

# *Retrato linguístico como processo no desenvolvimento da oralidade em ILA em contexto bi/multi/plurilíngue na escola pública*

Eduardo SCHILLER\*  
Cyntia BAILER\*\*

\* Mestre em Educação (FURB – Universidade Regional de Blumenau). Professor no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola (CEIT). [edo.schiller@gmail.com](mailto:edo.schiller@gmail.com).

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem (UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Regional de Blumenau (FURB). [cbaile@furb.br](mailto:cbaile@furb.br).

## **Resumo:**

A oralidade no ensino de inglês é frequentemente negligenciada, priorizando habilidades escritas e estruturais, o que desmotiva alunos e gera insegurança comunicativa. Embora a BNCC reconheça o inglês como língua franca (ILF) e a educação plurilíngue traga benefícios cognitivos e socioculturais, ainda é necessário estimular práticas que explorem a oralidade no ensino. Neste estudo, partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas integram a oralidade no ensino de inglês como língua adicional (ILA), valorizando a diversidade linguística e adotando abordagens bi/multi/plurilíngues, neurociência e metodologias ativas para aprimorar a aprendizagem. Esta pesquisa qualitativa com viés etnográfico linguístico, recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, investiga o desenvolvimento da oralidade em ILA em uma escola pública em contexto plurilíngue, analisando a construção de retratos linguísticos por 15 alunos de oitavo ano como parte de uma sequência didática voltada à reflexão sobre identidade e expressão linguística. O retrato linguístico representa repertórios linguísticos, conectando identidade, emoção e linguagem, refletindo a diversidade comunicativa. A prática de elaborar um retrato linguístico fortaleceu a confiança na produção oral em ILA ao promover a reflexão sobre experiências linguísticas, a aceitação da diversidade e a expansão do repertório linguístico, impactando também o desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos alunos.

## **Palavras-chave:**

**Abstract:**

Oral skills in English language teaching are often neglected, with priority given to written and structural skills, which leads to student demotivation and communicative insecurity. Although the BNCC (Brazilian National Common Curricular Base) recognizes English as a lingua franca (ELF) and plurilingual education offers cognitive and sociocultural benefits, it is still necessary to encourage practices that foster oral skill development in language teaching. This study assumes that pedagogical practices can integrate oral skills into the teaching of English as an Additional Language (EAL), valuing linguistic diversity and adopting bi/multi/plurilingual approaches, neuroscience, and active methodologies to enhance learning. This qualitative research study, with a linguistic ethnographic perspective, part of a master's thesis in Education, investigates the development of oral skills in EAL within a plurilingual public-school context. It analyzes the construction of language portraits by 15 eighth-grade students as part of a didactic sequence aimed at fostering reflection on linguistic identity and expression. The language portrait represents students' linguistic repertoires, connecting identity, emotion, and language, while reflecting communicative diversity. The practice of creating a language portrait strengthened students' confidence in oral EAL production by promoting reflection on linguistic experiences, the acceptance of diversity, and the expansion of linguistic repertoires, also impacting their social, cognitive, and cultural development.

**Keywords:**

Development of oral skills; Language portrait; Bi/multi/plurilingual education.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.141-158, abril. 2025*

*Recebido em: 09/03/2025*

*Aceito em: 03/09/2025*

# **Retrato linguístico como processo no desenvolvimento da oralidade em ILA em contexto bi/multi/plurilíngue na escola pública<sup>1</sup>**

---

Eduardo Schiller  
Cyntia Bailer

## **INTRODUÇÃO**

A língua se constitui pela interação com o outro (Bakhtin, 2003). Em língua inglesa, falamos de quatro habilidades da língua: *reading* (leitura), *writing* (escrita), *listening* (compreensão oral) e *speaking* (oralidade). Contudo, a oralidade parece ocupar uma posição de incertezas quando o assunto é aprendizagem da língua inglesa. Conforme Barcelos (2006), as crenças de professores e alunos sobre o ensino de línguas influenciam diretamente as práticas pedagógicas e o engajamento dos estudantes. Essa lacuna é muitas vezes alimentada pela priorização de habilidades escritas e gramaticais em detrimento da prática oral, o que reflete a percepção de que o *speaking* é difícil de ensinar ou depende de recursos externos, como cursos de idiomas privados. Silva e Martins (2023), em uma revisão sobre crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa, apontam que a oralidade “[...] enfrenta crenças fortemente construídas que contribuem para a pouca prática dessa habilidade”. Assim, a ausência de espaço para a prática da oralidade nos contextos escolares públicos reforça uma desconexão entre o ensino da língua e seu uso em situações reais de comunicação, fazendo com que os alunos se sintam desmotivados e inseguros para se expressarem em inglês.

Antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que aborda a língua inglesa na sala de aula como língua franca, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) consideravam o inglês como língua estrangeira. Perceber uma língua como estrangeira é ver a língua como uma língua do outro, a abordagem de ensino visa utilizar o idioma tentando se aproximar o máximo possível dos padrões de pronúncia dos falantes nativos, implicando na valorização da cultura do país alvo (Jordão, 2014); enquanto na perspectiva da língua franca, percebe-se o idioma como um meio para a comunicação global, respeitando as origens, as particularidades e a pluralidade de cada indivíduo no uso da língua (Crystal, 2003; Gimenez *et al.*, 2015; Seidlhofer, 2005). Ainda que conceitos como educação plurilíngue<sup>2</sup> e língua franca sejam explorados nos documentos oficiais do currículo nacional de educação, parece haver poucas práticas de oralidade na sala de aula no ensino de línguas (Barcelos, 2006).

A relevância de um contexto escolar bi/multi/plurilíngue<sup>3</sup> reside nos inúmeros benefícios que o uso de mais línguas proporciona em um ambiente escolar, impactando de forma significativa o processo de aprendizagem integral dos estudantes. De acordo com Bialystok (2007), a aprendizagem de múltiplas línguas estimula o desenvolvimento cognitivo, promovendo habilidades como o pensamento flexível, a resolução de problemas e o raciocínio abstrato.

<sup>1</sup> Revisado por: Marta Helena Cúrio de Caetano.

<sup>2</sup> Em contraposição à Educação Bilíngue, que foca em duas línguas, a educação plurilíngue enfatiza o contato contínuo entre diferentes línguas no processo de ensino-aprendizagem e reconhece a multiplicidade de repertórios linguísticos dos alunos (Council of Europe, 2020).

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o termo bi/multi/plurilíngue ao longo deste trabalho para dar conta das nuances dos termos bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, conforme apresentados em Bailer e Ramacciotti (2024).

Indivíduos bi/multi/plurilíngues apresentam uma maior capacidade de concentração, memória e habilidades metalingüísticas, as quais beneficiam não apenas a aprendizagem de idiomas, mas também outras disciplinas acadêmicas. Além disso, a proficiência em mais de uma língua expande as oportunidades sociais e profissionais dos estudantes, permitindo a comunicação efetiva e a compreensão de diferentes culturas. Ao serem expostos a diferentes línguas, os estudantes se tornam mais adaptáveis e abertos ao multiculturalismo, desenvolvendo empatia e sensibilidade intercultural (Akkari; Radhouane, 2022).

Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação em uma universidade no [nome da região do país omitida] do Brasil, vinculada a um grupo de pesquisa que busca promover discussões e investigações que relacionem a singularidade e a pluralidade das línguas com questões que dizem respeito à Educação. A pesquisa se insere no contexto da educação bi/multi/plurilíngue e investigou o desenvolvimento da oralidade em inglês como língua adicional (ILA) em um contexto de escola pública e plurilíngue a partir dos estudos de Educação e Língua e tendo como pressuposto os princípios da Ciência da Mente, Cérebro e Educação (MCE). O estudo se deu por meio de uma sequência didática (SD) proposta e conduzida com alunos do Ensino Fundamental, do 8º ano. A SD, com dados gerados em atividades em seis etapas distintas, buscou promover experiências que permitissem a reflexão e a construção de conhecimento em relação as diferentes formas de se expressar com o intuito de oportunizar o desenvolvimento da oralidade. O objetivo central deste artigo é analisar como a prática reflexiva de elaboração de perfis linguísticos pode contribuir para uma maior compreensão do contexto e do repertório linguístico bi/multi/plurilíngue dos alunos e como essa prática influencia a produção oral em ILA deles. Desta maneira, propomos uma discussão acerca da segunda etapa da SD: os retratos linguísticos construídos pelos 15 participantes da pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO

A Educação, como processo contínuo de desenvolvimento e transformação humana, visa à formação integral do indivíduo, promovendo conhecimento, habilidades e valores essenciais para sua inserção social (Saviani, 2008). Esse processo ocorre em contextos formais e informais, articulando cognição, cultura e interação social e deve preparar os sujeitos para interpretar e atuar em uma sociedade globalizada e digital (Pérez Gómez, 2015). A língua, como meio essencial para a concretização da Educação, possibilita a construção do conhecimento e estrutura a forma como compreendemos o mundo (Vygotsky, 1986), sendo também central para a mediação pedagógica e a construção da identidade dos sujeitos (Bakhtin, 2003). Nesse contexto, a educação linguística deve transcender o ensino normativo e considerar práticas sociais, criticidade e a relação entre língua e cultura (Ferraz, 2024), refletindo sobre o impacto das políticas linguísticas no acesso ao conhecimento e na inclusão educacional. Assim, a investigação sobre a interseção entre Educação e língua contribui para práticas pedagógicas mais significativas, promovendo diversidade, equidade e um ensino alinhado às dimensões culturais e sociais da linguagem (Ferraz, 2024).

O conceito de língua adicional (LA), em contraste com a visão tradicional de língua estrangeira, destaca que uma língua adicional não substitui a língua materna do falante, mas se soma ao seu repertório linguístico (Cristofolini *et al.*, 2022). Além disso, o ILA pode desempenhar funções complementares ao inglês como língua franca (ILF), permitindo que os alunos usem o idioma de maneira contextualizada e significativa. Essa abordagem é coerente com a visão de Buonocore e Bailer (2023), que enfatizam a necessidade de um ensino que reconheça as múltiplas possibilidades de uso da língua inglesa, sem restringi-la a normas prescritivas de falantes nativos. Além disso, pesquisas sobre a formação de professores indicam que compreender essas distinções conceituais é essencial para garantir que o ensino de inglês esteja alinhado às demandas contemporâneas da educação linguística e às necessidades dos alunos em um mundo cada vez mais

bi/multi/plurilíngue (El Kadri; Gimenez, 2013).

A educação bi/multi/plurilíngue busca valorizar os diferentes repertórios linguísticos dos alunos e promover a diversidade linguística dentro da escola (Bailer; Ramacciotti, 2024; Ramacciotti *et al.*, 2024). O conceito de plurilinguismo, como descrito por Oliveira e Höfling (2021), enfatiza a capacidade dos falantes de mobilizar diferentes línguas de acordo com o contexto e suas necessidades comunicativas. Grosjean (2008) argumenta que bilíngues não são a simples soma de dois monolíngues, mas indivíduos que desenvolvem um repertório linguístico dinâmico, o que reforça a importância de abordagens educacionais que incentivem essa flexibilidade.

A oralidade é um fenômeno complexo que envolve aspectos discursivos, cognitivos e sociais, sendo essencialmente interativa e dialógica (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2007). Para Vygotsky (1986), ela estrutura o pensamento e a aprendizagem, enquanto Halliday (1989) e Ong (1982) destacam sua dependência do contexto e seu papel na organização do conhecimento. No ensino de inglês, sua abordagem tradicionalmente negligenciada compromete a proficiência comunicativa dos alunos, que muitas vezes dominam regras gramaticais, mas não desenvolvem competência oral (Rodrigues, 2022).

A neurociência evidencia que a produção da fala ativa múltiplas áreas cerebrais e que metodologias baseadas na interação são mais eficazes do que a mera repetição mecânica (Kandel *et al.*, 2021; Ramacciotti; Eccles, 2019). Estratégias como o uso de mídias digitais e projetos que envolvam aprendizagem colaborativa favorecem o desenvolvimento da oralidade ao criar contextos autênticos de comunicação (Cavalcante, 2015). Além disso, a concepção de inglês como língua adicional amplia as possibilidades pedagógicas, priorizando a funcionalidade da língua e a diversidade de repertórios linguísticos (Cristofolini *et al.*, 2022). Weissheimer, Caldas e Marques (2018) ainda argumentam que a possibilidade de planejamento e reflexão antes da produção oral pode reduzir a ansiedade dos alunos e favorecer a aprendizagem. Para garantir uma formação significativa, é necessário superar desafios estruturais, investir na formação docente e reformular currículos para integrar práticas que promovam a oralidade como eixo central da aprendizagem (British Council, 2015; Rodrigues, 2022).

O diálogo transdisciplinar da MCE é essencial para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade em ILA porque integra neurociência, psicologia e educação, explicando os mecanismos cerebrais, a influência cognitiva e emocional, e as práticas pedagógicas que favorecem a aquisição e o uso eficaz da língua (Amaral; Guerra, 2022; Dehaene, 2020; Immordino-Yang; Damásio, 2007; Tokuhama-Espinosa, 2014, 2021;). Bahringer *et al.* (2024) apontam para estes fundamentos epistemológicos como pressupostos para práticas pedagógicas inovadoras por meio de movimentos de reflexividade crítica docente na mobilização de novos saberes para os processos de ensinar e aprender. Para ilustrar essa relação, sistematizamos oito princípios fundamentais que orientam práticas pedagógicas eficazes: a) a aprendizagem transforma o cérebro e envolve neuroplasticidade; b) a interação social qualifica a aprendizagem; c) emoção e motivação direcionam a aprendizagem; d) cada cérebro é único e aprende de forma singular; e) atenção e memória são essenciais para a retenção do conhecimento; f) a aprendizagem requer envolvimento ativo e tempo; g) o processo de aprendizagem é dinâmico e cíclico; e h) a criatividade e a flexibilidade cognitiva são determinantes para a construção do conhecimento (Amaral; Guerra, 2022; Brosch *et al.*, 2013; Cosenza; Guerra, 2011; Dehaene, 2020; Diamond, 2013; Dweck, 2006; Hecht *et al.*, 2021; Immordino-Yang; Damásio, 2007; Kim, 2013; Lent, 2018; Pavlenko, 2014; Pérez Gómez, 2015; Tokuhama-Espinosa, 2014, 2021; Zhao *et al.*, 2024). Esses princípios, ao fundamentarem a construção de práticas pedagógicas baseadas em evidências, oferecem suporte teórico para a promoção da oralidade em ILA em contextos escolares.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Flick, 2009), adotando uma perspectiva teórico-metodológica com viés etnográfico linguístico (Fritzen, 2012), considerando uma visão ampliada de Educação Linguística (Cavalcanti, 2013) - isto é, com um diálogo aberto a outras áreas do conhecimento a fim de compreender os sujeitos de maneira integral e como se constituem a partir de suas linguagens, levando em conta (também) a natureza social do fenômeno linguístico (Rajagopalan, 2008).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem investigativa que se concentra na compreensão aprofundada e na interpretação das complexidades das experiências humanas e dos contextos sociais (Flick, 2009). Dentro desse vasto campo, a pesquisa de perspectiva etnográfica linguística se destaca por seu foco na análise cultural e sociolinguística, explorando as dinâmicas das comunidades e as influências culturais na linguagem (Fritzen, 2012). Flick (2009) traz como principais características da pesquisa etnográfica os dados não-estruturados antes de sua coleta, a participação extensiva do pesquisador no campo, a pluralidade de perspectivas advindas de outras metodologias para compor um método diversificado, porém único para o contexto da pesquisa, a concentração de redação e descrições das experiências e, de maneira geral, estratégias de pesquisa que sejam flexíveis.

De acordo com Fritzen (2012, p. 60), “os procedimentos metodológicos da etnografia preveem a inserção do pesquisador no campo, como um observador participante, permanente e reflexivo, ouvindo, vendo o que acontece nesse meio”. Além disso, a autora ainda reforça esta participação do pesquisador quando afirma que na pesquisa etnográfica não existe apenas uma mera coleta de dados, e sim uma “geração” de registros/dados.

Quanto ao contexto da pesquisa, a condução da SD e geração de dados se deu em uma escola pública no litoral do estado de Santa Catarina. A escola atende todos os estudantes de 6º a 9º Ano do município, oferece Educação em tempo integral e possui um programa bilíngue em fase de implementação com ênfase na língua espanhola. Consideramos que trata-se de uma contexto plurilíngue, já que há membros da comunidade escolar cuja língua materna é a língua espanhola, devido à imigração. O espanhol também existe em um componente curricular obrigatório e é oferecido em oficinas pedagógicas eletivas inseridas na carga horária de estudos dos estudantes, a língua inglesa é componente curricular previsto pela BNCC, a Libras faz parte de alguns espaços em projetos da escola e, claro, a língua portuguesa é a língua materna da maior parte dos alunos.

Dentro deste diverso contexto, o recorte que compõe o campo desta pesquisa são 15 participantes, alunos de três turmas de oitavos anos, dentre oito turmas existentes na escola, nas quais as experiências aconteceram em aulas de inglês no ano de 2023. Para estes alunos, foi planejada uma SD, elaborada com base em evidências da MCE sobre os processos de ensino e aprendizagem, com o intuito de desenvolver a oralidade na língua inglesa e investigar como os alunos se percebiam neste processo, como eles percebiam que a(s) língua(s) e suas diferentes formas de se expressar os constituíam como seres singulares e como isso se dava na interação com o(s) outro(s).

A geração dos dados analisados na dissertação se deu por meio das atividades realizadas pelos participantes da pesquisa em seis etapas da SD. Ao relacionar as descrições dos itens (Quadro 1) da coluna ‘Objetivos’ com os itens da coluna ‘Resultados/Dados Gerados’, é possível perceber a relevância de estratégias que possam levar o aluno a participar ativamente do seu processo de aprendizagem, sugerindo, planejando, criando, executando atividades, refletindo sobre elas e interagindo com seus pares e outros atores do seu contexto escolar.

**Quadro 1 - Percurso da Sequência Didática para o desenvolvimento da oralidade em ILA.**

Sequência Didática		
Etapas da SD	Objetivos Pedagógicos	Resultados/Dados Gerados
1- Línguas	Explorar o inglês como língua franca; incentivar	i) Representações de língua franca

<b>Inglesas</b>	uma visão crítica sobre a linguagem.	diante da percepção dos alunos, trabalho individual; ii) Convergência das características e ideias levantadas acerca das discussões sobre língua franca, coletivo das três turmas.
<b>2- Retrato Linguístico</b>	Refletir sobre as próprias experiências linguísticas; elaborar representações visuais de perfis linguísticos.	iii) Retratos linguísticos desenvolvidos pelos participantes, trabalho individual.
<b>3- Conhecimento Prévio</b>	Incentivar a pesquisa e a organização do conhecimento prévio dos alunos sobre a relação entre língua e cultura, preparando-os para aprofundar suas investigações.	iv) Registros de conhecimento prévio e das conclusões alcançadas pelos grupos de trabalho.
<b>4- Perfil Investigador</b>	Incentivar os alunos a adotarem um papel mais ativo na construção do conhecimento, realizando pesquisas, formulando questionários e conduzindo entrevistas.	
<b>5- Produção Oral Espontânea</b>	Registrar a produção oral espontânea dos alunos na língua inglesa, criando um ambiente emocionalmente favorável para que eles expressem suas percepções e desafios no processo de aprendizagem.	v) Transcrição das produções orais espontâneas e das produções finais registradas em vídeo pelos grupos de trabalho.
<b>6- Produção Oral Final</b>	Sistematizar o conhecimento construído ao longo do processo por meio da criação de um vídeo final; planejar a produção oral visando o desenvolvimento da oralidade em ILA.	

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A SD proposta e conduzida parte da etapa 1, um movimento de conscientização por meio da exploração do conceito de inglês como língua franca, incentivando uma visão crítica sobre a linguagem. Em seguida, na etapa 2, os participantes foram levados a refletir sobre as próprias experiências linguísticas, elaborando representações visuais de seus próprios perfis linguísticos. Na etapa 3, incentivou-se a pesquisa e a organização do conhecimento prévio dos alunos sobre a relação entre língua e cultura, preparando-os para aprofundar suas investigações. Na etapa 4, oportunizou-se aos alunos um papel mais ativo na construção do conhecimento ao realizar pesquisas, formulando questionários e conduzindo entrevistas com membros da comunidade escolar. Na etapa 5, foi registrada a produção oral espontânea dos alunos na língua inglesa, criando um ambiente emocionalmente favorável para que eles expressassem suas percepções e desafios no processo de aprendizagem. Finalmente, na etapa 6, os participantes sistematizaram o conhecimento construído ao longo do processo por meio da criação de um vídeo final, planejando a produção oral visando o desenvolvimento da oralidade em ILA.

Na segunda etapa, espera-se que os alunos pensem em questões como sotaque e a maneira como cada um se expressa como algo a ser valorizado e não temido ou negado, o objetivo era fazer com que pensassem quem eles são a partir das suas maneiras de interagir com o mundo por meio da linguagem. A aula inicia-se com a pergunta “o que é linguagem?”, os primeiros a responderem mencionaram línguas nomeadas (Otheguy; García; Reid, 2015): inglês, português, espanhol, coreano, japonês, etc. Depois, outros começaram a contrastar o uso de palavras na região onde vivem com outros estados, os sotaques e a escolha de palavras para expressar uma mesma ideia. Após abrirem as discussões sobre maneiras de se expressar, um aluno começou dizendo que se expressava por meio de desenhos; uma outra aluna disse que, dependendo do que estava querendo dizer, só se expressava devidamente quando utilizava um ‘meme’ em aplicativos de mensagens e redes sociais.

Após estes momentos de expressar suas ideias e ouvir os colegas, cada aluno recebeu uma folha em branco e foi solicitado que fizessem uma lista de todas as formas que achavam relevantes

para dizer como se expressavam, ou seja, as diversas linguagens que os constituíam. Tendo a lista finalizada, eles deveriam atribuir uma cor para cada item da lista, fazendo uma indicação a frente da palavra, criando uma espécie de legenda de suas linguagens.

Com a legenda pronta, foram orientados a desenhar a silhueta de uma forma que representasse quem eles são, primeiramente sem preencher nada dentro desta forma. Em seguida, eles deveriam utilizar as cores da legenda para aplicar dentro do desenho, considerando o nível de importância daquela maneira de se expressar em suas vidas antes de escolherem onde e o quanto utilizariam de cada cor; foi deixado claro que eles poderiam criar seus próprios critérios para a criação e distribuição das cores.

Esta prática inspirada no estudo de Ou, Gu e Hult (2023) sobre translinguagem para comunicação intercultural na Educação Superior com estudantes na China, também explorada na investigação de perfis linguísticos de professores no Brasil por Megale (2017), é nomeada como “retrato linguístico” por Brigitta Busch (2010, [2017]). Os resultados destes retratos linguísticos, capazes de oportunizar reflexão sobre suas maneiras de se expressar e de interagir com o mundo, caracterizam-se como os dados gerados e analisados neste artigo.

## ANÁLISE

O termo ‘retrato linguístico’, conforme descrito por Busch (2010, [2017]), refere-se a uma estratégia para traçar o perfil linguístico de sujeitos a partir de suas experiências e repertórios linguísticos. Essa abordagem envolve o uso de uma silhueta humana, que é preenchida com cores representando diferentes línguas, dialetos, registros ou formas de expressão que compõem a identidade linguística do indivíduo. Cada cor é escolhida com base em uma legenda previamente definida pelo participante, permitindo que ele ilustre visualmente a presença e a importância relativa dessas linguagens em sua vida. Essa prática, que busca explorar prática reflexiva e criatividade, não apenas evidencia as línguas com as quais o sujeito interage, mas também faz dela emergir aspectos emocionais, culturais e contextuais associados, demonstrando a complexidade do caráter bi/multi/plurilíngue nas formas de comunicação humana (Figura 1). As palavras mencionadas nos retratos linguísticos foram agrupadas em categorias para a análise dos dados.

A interpretação do que significa linguagem ao elencar itens para a construção do repertório linguístico representado em cada retrato é fruto do trabalho desenvolvido na etapa 1, das discussões coletivas na etapa 2, do conhecimento prévio de cada participante e do resultado da interação social entre eles durante a criação de seus retratos linguísticos. Apresentar apenas línguas nomeadas como resultado do retrato linguístico poderia ser esperado se os alunos não tivessem passado pela experiência de desenvolver uma sensibilidade linguística como o que ocorreu na etapa 1 desta SD.

**Figura 1** - Mosaico dos retratos linguísticos dos 15 participantes da pesquisa.



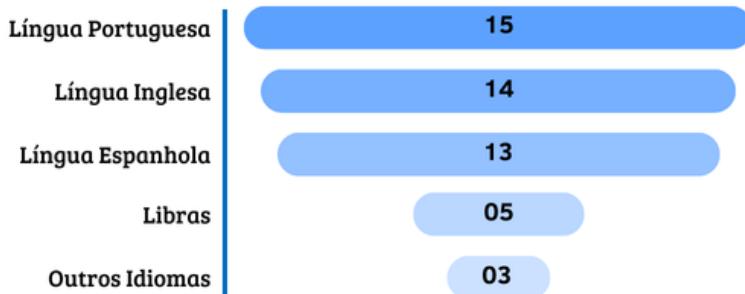
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao observar os termos utilizados para compor as legendas dos trabalhos desta etapa, é possível perceber que os participantes já consideram uma língua como parte de seu repertório linguístico, ou seja como parte da linguagem que o constitui como ser, mesmo que a língua ainda seja um idioma que o aluno está aprendendo. Os alunos afirmam que nunca tinham tido oportunidades para praticar a fala em inglês em sala de aula antes das experiências da SD. Neste caso, assume-se que o mesmo possa ter ocorrido com as outras línguas registradas nos trabalhos. Além disso, os alunos que colocaram os idiomas ‘francês’ e ‘japonês’ em seus retratos relatam que são línguas que eles estudam sozinhos com a ajuda de aplicativos de celular e vídeos na *internet*.

Todos os participantes da pesquisa apresentam a língua portuguesa em seus retratos, ainda que dois deles tenham começado a aprender o idioma menos de um ano antes da experiência (Figura 2). Destes, 11 representam o português ocupando um espaço maior no retrato, os outros representam as línguas com igual importância ou não quiseram explicitar diferenças entre elas. Apenas um dos 15 participantes não elencou a língua inglesa como parte do seu repertório. Neste caso específico, interpretamos como esquecimento: pelos registros no diário de campo,

observamos que a participante faz parte do coral da escola e frequenta a oficina pedagógica de música; nestes dois espaços, ela sempre teve bastante participação como cantora de primeira voz e costuma ficar muito animada e solicitar para que as músicas sejam cantadas em inglês; a aluna também assiste filmes e séries no idioma; além de ser uma estudante que aparenta ter bastante apreço pelas aulas de inglês.

**Figura 2** - Línguas nomeadas identificadas nos retratos linguísticos.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Treze participantes elencam a língua espanhola como parte do seu perfil linguístico. A língua espanhola aparece representada na mesma proporção da língua inglesa na maioria dos casos, em dois retratos ela aparece com menor importância do que a língua inglesa e em um com maior importância. Cinco participantes reconhecem Libras (também são utilizados termos como *hand signs* e *sign language* para se referir ao idioma) como língua que os constitui. Dois destes participantes inclusive concentram a cor designada à língua de sinais na região das mãos. Outras três ocorrências demonstram línguas nomeadas que não fazem parte das línguas que aparecem como parte do currículo formal do contexto escolar: dois participantes atribuem francês e um japonês às línguas que fazem parte de seus repertórios.

Ao abrir a discussão para pensar juntos sobre o que é linguagem e como as formas de interação com o outro influenciam sobre quem somos, os alunos atribuíram significados relacionados à identidade aos seus perfis linguísticos. Além das línguas nomeadas, os participantes mencionam expressões como “*Catarina accent*”, “*Gaúcho accent*”, “*Tiktoks*”, “*memes*”, “*WhatsApp stickers*”, “*lettering*”, “*love*”, “*laughing*”, “*sarcasm*”, “*face expression*” como recursos para se expressar. Esta percepção dos alunos demonstra que eles extrapolam a ideia de língua como uma unidade rígida e singular, denota aspectos além dos linguísticos para expressão de ideias.

Dos 15 participantes, apenas um não atribuiu um nome ao seu trabalho (Quadro 2). A ideia de representar parte de sua identidade nos retratos linguísticos começa pelos termos ‘*I*’, ‘*me*’ e ‘*my*’, empregando a primeira pessoa do singular em seus títulos. Esta singularidade da identidade de cada um também é expressa nos termos ‘*my person*’, ‘*just me!*’ e, ainda, em ‘*the color of my body*’; uma participante ainda reforça a ideia com o título ‘*the things that are most important to me*’. O uso de palavras como ‘*language(s)*’, ‘*speak*’ e ‘*express*’ mostra pluralidade e repertório para falar sobre para que servem as linguagens.

Os aspectos emocionais registrados nos retratos linguísticos como parte das práticas linguísticas transcendem os limites das línguas nomeadas. Li Wei (2018) argumenta que a comunicação humana é multimodal, multisensorial e multissemiótica, envolvendo não apenas a linguagem convencional, mas também elementos paralingüísticos e extralingüísticos, como gestos, expressões faciais e emoções.

Quando os participantes registram que faz parte deles se expressar pelo riso, choro, grito ou mesmo por meio de ações como cantar e praticar seus esportes favoritos, estes podem ser vistos como recursos semióticos complementares dentro do conceito de translinguagem (Ou; Gu; Hult,

2023). Eles não apenas ‘acompanham’ a linguagem, mas são parte integral da construção de significado. Essa perspectiva está alinhada à ideia de que pensamos além das fronteiras da linguagem convencional e usamos uma variedade de recursos cognitivos, semióticos e emocionais para nos comunicarmos (Wei, 2018). O riso e o choro podem expressar sentimentos que as palavras não conseguem capturar. O silêncio, presente em um dos retratos linguísticos, pode ser uma escolha comunicativa carregada de significado cultural ou pessoal. Ao elencar o desenho como recurso de comunicação, dois participantes assumem uma linguagem tão acessível que pode ter uma compreensão extremamente abrangente. A música e os esportes favoritos podem representar modos de expressão e interação que transcendem as limitações das línguas nomeadas (Wei, 2018).

**Quadro 2 – Títulos atribuídos aos retratos linguísticos dos 15 participantes da pesquisa.**

Participante	Nome atribuído
01	<i>My person</i>
02	<i>My languages</i>
03	[não utilizou título]
04	<i>My ways of language</i>
05	<i>The things that are most important to me</i>
06	<i>How do I express</i>
07	<i>My languages</i>
08	<i>Just me!</i>
09	<i>I can speak...</i>
10	<i>My person</i>
11	<i>My languages</i>
12	<i>I can speak...</i>
13	<i>My type of languages</i>
14	<i>My language forms</i>
15	<i>The colors of my body</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Ao usar esses recursos, os participantes demonstram criatividade e criticidade, questionando normas tradicionais de linguagem e ampliando sua capacidade de criar sentido em contextos variados (Figura 3). Essas maneiras de perceber as linguagens podem ser usadas para destacar que a linguagem não é apenas um sistema estático de símbolos, mas um processo dinâmico e integrado que envolve múltiplos modos de interação humana (Wei, 2018).

Amaral e Guerra (2022, p. 92) afirmam que “A emoção orienta a aprendizagem”. As emoções fazem parte de processos cognitivos como a atribuição de valor às experiências, a constituição de sentidos, a geração de motivação, a construção de memórias, a realização de pensamentos complexos, a tomada de decisões significativas, o gerenciamento de interações sociais e a aprendizagem. A emoção e a cognição são indissociáveis, elas fazem partes de processos interdependentes que atuam de forma cooperativa no cérebro (Brosch *et al.*, 2013) inclusive e especialmente no processo de ensinar e de aprender (Immordino-Yang; Damásio, 2007).

Portanto, um ambiente emocionalmente favorável aliado à oportunidade de transformar o que se aprende em sala de aula em algo que tenha sentido para a vida (Immordino-Yang, 2016) e à construção de espaços onde as emoções são percebidas, discutidas e acolhidas promovem

aprendizagem significativa e criativa (Immordino-Yang; Damásio, 2007). Logo, proporcionar o diálogo e a abertura para que aspectos relacionados à emoção sejam parte dos estudos de sala de aula aumenta as chances de os estudantes se sentirem incluídos e de estarem motivados a participar do que acontece dentro da sala de aula.

Dos termos utilizados pelos participantes nos retratos linguísticos, praticamente metade deles utiliza termos associados à ideia de linguagem a aspectos emocionais; contando com termos como ‘amor’, ‘olhar’, ‘tocar’, ‘sentimentos’, ‘grito’, ‘sarcasmo’, ‘expressões faciais’, ‘piadas’, ‘riso’, ‘xingamento’, ‘exercício físico’, ‘choro’, ‘desenho’, ‘sorriso’, ‘silêncio’ e ‘afeto’. Justificamos os termos ‘exercício físico’ e ‘desenho’ nesta lista pela forte conexão que a escolha destes itens tem com questões emocionais para os participantes que as elencaram. Pelos registros no diário de campo e pelo caráter etnográfico desta pesquisa, é possível afirmar que estes participantes tiveram a intenção de registrar aspectos da sua identidade, registraram elementos que os constituem como sujeitos do contexto educacional da pesquisa.

**Figura 3** – Retrato linguístico de um dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento da oralidade em ILA em uma escola pública em contexto plurilíngue.



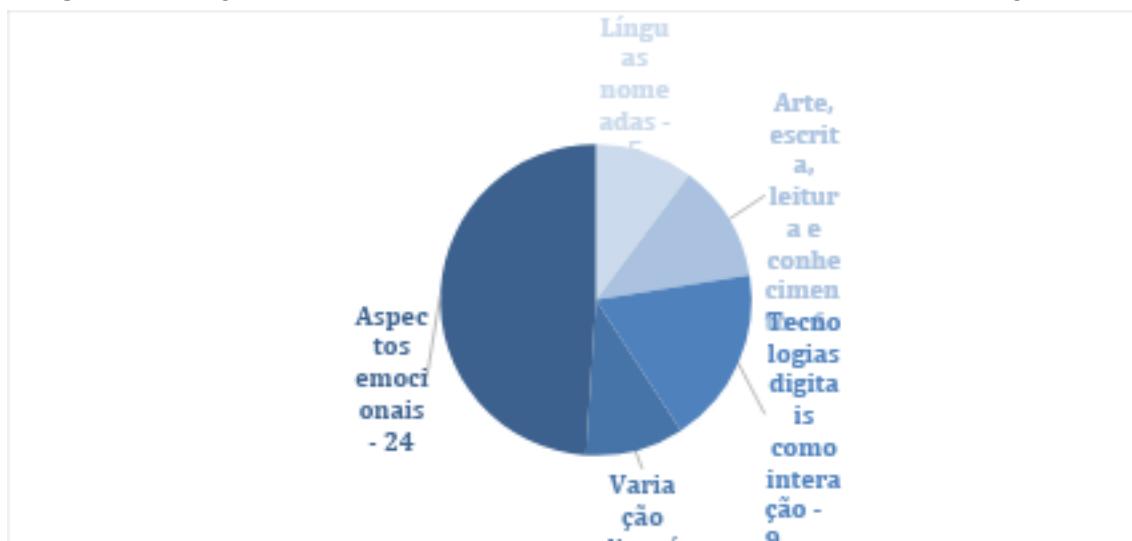
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A segunda categoria (Figura 4) mais recorrente registrada pelos participantes demonstra a forte conexão que eles, como adolescentes, têm com as tecnologias digitais, as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas no estabelecimento das interações sociais, principalmente entre eles mesmos. Ao iniciar as discussões sobre quais eram as formas mais presentes de se expressar em sua vida, as primeiras coisas mencionadas por alunos envolviam questões como “tem coisas que eu só consigo expressar se eu puder utilizar a figurinha certa no WhatsApp”; outros diziam que enviar *tiktoks*, vídeos, *emojis*, *memes* e mensagens especificamente digitadas seriam formas mais significativas de se expressar.

As interações contemporâneas estão profundamente influenciadas pelo ambiente *online*,

com as redes sociais e a *internet* transformando a forma como as pessoas se conectam, buscam informações e gerenciam suas relações. As plataformas digitais replicam e adaptam processos sociais do mundo real, mas também introduzem dinâmicas únicas, como a tendência de manter um grande número de conexões superficiais e o impacto das métricas de aprovação *online*, que podem moldar a autoimagem e o bem-estar emocional dos usuários (Firth *et al.*, 2019). A predominância das interações *online* pode limitar oportunidades de prática oral espontânea e aprofundada, tornando essencial a criação de espaços intencionais para a comunicação autêntica em LA.

**Figura 4** - Categorias e número de ocorrências de termos utilizados nos retratos linguísticos.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As questões de variação linguística exploradas na etapa anterior também emergem nos retratos linguísticos de alguns participantes. De maneira generalizada, dois participantes utilizam os termos ‘gírias’ e ‘expressões’ para trazer esta ideia; outros cinco participantes registraram sotaques específicos que consideram que os identifica, utilizando os termos ““catarina” accent”, ““gaúcho” accent” e ““Joinville” accent”. Esse uso mostra que eles reconhecem que as suas origens os fizeram carregar características linguísticas que seguem fazendo parte de suas identidades. Esta percepção pode contribuir para uma flexibilidade cognitiva de maneira geral, e também pode servir para evitar barreiras emocionais no desenvolvimento da oralidade de uma LA.

Além das línguas nomeadas, dos aspectos emocionais, das tecnologias digitais como meio de interação e das questões de variação linguística e de identidade, alguns participantes também registraram as artes, a escrita, a leitura e o conhecimento como recurso de interação e comunicação. Essa mistura de diferentes maneiras de interagir com o outro que cria outras formas de se expressar, “o processo criativo que ela representa é uma parte importante e integral da evolução da língua” (Wei, 2018, p. 14, tradução nossa<sup>4</sup>). O reconhecimento desta pluralidade cria uma flexibilidade linguística ao refletir sobre o próprio retrato linguístico e ao conhecer o retrato linguístico de seus pares. Esta flexibilidade, aliada à aprendizagem prévia, contribui para melhores condições de entender e valorizar suas características linguísticas, desenvolvendo maior segurança ao se comunicar (Concário; Nóbrega; Ramos, 2020). Esta confiança motiva a participação autônoma em práticas de oralidade e interação em uma LA (Kim, 2014).

## CONCLUSÃO

<sup>4</sup> Texto original: “the creative process it represents is an important and integral part of language evolution”.

Este trabalho objetivou analisar como a prática reflexiva de elaboração de perfis linguísticos pode contribuir para uma maior compreensão do contexto e do repertório linguístico bi/multi/plurilíngue dos alunos e como essa prática influencia a produção oral em ILA deles. Os resultados indicam que a reflexão sobre as próprias experiências linguísticas e a conscientização de seu repertório linguístico, proporcionados pela elaboração do retrato linguístico, contribui para a construção de um modelo mental de crescimento, o que promove a confiança dos alunos na produção oral em ILA. Observou-se que as atividades da SD possibilitaram a aceitação da diversidade linguística individual e coletiva, reduzindo obstáculos que poderiam dificultar, ou até mesmo impedir, o desenvolvimento da oralidade em ILA. As práticas de discussão sobre concepções de língua que valorizem as características individuais e coletivas fluidas dos processos de uso, construção e transformação da língua, a produção de retratos linguísticos, a investigação dentro e fora do contexto escolar e os registros de produção oral dos alunos revelam um grupo de alunos que com crenças sobre línguas que permitem uma abertura para a expansão de repertórios linguísticos, o que pode promover não somente o desenvolvimento da oralidade em si, mas também o desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; RADHOUANE, Myriam. *Intercultural approaches to education: from theory to practice*. Cham: Springer Nature, 2022.
- AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem*. Brasília, DF: SESI, 2022.
- BAILER, Cyntia; RAMACCIOTTI, Mirela C. C. Bi/Multi/Plurilinguismo. In: DRESCH, J. F. (org.). *Dicionário ciência na escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 25-27.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BIALYSTOK, Ellen. Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, v. 28, n. 3, p. 393-397, 2007.
- BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt; SCHILLER, Eduardo; CRISTOFOLINI, Debora; MICHELLI, Cláudia Regina Pinto; BAILER, Cyntia. Neurociência e educação na formação docente: um relato de experiência no ensino superior. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 9, p. 1-16, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRITISH COUNCIL. *English in Brazil: an examination of policy, perceptions, and practices*. [London]: British Council, 2015. Disponível em:

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Brazil.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BROSCH, Tobias; SCHERES, Klaus R.; GRANDJEAN, Didier; SANDER, David. The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*, Basel, v. 143, p. 1-10, May 2013. DOI: 10.4414/smw.2013.13786.

BUONOCORE, Raquel Siqueira; BAILER, Cyntia. “A gente quer uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos”: práticas pedagógicas bi/multi/plurilíngues no contexto de uma escola bilíngue pública. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 16, n. 46, p. 14-33, 2023.

BUSCH, Brigitta. Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. *PRAESA - Occasional Papers*, [S. l.], n. 24, p. 5-17, [2017]. Disponível em: [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/busch06\\_langbios.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch06_langbios.pdf). Acesso em: 18 out. 2025.

BUSCH, Brigitta. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, Clevedon, v. 24, n. 4, p. 283-294, 2010.

CAVALCANTE, Luciana Rocha. A oralidade no ensino de Línguas Estrangeiras nos cursos de Licenciatura em Letras a distância. In: CONAHPA: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 7., 2015, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: UFMA. 2015. p. 1-11. Disponível em:

[https://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID862\\_Cavalcante.pdf](https://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID862_Cavalcante.pdf). Acesso em: 18 out. 2025.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 9, p. 211-226.

CONCÁRIO, Marcelo; NÓBREGA, Maria Helena da; RAMOS, Joaquim Coelho. Modos de comunicação e aprendizagem de línguas no século XXI: desafios na internacionalização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2209-2231, set./dez. 2020.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e educação*: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. *Council of Europe Publishing*, Strasbourg, 2020. Companion volume Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CRISTOFOLINI, Debora; SANTOS, Jessica Reinert dos; STARKE, Maria Daiana Dela Justina; BUONOCORE, Raquel Siqueira; BAILER, Cyntia. Língua inglesa? língua franca? língua adicional?: a relação entre conceitos da língua inglesa em interface aos documentos oficiais e prática pedagógica. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89588>. Acesso em: 18 out. 2025.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEHAENE, Stanislas. *How we learn: why brains learn better than any machine... for now*. New York: Penguin, 2020.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 64, n. 1, p. 135-168, 2013.

DWECK, Carol Susan. *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House, 2006.

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, 2013.

FERRAZ, L. C. C. *Língua, linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Editora Tal, 2024.

FIRTH, Joseph *et al*. The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, Milan, v. 18, n. 2, p. 119-129, June 2019.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (org.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Sales; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, jul./set. 2015.

GROSJEAN, François. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HECHT, Cameron A.; YEAGER, David S.; DWECK, Carol S.; MURPHY, Mary C. Beliefs, affordances, and adolescent development: Lessons from a decade of growth mindset interventions. In: LOCKMAN, J. J. *Advances in child development and behavior*. [ London], Elsevier Science, 2021. v. 1, p. 169-197.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotion, sociality, and the brain’s default mode network: insights for education practice and policy. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, Thousand Oaks, v. 3, n. 2, p. 211-219, 2016. DOI: 10.1177/2372732216656869.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMÁSIO, Antonio. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, Cham, v. 1, n. 1, p. 3-10, Mar. 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13–40, 2014.

KANDEL, Eric Richard; KOESTER, John D.; MACK, Sarah H.; SIEGELBAUM, Steven A. (ed.). *Principles of neural science*. 6th ed. New York: McGraw-Hill, 2021.

KIM, SoHee. Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, East Lansing, v. 18, n. 2, p. 20–35. 2014.

KIM, Sung-il. Neuroscientific model of motivational process. *Frontiers in Psychology*, Pully, v. 4, p. 1-12, Mar. 2013. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00098.

LENT, Robert. *O cérebro aprendiz*: neuroplasticidade e educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEGALE, A. H. M. *Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

OLIVEIRA, Luciana C. de; HÖFLING, Camila. Bilingual education in Brazil. In: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. (ed.). *Policy development in TESOL and multilingualism: past, present and the way forward*. Singapore: Springer Nature, 2021. p. 25-37. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-16-3603-5>.

ONG, Walter Jackson. *Orality and literacy*: the technologizing of the word. London: Routledge, 1982.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, Berlin, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

OU, Wanyu Amy; GU, Mingyue Michelle; HULT, Francis M. Translanguaging for intercultural communication in international higher education: transcending English as a lingua franca. *International Journal of Multilingualism*, Clevedon, v. 20, n. 2, p. 576-594, 2023.

PAVLENKO, Aneta. *The bilingual mind*: and what it tells us about language and thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Educação na era digital*: a escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de inglês no contexto de transformação social. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (org.). *Vozes, olhares, silêncios*: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução, 2008. p. 83-87.

RAMACCIOTTI, Mirela Cunha Cardoso; BAILER, Cyntia; HEDLUND, André; MATTIELO, Rodolfo. Multilinguismo e neurociência. In: RELVAS, M.; BAUM, S. *O cérebro que se comunica*: diálogos entre a neurociência e as diversas ciências. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2024. p. 159-182.

RAMACCIOTTI, M.; ECCLES, E. *Neuroscience and second language acquisition*: cognitive and neural mechanisms of speech processing. Oxford: Oxford University Press, 2019.

RODRIGUES, Felipe de Araújo. A importância do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, jan. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-escolas-brasileiras-uma-proposta-de-reformulacao-das-diretrizes-institucionais-e-dos-conteudos>. Acesso em: 25 set. 2025.

SAIVANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. *ELT Journal*, London, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005. DOI:[10.1093/elt/cci064](https://doi.org/10.1093/elt/cci064).

SILVA, Jadson Lima Jesus da; MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, v. 13, p. 1-30, 2023. DOI: 10.69969/revistababel.v13i.18442.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *Bringing the neuroscience of learning to online teaching: an educator's handbook*. New York: Teachers College Press, 2021.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science*. Nova York: WW Norton, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018.

WEISSHEIMER, Janaina; CALDAS, Vaneska; MARQUES, Fábio. Using whatsapp to develop L2 oral production. *Revista Leitura*, Maceió, v. 1, n. 60, p. 21-38, jan./jun. 2018.

ZHAO, Wei *et al.* The impact of a growth mindset on high school students' learning subjective well-being: the serial mediation role of achievement motivation and grit. *Frontiers in Psychology*, Pully, v. 15, July 2024. DOI: [10.3389/fpsyg.2024.1399343](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1399343).