII) Exposição a estruturas e vocabulário emergentes das interações/atividades em que o inglês funciona como LF, não conformidade com o modelo do falante nativo, evitando-se idiomaticez unilateral⁸ e acolhendo-se, a partir da busca pela comunicação efetiva, inovações e criações advindas de práticas translíngues</p> <p>(VIII) Exposição a estruturas e vocabulário/expressões idiomáticas dos ingleses de países hegemônicos (EUA e Inglaterra), mas também de outros ingleses, em especial daqueles nativizados</p> <p>(IX) Exposição a estruturas e vocabulário/expressões idiomáticas do inglês de prestígio de países hegemônicos (EUA e Inglaterra)</p>

Fonte: Adaptado de Tsang (2019).

Seguindo tal raciocínio, o professor pode trafegar nessa linha imaginária por todos os descriptores, a depender dos objetivos de suas aulas. Pode trabalhar total ou parcialmente sob uma perspectiva ILF (Descriptores I, IV e VII), quando, por exemplo, estiver abordando aspectos linguísticos (gramática/vocabulário) pré-determinados pela Base nacional ou também pelas muitas bases locais que dela advirão. Mas, também, caso seja uma demanda de seus alunos, pode trabalhar sob a perspectiva ILE (Descriptores III, VI e IX), o “limão” com presença mais marcante nas aulas e na prática de nossos professores de todos os contextos. Ou ainda no meio-termo, consolidando uma prática que integre ILF com ILE, sem deixar que a perspectiva tradicional continue a dominar as nossas práticas de ELI como um todo.

Assumo as limitações de tal modelo e admito que essas sugestões podem não ser suficientes para gerar mudanças mais significativas nas nossas práticas de ELI. É certo que a BNCC inovou ao adotar o conceito de ILF, ainda que oferecendo a reboque diversos “limões”, sendo que alguns bem azedos. A Base acreana aqui discutida, intuitivamente, talvez, busque em parte dar conta de alguns desses limões, embora gerando outros, o que, diante da complexidade do tema e das necessárias mudanças nas crenças e práticas diárias dos docentes de LI, não chega a surpreender.

Sem dúvidas, nesse processo de contato com o novo, teremos que lidar com uma grande quantidade de limões a serem coletados e descascados ao longo do

⁸ Idiomaticez unilateral refere-se a algum tipo de obstáculo na compreensão entre falantes, levando a uma ruptura da comunicação por conta do uso de expressões conhecidas por um interlocutor, mas não pelo outro. Tal fenômeno é muito comum em ILF quando um dos interlocutores é um falante nativo de língua inglesa, o qual, normalmente, faz uso de expressões típicas e usuais de comunidades falantes de inglês. Ver: Seidlhofer (2011).

caminho. Entretanto, para deles fazermos a aludida limonada, precisamos de tempo, planejamento, pesquisa, estratégias político-pedagógicas específicas, sólida formação docente e, acima de tudo, estarmos sensíveis à realidade sociocultural onde atuamos, assim como às reais necessidades do nosso alunado quanto à presença, à importância imediata e ao uso prático da língua inglesa. Em suma, é crucial que essa limonada seja feita, distribuída de forma coletiva, onde todos possam sorvê-la de forma democrática e propositiva, multiplicando experiências, compartilhando angústias, erros, acertos, tomadas de decisão. É com isso e sobre tudo isso que aqui se apresenta o grande segredo para começarmos a enfrentar e, posteriormente, suplantar, mais este desafio para o ensino e aprendizagem de línguas no nosso país.

Agradecimentos

Sou grato ao CNPq pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Processo No. 305278/2022-3)

Referências

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. *Currículo de referência único do Acre: ensino fundamental anos finais*. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte, 2019. Disponível em:
<https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- COGO, A. English as a lingua franca: descriptions, domains and applications. In: COGO, A.; BOWLES, H. (ed.). *International perspectives on english as a lingua franca*. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-12.
- DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa na BNCC. *Revista da ANPOLL*, Campinas, v. 1, n. 48, p. 10-22, jun. 2019. DOI:

[https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255.](https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255)

DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, S. 'ELF feito no Brasil': expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestioñis*, Roma, v. 19, p. 297-331, Nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>.

JENKINS, J. *The phonology of english as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOURA, A. S. *BNCC, inglês como língua franca e materiais didáticos*: uma análise exploratória do conteúdo do livro adotado em projeto bilíngue de uma escola privada de Rio Branco. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Inglesa) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

PEREIRA, A. M. S.; SILVA, N. I.; LOPES, V. C. B. S. BNCC, professor e currículo: entre os efeitos de evidência, os silenciamentos e os deslocamentos de sentidos. In: SILVA, N. I.; MINUSSI, R. D. (org.). *Linguística na educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 23-57.

PREARO, R.; SIQUEIRA, G. *The Xfactor*. 8. ano. São Paulo: Internacional School - Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2022. (Collection Xchance).

PRUDÊNCIO, M. et al. *The Xfactor*. 6. ano. São Paulo: Internacional School - Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2021a. (Collection Xchance).

PRUDÊNCIO, M. et al. *The Xfactor*. 7. ano. São Paulo: Internacional School - Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2021b. (Collection Xchance).

ROSA, G. C. Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2021.tde-06072021-152410>.

ROSA, G. C.; DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n.1 p. 1-25, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92461>.

SANTANA, M. S. C. *BNCC, Inglês como língua franca e o currículo de referência único do Acre*: alinhamentos e desencontros. 2023. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Inglesa) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIFAKIS, N. C. ELF awareness in english language teaching: principles and processes. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 40, n. 2, p. 288-306, Apr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx034>.

SIQUEIRA, S. ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen?. *ELT Journal*, Oxford, v. 74, n. 4, p. 377-386, Aug. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.1093/elt/ccaa038>.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 93-113, jan. 2018. DOI
10.5935/1981-4755.20180027.

TSANG, A. Reconceptualizing speaking, listening, and pronunciation: glocalizing TESOL in the contexts of world englishes and english as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, Trenton, v. 53, n. 2, p. 579-588, May 2019. DOI:
<https://doi.org/10.1002/tesq.504>.

Recebido em: 29 out. 2024.
Aprovado em: 11 fev. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Paulo Braga
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho