

"Efling na Educação Infantil Bilíngue"?: Problematizando o inglês na Educação Bilíngue de línguas de prestígio

Michele Salles El **KADRI***
Ana Beatriz Beraldo **ELIAS****
Gabrieli **ROMBALDI*****

* Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista Produtividade Cnpq. misalles@uel.br.

** Especialista em Educação Bilíngue pela Faculdade Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora na rede privada do Estado do Paraná. anabeatriz.elias@uel.br

*** Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professor na rede de Ensino público do Estado do Paraná. gabrieli.rombaldi@uel.br

Resumo:

Devido a sua natureza fluida, dinâmica e plural, a perspectiva de Inglês como Língua Franca (ILF) se apresenta como uma ruptura aos padrões hegemônicos, legitimando diversos falantes e contextos. No campo da educação bilíngue de prestígio, nota-se, ainda, a forte presença da hegemonia de saberes e cultura, imposta pelo Norte Global. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta pela perspectiva de ILF para a Educação Bilíngue infantil delineada no portfólio bilíngue *Global Kids* (El Kadri; Savioli, 2022), demonstrando as possibilidades e as potencialidades de ILF para o ensino de inglês para o contexto bi/multilíngue. Concluímos que o material analisado se apresenta como uma proposta "*made in Brazil*", buscando associar temas críticos e locais à educação bilíngue, e se alinhando a implicações pedagógicas da perspectiva (Gimenez, 2009); ênfase em habilidades comunicativas e de acomodação e ênfase no multilinguismo (Calvo *et. al.*, 2022), sendo que todas essas implicações agem no sentido de constituir a cidadania planetária. Ressaltamos a importância da produção local de materiais e propostas para a educação bilíngue de prestígio, que se afaste da ideologia de falantes nativos e considere os saberes locais e a pluralidade de línguas e culturas.

Palavras-chave: Inglês como Língua franca; Educação Bilíngue de prestígio; materiais didáticos.

“*Elfing* na Educação Infantil Bilíngue”?: Problematizando o inglês na Educação Bilíngue de línguas de prestígio

Michele Salles El Kadri
Ana Beatriz Beraldo Elias
Gabrieli Rombaldi

INTRODUÇÃO

As pesquisas na área do Inglês como Língua Franca (ILF), ou *English as a lingua franca* (ELF), em inglês, têm avançado e progredido rapidamente ao longo dos anos: desde seu primeiro entendimento como uma “variedade” e na necessidade de “*lingua franca core*” (Jenkins, 2000) a constantes ressignificações que o tem posicionado como um conjunto de práticas (Sewell, 2013) e o modo como pessoas se apropriam da língua em diferentes partes do mundo (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021). As compreensões mais recentes de ILF enfatizam seu aspecto empoderador, fluido e associado à perspectiva de *translanguage* (García, 2009). O progresso e a rapidez nas discussões sobre ILF, contudo, não têm sido idênticos quando se referem à incorporação de ILF nas práticas de sala de aula: há tempos, pesquisadores apontam o distanciamento dessas práticas do desenvolvimento das pesquisas (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018; Siqueira, 2018). A adoção da perspectiva de ILF na BNCC (Brasil, 2018), principal documento orientador para o ensino de línguas no Brasil hoje, que traz a perspectiva de ILF em posição central, parece evidenciar o ILF como a perspectiva orientadora das propostas para o ensino de línguas. Contudo, professores e pesquisadores envolvidos com análise de material didático podem atestar que o discurso se faz presente nas novas propostas, mas pouco se alterou em termos de propostas práticas (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018).

Por vezes, a perspectiva de ILF tem sido compreendida de modo equivocado, já que há certa confusão em se falar do uso de ILF *versus* o “ensino de ILF”. Vale a pena ressaltar a impossibilidade de se “ensinar ILF”, uma vez que não se trata de uma variedade da língua (Sewell, 2013). Falamos em ILF como perspectiva para se olhar para a língua inglesa de modo a trazer as implicações desse estatuto para a sala de aula. Assim, propomos reconhecer e incorporar as implicações de ILF no ensino, pois nesta ótica, ILF é atitude (Gimenez *et al.*, 2015; Rombaldi, 2023), é a mudança de perspectiva para os objetivos, propósitos, como a ênfase na comunicação efetiva (Calvo *et al.*, 2022) e avaliação (Gomes de Lima; Silva Machado, 2021) no ensino de línguas. Portanto, considerar as implicações de ILF para o ensino nos parece apropriado ao contexto de ensino de Inglês na rede pública, principalmente pelo caráter empoderador (El Kadri, 2010) projetado por essa perspectiva aos falantes bilíngues.

Similarmente, a BNCC (Brasil, 2018) explica que o status de língua franca refere-se a uma língua marcada pela fluidez e impulsionada por falantes plurilíngues. Com isso, o documento - com foco no Ensino Fundamental - prioriza o “foco na função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241) e acrescenta que os diferentes usos que falantes fazem dessa língua ao redor do mundo são acolhidos e legitimados nessa perspectiva, de modo a “questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (Brasil, 2018, p. 241) e, além disso, “desvincula da noção de pertencimento [da língua] a um determinado território” (Brasil, 2018, p.

242). Embora a BNCC não seja destinada para a Educação Infantil, entendemos que a conceituação do inglês como língua franca seria apropriado também para este segmento de ensino devido ao aspecto empoderador da perspectiva de ILF para as identidades de falantes bilíngues brasileiro.

Neste texto, problematizamos o Inglês utilizado em contextos de escolas bi/multilíngues, propondo o Inglês como língua franca como uma tentativa para o empoderamento das identidades de falantes bilíngues (El Kadri, 2010), aqui chamada de “*Elfing*” (junção da sigla ELF, em inglês e do prefixo *-ing* (também da língua inglesa), com a intenção de conferir o sentido de atitude e ação em relação à LI na perspectiva do Inglês como língua franca). A relevância de trazer a perspectiva de ILF para os contextos de educação bilíngue se dá na necessidade de questionarmos o valor atribuído a falantes nativos nesse contexto e, conseqüentemente, à necessidade de desestabilizar práticas coloniais que pouco contribuem para o empoderamento de falantes bilíngues brasileiros. Acreditamos que a educação bilíngue tem potencial de favorecer práticas transformadoras, de questionar o status quo, de favorecer o acesso às outras narrativas e de empoderar os falantes bilíngues por meio da problematização relacionado “ao inglês” como meio de instrução. Nesse texto, tratamos especificamente “de que inglês” é esse que trazemos como instrumento de acesso aos conteúdos curriculares. Portanto, acreditamos que a educação bilíngue tem como propósito o desenvolvimento linguístico de ambas as línguas de instrução, a aprendizagem e articulação de conteúdos diversos, o desenvolvimento de habilidades e competências que ampliam a atuação do aluno no mundo e o desenvolvimento de competências interculturais (Megale; El Kadri, 2023), o que significa que os conteúdos são ministrados por meio de outra língua. É desse inglês, como meio de instrução que nos referimos neste texto.

Para tanto, apresentamos brevemente a perspectiva teórica que embasa este artigo, bem como a fundamentação metodológica utilizada. Em seguida, apresentamos a análise de uma proposta didática desenhada para a Educação Bilíngue infantil de uma escola bilíngue pública, com foco em como o ILF permeou, enquanto princípio, a materialização dessa perspectiva. Por fim, apresentamos a seção de considerações finais e as referências utilizadas.

UM POUQUINHO DE ILF

Para Seidlhofer (2005), o inglês assume caráter de língua franca (ILF) quando “é escolhido como meio de comunicação entre pessoas de diferentes *backgrounds* linguísticos e superando barreiras linguísticas-culturais” (Seidlhofer, 2005, p. 339). Ademais, Jenkins, Baker e Dewey (2018) define ILF como o uso diverso e fluido da língua inglesa, que supera barreiras linguísticas e culturais e se situa dentro do âmbito do multilinguismo.

Similarmente, Diniz de Figueiredo e Siqueira (2021) defendem que, em se tratando de ILF, o foco deve recair sobre a natureza plurilíngue da comunicação e definem o conceito como a interação entre interlocutores de diferentes contextos linguísticos através de uma língua compartilhada por eles.

Ainda articulando os efeitos da globalização e a expansão da língua inglesa, Gimenez (2015) afirma que “ILF integra um quadro no qual fatores linguísticos e econômicos não podem ser desconsiderados em suas relações com a globalização” e “filia-se aos discursos que buscam o apagamento de fronteiras/nações na relação entre pessoas de diversas partes do mundo” (Gimenez, 2015, p. 75). Assim, ao acolher a diversidade e pluralidade do uso da língua inglesa no contexto de ILF, emergem questões complexas a respeito de relações de poder e posse do idioma, decolonialidade, questões identitárias e empoderamento do aprendiz.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), compreender o status da língua inglesa como língua franca significa questionar a propriedade da língua, questionar e desvincular a noção de pertencimento a um território e sua respectiva cultura. Similarmente, para Gimenez (2015), compreender o inglês como língua franca representa a tentativa e desejo de desvincular o idioma de territórios e nações, assumindo, portanto, um caráter decolonial. Além disso, Mignolo e Walsh

(2018 *apud* Rosa; Duboc, 2022, p. 845) afirmam que “decolonialidade objetiva desconstruir esse sistema hierárquico de poder, desfazendo, desobedecendo, e desligando-se da matriz colonial para que outros modos de pensar, sentir, crer, fazer e viver sejam possíveis”. Esse movimento, segundo a BNCC, “favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, 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, 2018, p. 242).

É importante salientar que ILF não se refere a uma variação linguística, mas, sim a um conjunto de práticas (Sewell, 2013) e o modo como pessoas se apropriam da língua em diferentes partes do mundo (Diniz de Figueiredo; Siqueira, 2021). Desse modo, não é possível ensinar inglês como língua franca em si, mas sim considerar as implicações de seu status como língua franca no ensino, ou seja, é possível ensinar *através* desta perspectiva, de acordo com os pontos fundamentais de ILF elencados por Calvo *et al.* (2022, p. 149), tais como:

- (i) a ênfase na diversidade do inglês em detrimento das variedades do círculo interno ou de uma única variedade; (ii) na ênfase no multilinguismo ao invés de monolinguismo; (iii) ênfase no conteúdo e acomodação, incluindo o uso de estratégias de pragmática e comunicação para facilitar o entendimento, ao invés de precisão linguística.

Similarmente, Gimenez (2009, p. 7) elenca algumas implicações pedagógicas da aplicação da perspectiva de Inglês como Língua Franca no ensino de língua inglesa:

1. Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
2. Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
3. Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;
4. Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
5. Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;
6. Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
7. Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado;

Desse modo, com a perspectiva de ILF, o foco do ensino de língua inglesa se desloca de “regras gramaticais institucionalizadas para o encorajamento da negociação entre as diversas gramáticas e repertórios linguístico-culturais que emergem das situações comunicativas em inglês” (Duboc, 2019, p. 18).

Com isso, ensinar inglês através da perspectiva de ILF representa um ato de empoderamento do aprendiz ao estabelecer objetivos vinculados à necessidade de comunicação internacional (El Kadri, 2010), distanciando-os dos moldes do falante nativo através da ótica decolonial e da valorização do repertório do aluno. Assim, quando tratamos de Inglês como Língua Franca, temos um sistema conceitual fluido e volátil, que está em constante desenvolvimento e atinge temas complexos inerentes ao ensino aprendizagem de idiomas, como a questão decolonial (Rosa; Duboc, 2022), a formação identitária do sujeito (El Kadri, 2010), além das relações de poder (El Kadri, 2010) e posse do idioma (Canagarajah, 2022; El Kadri, 2010).

No capítulo a seguir apresentamos a metodologia utilizada para orientar esta pesquisa e, mais adiante, apresentamos nossas reflexões sobre a perspectiva de ILF na Educação Bilíngue infantil, através da análise do portfólio *Global Kids* (El Kadri; Saviolli, 2022).

METODOLOGIA

Este artigo é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Analisamos o portfólio Bilíngue “Global Kids” pela perspectiva de ILF.

O “Global Kids” é uma série de cinco livros dedicada à Educação Bilíngue Infantil de língua de prestígio (Inglês-Português) com o objetivo de promover integração entre língua e conteúdo e está fundamentada na BNCC (Brasil, 2018) e no WIDA ELD Framework. El Kadri (2022) explica que cada material é organizado de acordo com práticas sociais das crianças: Brincar (Berçário 1 e 2), Cantar (Maternal) e Contar Estórias (Pré 1 e Pré 2) (El Kadri, 2022). Neste artigo, estudamos o portfólio e buscamos analisar como a perspectiva de ILF está materializada na proposta dos materiais elaborados para o Pré 1 (Pre-K).

O portfólio *Global Kids* (El Kadri; Saviolli, 2022) foi desenhado para orientar as práticas curriculares de uma escola bilíngue pública cuja função é formar sujeitos críticos, com novos modos de agir e interagir no mundo (El Kadri, Saviolli; Molinari, no prelo). Foi desenvolvido em 2021 e implementado na primeira escola bilíngue pública do estado do Paraná, na cidade de Iporã, coordenada pela primeira autora deste artigo. A coleção tem como princípios organizadores a perspectiva decolonial, a perspectiva de interculturalidade como ferramenta para decolonizar práticas, uma visão heteroglóssica de língua a partir de conceitualizações do sujeito bilíngue dinâmico (García; Wei, 2014). A coleção contempla as áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2018) e atividades em ambas as línguas (português e inglês), visando a valorização do repertório do aluno. É organizada por meio de unidades temáticas e gêneros.

Assim, analisamos o portfólio com base na perspectiva de ILF, mais especificamente em relação às implicações pedagógicas para a sala de aula. Nos interessa verificar o potencial do portfólio bilíngue para a desestabilização de práticas coloniais por meio da incorporação do ILF como orientador das práticas. El Kadri e Gimenez (2013) apontavam as principais implicações de ILF, como: a descentralização do falante nativo por meio do aumento de variedades, a incorporação de temas que são locais e globais, a cultura dissociada de nações específicas, a incorporação de perspectivas críticas e as habilidades de produção e recepção de textos como sendo foco do aprendizado.

Na próxima seção, analisamos e exemplificamos como esses princípios foram materializados por meio das categorias: a) temas locais/globais trabalhados envolvendo diversidade cultural, racismo, inclusão, identidades masculinas, identidades femininas, outras identidades, empoderamento individual, indígena etc.; b) cultura como discurso não associada a nações específicas; c) inclusão de diversas variedades linguísticas (inglês coreano, queniano, brasileiro, hispânico etc.) e o d) foco na recepção (estórias e músicas) e na produção de textos (práticas sociais).

1 Articulação de temas locais e globais

Coadunamos com Siqueira (2018) quando esse salienta que o ensino de Inglês deveria ser um espaço para a descolonização de crenças e práticas hegemônicas (Siqueira, 2018). Assim, a educação bilíngue, por se utilizar dessa língua como meio de instrução, pela nossa perspectiva, também deveria incorporar uma conscientização crítica sobre os efeitos da globalização e da expansão do Inglês no mundo e da legitimação dos aprendizes usuários da língua e dos profissionais, até então tidos como intelectuais subalternos (Kumaravadivelu, 2016). No *Global Kids* (El Kadri; Saviolli, 2022), a perspectiva decolonial está materializada, por exemplo, na inclusão de narrativas diversas, na escolha de narrativas advindas do Sul Global, na educação antirracista e em um prisma contrário à estereotipização das questões de gênero.

No quadro a seguir, apresentamos as estórias que organizam o material do PRE-K (Pré 1), seus autores, origens e principal tema trabalhado:

Tabela 1 – Estórias que organizam o material do PRE-K (Pré 1), seus autores, origens e principal tema trabalhado

STORYTELLING	AUTOR	TEMAS
The name Jar	Yangsook Choi	Identidade cultural; primeiro dia de aula; amizade.
The proudest blue: a story of Hijab and family	Ibtihaj Muhammad and S.K. Ali	Família; rotina; identidade cultural; diversidade.
Sulwe	Lupita Nyong'o	Racismo; autoestima; atitudes.
Lara's black Dolls	Aparecida de Jesus Ferreira	Identidades negras; brinquedos.
Just ask	Sonia Sotomayor	Diferenças que nos fazem únicos.
Tough guys have feelings too	Keith Negley	Emoções – masculinidade tóxica
We are water protectors	Carole Lindstrom	População indígena; preservação da água.
Mae among the stars	Roda Ahmed	Empoderamento feminino – sonhos
The boy who grew a forest	Sophia Gholz	Empoderamento individual – defesa das florestas

Fonte: El Kadri (2022).

O quadro acima permite-nos demonstrar a multiplicidade de discursos que transitam neste portfólio, o que geralmente não ocorre na maioria dos materiais didáticos. Traços de decolonialidade podem ser encontrados por meio da inserção de narrativas que pertencem ao Sul-Global, como, por exemplo, autores advindos de países como Somália, Quênia, Líbano, Coreia e Brasil (El Kadri, 2022). Também se faz presente por meio de discursos que fogem à norma da colonialidade ao trazer outras possibilidades de ser e agir no mundo para além das determinadas pelo Norte-Global: o discurso de indígenas (*We are water protectors*), do poder feminino (*Mae among the stars*), da quebra de padrões do que é ser homem, como o estigma de que “homem não chora!” (*Tough guys have feelings too*) e do entendimento de cultura como discursos identitários (*The name Jar; The proudest blue: a story of Hijab and family*), pela discussão sobre a diversidade (*Just ask*) e o racismo (*Sulwe; Lara's black dolls*).

A inclusão desses discursos no material didático se justifica pela carência de atenção quanto à formação inter e multicultural dos educandos, pois, segundo Megale (2022) frequentemente tem-se a noção equivocada que escolas bilíngues promovem formação multicultural automaticamente por utilizarem duas línguas como meio de instrução. Megale (2022) defende que, ao contrário dessa crença, a formação multicultural está diretamente ligada a um trabalho sistemático e intencional que permeie todos os componentes curriculares visando este objetivo. Assim, coadunamos com a definição de Kramsch (2006) apresentada por Megale (2022) sobre cultura como sendo “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (Kramsch, 2011, p. 356 *apud* Megale, 2022, p. 63).

Sendo assim, Megale (2022) afirma com base em Walsh (2009) que através de uma perspectiva intercultural é possível questionar “diferenças e das desigualdades historicamente tecidas em nossa sociedade no que tange às relações socioculturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, entre outras” (Megale, 2022, p. 66). Esta noção está diretamente relacionada à questão decolonial, pois, ainda segundo Megale (2022) a interculturalidade representa “uma

possibilidade de nos comprometermos com o Outro, ou seja, de evidenciarmos e valorizarmos os sentidos, os saberes e os sujeitos subalternizados pela colonialidade¹” (Megale, 2022, p. 64).

Assim como Megale (2022), acreditamos que “a educação tem como objetivos principais a construção de sociedades em que as diferenças são o eixo central da democracia e a produção de sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas” (Megale; Liberali, 2021 *apud* Megale, 2022, p. 65-66) e justamente por esse motivo defendemos a necessidade de elaboração de currículos que questionem ideologias hegemônicas e estimulem a formação crítica.

2 Cultura como discurso

Assim como Candau (2008), reconhecemos a relação intrínseca entre educação e cultura e compreendemos a escola como espaço de produção cultural. Megale (2022) afirma que a escola “é o território no qual identidades e mentalidades, ainda que em caráter provisório, são (re)construídas em um movimento incessante de produção cultural e ressignificação local de experiências tecidas globalmente ao longo do tempo” (Megale, 2022, p. 68-69).

Desse modo, coadunamos novamente com Candau (2008) sobre a necessidade de reinventar a educação escolar a fim de “oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (Candau, 2008, p. 13). Para isso, advogamos em favor de “currículos que questionem as ideologias hegemônicas e valorizem outras formas de ser e estar no mundo” (Megale, 2022, p. 65-66). Nos alinhamos à Megale (2022) na ideia de que é possível construir uma educação bilíngue intercultural “por meio de uma língua adicional (e também da língua de nascimento dos estudantes), [pois assim] podemos construir oportunidades para que [os alunos] confrontem visões de mundo distintas das que circulam em suas comunidades imediatas”. Desse modo, “o educando tem a possibilidade de ampliar seu repertório” (Megale, 2022, p. 67) e tem a chance de “formar uma visão própria mais atuante e informada acerca dos discursos que orientam as ações em sua comunidade” (Megale, 2022, p. 67).

Essa iniciativa se fundamenta no princípio da perspectiva intercultural defendida por Candau (2008), que argumenta pelo desejo de “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades” (Candau, 2008, p. 23). No portfólio do Pré 1, por exemplo, podemos notar a materialização dos diferentes discursos por meio das diversas narrativas que são trazidas por portfólio. Os livros selecionados para este material se alinham à variedade de vozes e perspectivas defendidas por El Kadri e Megale (2023). Segundo as autoras, incluir vozes que geralmente não são representadas em materiais didáticos configura uma maneira de desafiar as normas coloniais e oferecer modos alternativos de ser e agir no mundo. Seguindo este raciocínio, a seguir apresentamos nossas análises dos discursos presentes em cada livro presente no portfólio. O quadro que segue nos permite verificar tais discursos, tais como a negociação e valorização da identidade cultural, valorização de diferentes culturas (de imigrantes, de diversas religiões), de preservação do meio ambiente por diversos povos, do empoderamento feminino, da quebra de estereótipos de gênero, da valorização do discurso antirracista, das identidades negras, identidades sociais, da autoestima e representatividade, da inclusão e valorização das diferenças e de um discurso que problematiza de modo geral a assimilação cultural e promove a auto-afirmação.

¹ Adoto a definição de colonialidade proposta por Montoya et. al (2007), como os padrões de poder que emergem como resultado do colonialismo e definem aspectos culturais, de modo a formar uma teia de relações de poder que nos afetam e influenciam em diferentes esferas sociais.

Tabela 2 – Seleção de livros e autores para o *Global Kids* Pre-K (El Kadri; Saviolli, 2022)

STORYTELLING	DISCURSO
The name Jar	Negociação de identidade cultural coreana.
The proudest blue: a story of Hijab and family	Negociação de identidade cultural muçulmana, assimilação cultural e auto-afirmação.
Sulwe	Discurso antirracista, identidades negras, identidades sociais, autoestima e representatividade.
Lara's black Dolls	Discurso antirracista, identidades negras, identidades sociais, autoestima e representatividade.
Just ask	Inclusão, valorização das diferenças.
Tough guys have feelings too	Quebra de estereótipos de gênero, demonstração de sentimentos.
We are water protectors	Negociação e valorização da identidade cultural, valorização da cultura indígena e preservação do meio ambiente.
Mae among the stars	Empoderamento feminino, quebra de estereótipos de gênero.
The boy who grew a forest	Negociação e valorização da identidade cultural, valorização da cultura indiana e preservação do meio ambiente.

Fonte: Adaptado de El Kadri e Megale (2023).

Nos livros "*The Name Jar*" and "*The Proudest Blue*" é possível encontrar o discurso de negociação e valorização de identidades culturais, mais especificamente coreana e muçulmana, respectivamente. Megale, El Kadri e Saviolli (2023) explicam que ambas as narrativas endereçam questões de identidades culturais que frequentemente não são abordadas em materiais didáticos e, através da exposição dessas narrativas aos alunos a, espera-se promover a oportunidade de reconhecer suas próprias identidades culturais, conhecer outras e apreciar as diferenças. Com isso, segundo El Kadri e Megale (2023), com base em Candau (2008), almeja-se desvendar a cegueira cultural que permeia o cotidiano escolar.

El Kadri, Saviolli e Santos (2022), em análise específica sobre o discurso anti-racista explicam como as obras "*Sulwe*" e "*Lara's black dolls*" foram utilizadas para promover uma abordagem antirracista na educação bilíngue infantil. Segundo as autoras, a educação antirracista luta pelo "reconhecimento e desconstrução do racismo estrutural por meio da produção de contradiscursos e contranarrativas de valorização dos povos negros e indígenas" (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022, p. 112) e se apresenta como "o mecanismo contra o racismo, como instrumento de reconhecimento e fortalecimento das identidades raciais" (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022, p. 115). Desse modo, as atividades propostas a partir dessas histórias convidam os alunos a "a refletir sobre a importância do respeito e valorização das características de seu corpo e dos outros" (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022, p. 118) e prezam pela promoção da igualdade, valorização da diversidade racial no contexto escolar, conscientização sobre o racismo e promoção da representatividade negra (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022).

No livro "*Just ask*", a autora, inspirada por seu diagnóstico de diabetes ainda na infância, escreve sobre os desafios que crianças podem ter e também sobre seus super poderes. Desse modo, a história celebra a diversidade e traz consigo o incentivo à inclusão e o respeito às diferenças nos modos de agir e existir no mundo. Por sua vez, as histórias "*Tough guys have feelings too*" e "*Mae among the stars*" trazem consigo os discursos de quebra de estereótipos de gênero e, mais

especificamente, a primeira trata da demonstração de sentimentos, tradicionalmente repreendida na educação de meninos com a clássica frase “homem não chora!”, e a segunda aborda a questão do empoderamento feminino, compartilhando a lição de que meninas podem ser o que quiserem e incentivando-las a seguirem seus sonhos. Segundo El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), essas histórias apresentam discursos empoderadores, que questionam os estereótipos de gênero e confrontam estruturas sociais que foram perpetuadas por influências coloniais e seu uso na educação bilíngue infantil resulta na possibilidade de diversas expressões de identidades.

Além disso, as histórias “*We are water protectors*” e “*The boy who grew a forest*” colocam personagens indígenas e de populações marginalizadas em foco. Segundo El Kadri, Saviolli e Molinari (no prelo), essas obras apresentam novos modos de ser e agir no mundo e se distanciam das representações de culturas minoritárias, aqui sendo as populações indígenas e Indiana. Ambas as histórias abordam a questão de negociação e valorização da identidade cultural, valorização das culturas indígenas e indiana, respectivamente, e preservação da natureza. De acordo com El Kadri e Megale (2023), esses livros trazem consigo a oportunidade de discutir sobre nossa relação com o meio ambiente, reconhecer as diferenças que nos formam e questionar nossos modos tradicionais de existir, criar e agir no mundo. Mais especificamente, El Kadri e Megale (2023) explicam que esses materiais permitem a integração entre conteúdo e linguagem; a valorização do repertório linguístico dos alunos; promover conexões entre as duas línguas estudadas e o contato com narrativas e identidades não hegemônicas. Desse modo, todas as histórias escolhidas para compor este material contribuem, cada uma à sua maneira, para a formação de cidadãos bilíngues críticos, conscientes das diversidades de narrativas, identidades e modos de agir e ser no mundo.

3 Variedades linguísticas

Considerando a necessidade de ampliar o leque de variedades linguísticas estudadas em sala de aula como uma das implicações pedagógicas da perspectiva de ILF (Calvo *et al.*, 2022; Gimenez, 2009), o material didático analisado conta com o recurso de *read aloud* (leitura em voz alta), que consiste em códigos QR disponibilizados nos livros que direcionam a vídeos no Youtube em que os alunos podem ter acesso a falantes de diferentes locais (sendo que a maioria deles são os próprios autores) e *backgrounds* linguísticos lendo em voz alta as histórias que compõem o material.

Assim, os alunos são estimulados a conhecer diferentes sotaques e variedades linguísticas e têm a chance de se familiarizar com elas desde pequenos, o que contribui para uma formação identitária bilíngue empoderada, marcada pela noção de que é possível se apropriar de outro idioma e usá-lo de acordo com seus desejos e necessidades, sem se submeter aos moldes de falantes nativos.

Abaixo é possível observar o quadro 3, que apresenta as histórias selecionadas para compor o material, bem como seus respectivos autores e origens e os links que dão acesso aos vídeos mencionados.

Tabela 3 – Lista de histórias, autores e links para *read aloud*

STORYTELLING	LINKS	ENGLISHES
The name Jar	https://www.youtube.com/watch?v=bGCuOEoEXSc	Coreano
The proudest blue: a story of Hijab and family	https://www.youtube.com/watch?v=YLFzDfVuWUA	Libanês
Sulwe	https://www.youtube.com/watch?v=sBU5ahKUQ8U	Quênio-mexicano
Lara's black dolls	read aloud não disponível	Brasileiro
Just ask	https://www.youtube.com/watch?v=q4sGcaA6bFk	Hispano Americano
Tough guys have feelings too	https://www.youtube.com/watch?v=M8LhX5Rb2fY	Americano
We are water protectors	https://www.youtube.com/watch?v=kEcEnrydoa4	Americano
Mae among the stars	https://www.youtube.com/watch?v=3A8IiU62oV4	Somali
The boy who grew a forest	https://www.youtube.com/watch?v=XoMXeo7E8xk	Americano

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, a exposição a diversos “íngleses” se alinha às implicações da perspectiva de ILF no ensino de língua inglesa elencadas por El Kadri e Gimenez (2013), como a descentralização do falante nativo através do aumento de variedades exploradas em aula, da incorporação de temas locais e globais, da dissociação entre culturas e nações, inclusão de perspectivas críticas e desenvolvimento de habilidades comunicativas e de compreensão.

4 Linguagem como práticas sociais

De acordo com a versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a linguagem deve ser concebida como prática social, a fim garantir a oportunidade para que alunos possam agir de modo criativo e protagonista durante seu processo de aprendizado (Brasil, 2018). Nesse sentido, os alunos são incentivados a criar textos orais e escritos apropriados à sua faixa etária com maior uso de recursos linguísticos à medida que se familiarizam com o idioma, portanto, agindo no sentido de promover o uso autêntico, criativo e autônomo da língua (Brasil, 2018).

Essa concepção se alinha também à finalidade comunicativa inerente à perspectiva de ILF, uma vez que, nessa ótica, o foco do ensino e aprendizagem da língua é deslocado de estruturas gramaticais para o propósito comunicativo (Calvo *et. al.*, 2022; El Kadri, 2010; Gimenez, 2009).

Alinhando-se à concepção de linguagem como prática social e ao propósito comunicativo da perspectiva de ILF, o portfólio materializa a concepção de língua como prática social de duas maneiras: ao ser organizado a partir de práticas sociais infantis e por meio da seção *Social Practice*, no final de cada unidade.

Em relação a sua organização, todas as propostas partem das práticas sociais das crianças: brincar, cantar e contar histórias. Embora esses gêneros permeiem toda proposta do material, torna-se relevante mencionar que são eles que determinam os conteúdos ensinados, por são os organizadores da proposta. Assim, por meio de gêneros adequados à faixa etária das crianças, “o brincar (para o berçário I e II), o cantar (maternal), o ouvir e o contar histórias (Pré-I e Pré-II)” (El Kadri, 2022, p. 160).

A seção intitulada “*Social practice*” no final de cada unidade em que os alunos devem performar a prática social com base no que aprenderam dão oportunidade para que alunos possam exercer a agência em seu aprendizado e agir de modo criativo. No quadro a seguir ilustramos alguns exemplos das práticas sociais propostas no portfólio Pré-K:

Tabela 4: Exemplos das práticas sociais propostas

STORYTELLING	SOCIAL PRACTICE: PRODUCTION
The name Jar	Pre-K digital book name
The proudest blue: a story of Hijab and family	A video-choir
Sulwe Lara’s black dolls	Self-portrait cord
Just ask	Growing a garden
Tough guys have feelings too	Superhero Parade day!
We are water protectors	A demonstration: We stand for....
Mae among the stars	A dream Board
The boy who grew a forest	Recycle day

Fonte: El Kadri (2022)

O quadro demonstra como os alunos são posicionados como protagonistas, performando e utilizando a língua para participar de práticas sociais. Nota-se que o foco não é apenas ensinar a língua inglesa, mas ensinar *através* da língua, para que os alunos possam desenvolver habilidades de expressão oral e escrita, assim como sugerido por Gimenez (2009) como outra implicação da perspectiva de ILF. Ao performar através da língua, o material permite que os alunos possam agir de modo criativo e serem agentes durante seu processo de aprendizagem da língua inglesa. A imagem que segue exemplifica uma dessas práticas sociais, em que os alunos constroem e apresentam seu *Dream Board* depois de todo o trabalho e problematização do empoderamento feminino por meio da obra “*Mae among the stars*”.

Figura 1 - Dream Board - Portfólio *Global Kids*



Fonte: El Kadri; Saviolli (2022)

À guisa de considerações

Neste artigo, demonstramos as maneiras pelas quais o portfólio *Global Kids* foi construído para tentar resistir a atitudes coloniais que tradicionalmente permeiam o ensino de Inglês, já que toda a disciplina no currículo escolar tem sido construída com base em princípios desenvolvidos durante e pela colonização global, o que ajuda a perpetuar valores eurocêntricos e coloniais. Desse modo, apresentamos o material como uma tentativa de resistir ao colonialismo que impera no ensino dessa língua, pensando em maneiras de desconstruir e empoderar falantes bi/multilíngues que podem e (usam!) essa língua a seu favor (Rajagopalan, 2004).

Aqui analisamos o material desenvolvido para o Pré 1 (Pre-K) e concluímos que, através da inclusão de histórias originárias do Sul Global, o material é composto por discursos de valorização das diferenças, empoderamento feminino, quebra de estereótipos de gênero, negociação de identidades, valorização de culturas, inclusão e preservação do meio ambiente. Desse modo, o material apresenta narrativas que retratam diferentes modos de ser e agir no mundo e estimulam as noções de inclusão e respeito para com o outro.

Através das narrativas diversas, as histórias selecionadas apresentam também diferentes variedades de uso da língua inglesa (brasileira, somali, quênio-mexicana, coreana etc). Essa coletânea de diferentes sotaques e *backgrounds* linguístico-culturais se apresenta como forma de ampliar o leque de variedades estudadas em sala de aula e redução da ênfase no falante nativo, conforme citado por Gimenez (2009) como uma das implicações da inclusão da perspectiva de ILF para o ensino-aprendizagem da língua, e como ênfase no conteúdo e no multilíngüismo, conforme similarmente proposto por Calvo *et. al.* (2022).

Além disso, o material se alinha à concepção de língua como prática social apresentada na edição mais recente da BNCC e fornece oportunidades para que os alunos possam interagir com a língua e agir de modo criativo e agente durante seu processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Aliado a isso, o material também direciona o foco ao desenvolvimento da competência comunicativa, ao invés da precisão gramatical, como frequentemente ocorre no ensino de língua inglesa (Calvo *et. al.*, 2022; El Kadri, 2010; Gimenez, 2009).

Com isso, o portfólio mescla o ensino-aprendizagem de duas línguas (português e inglês) e estimula práticas para que os alunos aprendam *através* da língua inglesa. A partir da seleção das histórias que compõem este material, as crianças são expostas a narrativas diversas, que fogem do núcleo eurocêntrico, e apresentam diferentes concepções de identidades e culturas, de modo a promover articulação entre temas locais e globais (Gimenez, 2009), desenvolvimento de habilidades comunicativas (Calvo *et. al.*, 2022; El Kadri, 2010; Gimenez, 2009) e estimula a agência do aluno durante seu processo de aprendizagem, conciliando a aprendizagem e uso da língua inglesa para o desenvolvimento de práticas sociais, agindo assim na construção de cidadania planetária (Gimenez, 2009). Desse modo, concluímos que o portfólio *Global Kids* apresenta uma proposta “*made in Brazil*” (Duboc, 2009) para a integração de ensino de conteúdo e língua na Educação Bilingue Infantil, através das implicações pedagógicas da perspectiva de ILF.

Essa perspectiva, a nosso ver, é importante, porque tem potencial de descolonizar práticas imperialistas tão comumente encontradas em contextos bilíngues que se voltam quase que exclusivamente para práticas e discursos advindos do Norte Global e com grande submissão à ideologia do falante nativo.

REFERÊNCIAS

BLOCK, David. Language education and globalization. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 2008. v. 1, p. 31-43.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GaSdmySoRtMzcoC2bUkvmbFhrv2vU3xP/view>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; COGO, Alessia; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. “English gradually” and multilingual support in EMI: insights from lecturers in two Brazilian universities. *Journal of English as a Lingua Franca*, Germany, v. 11, n. 2, p. 147-170, 2022.

CANAGARAJAH, Suresh. Challenges in decolonizing linguistics: the politics of enregisterment and the divergent uptakes of translanguaging. *Educational Linguistics*, Berlin, v. 1, n. 1, p. 25-55, 2022. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/eduling-2021-0005/html>>. Acesso em: 20 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz; SIQUEIRA, Sávio. How can we teach English as a lingua franca locally? In: SILVEIRA, Rosane, GONÇALVES, Alison R. (org.). *Applied Linguistics: questions & answers*. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 26-53. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18kFugSsVw7BssbaG_P56IXszMOJFYWN1/view. Acesso em: 10 nov. 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista Da ANPOLL**, Florianópolis, v. 1, n. 48. p. 10–22, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 10 nov. 2023.

EL KADRI, Michele S.; SAVIOLLI, Vivian B. *Global Kids - portfólio bilíngue*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

EL KADRI, Michele Salles. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI, Michele Salles. Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do material ‘Global Kids’ para a construção de uma educação bi/multilíngue crítica. In: EL KADRI, Michele Salles, SAVIOLLI, Vivian B.; MOLINARI, Andressa C. (ed.). *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 155-178.

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307428856005.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EL KADRI, Michele Salles; MEGALE, Antonieta H. Visions, courage, and aspirations: Interculturality in Brazil’s Early Childhood Education. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGUE, 2023. No prelo.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian B.; MOLINARI, Andressa C. “Tough guys have feelings too” e “Mae among the stars”: recriando identidades de gênero na educação infantil bilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian B.; MOLINARI, Andressa C. *Conversa com educadores de educação Bi/Multilíngue: o que pesquisadores têm a nos dizer?* Campinas: Pontes Editores. No prelo.

- EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian B.; SANTOS, Cecília G. Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. *Entretextos*, Londrina, PR, v. 22, n. 2, p. 107-129, 2022. Número especial.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden: Oxford; Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- GIMENEZ, Telma. Antes de Babel: Inglês como Língua Franca Global. In: ENCONTRO DE LETRAS LINGUAGEM E ENSINO - ELLE, 7., 2009, Londrina, PR. *Anais [...]*. Londrina: UNOPAR, 2009. n. 7, p. 1-10.
- GIMENEZ, Telma. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C. S. (ed.). *English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.
- GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C. S.; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- GOMES DE LIMA, Jane Helen; SILVA MACHADO, Pierre. Avaliação no ensino de Língua inglesa: problematizações à luz da pedagogia histórico-crítica, da teoria histórico-cultural e do inglês como Língua franca. *Revista de Letras Juçara*, Caxias, MA, v. 5, n. 2, p. 79-94, 2021. DOI: 10.18817/rlj.v5i2.2698. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2698>. Acesso em: 28 set. 2023.
- JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (ed.). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. London: Routledge, 2018.
- KRAMSCH, Claire. Culture in language teaching. In: BROWN, Keith (ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2nd. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.
- MEGALE, Antonieta H.; EL KADRI, Michel Salles. *Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores*. São Paulo: Santillana, 2023. v. 4.
- MEGALE, Antonieta H.; LIBERALI, Fernanda. Como implementar a multiculturalidade? In: MEGALE, Antonieta (org.). *Educação bilíngue: como fazer?* São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 15-27.
- MEGALE, Antonieta. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian B. *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 59-76
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, London, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.
- ROMBALDI, Gabrielli. *Apropriações do sistema conceitual de inglês como língua franca na formação de professores: um experimento didático na residência pedagógica do curso de letras inglês*. 2023. 232 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula. Analyzing the concept and field of inquiry of English as a Lingua franca from a decolonial perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a Lingua franca. *ELT Journal*, London, v. 59, n. 4, 2005. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1OqN0nEBK_SkHJgDHiRYMkHRBIqsw4UuE/view?usp=drive_web&authuser=0. Acesso em: 11 de out. de 2023.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/10-research-perspectives-on-teaching-english-as-a-lingua-franca/708BFBA9B2DA9C86F631A257E8C935ED>. Acesso em: 11 out. 2023.

SEWELL, Andrew. English as a lingua franca: ontology and ideology. *ELT Journal*, London, v. 67, n. 1, p. 3-10, 2013.

SHOHAMY, Elana. Reinterpreting globalization in multilingual contexts. *International Multilingual Research Journal*, London, v. 1, n. 2, 127-133, 2017.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, Cascavel, PR, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Por que oferecer o tapete vermelho ao inglês é um atalho para a marginalização de outras línguas e uma ameaça à educação multilíngue no Brasil. In: COUTO, Aldenice; SOUZA NETO, Maurício J. (org.). *Língua, linguagem e vida: homenagem à Maria Luisa Ortiz Alvarez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. v. 1, p. 101-138.