



LETÍCIA PEGORARO ALVES

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: PERSPECTIVAS DESCOLONIAIS
DESDE BRASIL, ARGENTINA E CHILE**

CANOAS, 2022

LETÍCIA PEGORARO ALVES

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: PERSPECTIVAS DESCOLONIAIS
DESDE BRASIL, ARGENTINA E CHILE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474e Alves, Letícia Pegoraro.
Ensino de língua inglesa no Brasil [manuscrito] : perspectivas descoloniais desde Brasil, Argentina e Chile / Letícia Pegoraro Alves – 2022.
108 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Perspectiva descolonial. 2. Ensino de língua inglesa – América Latina.
3. Educação Básica. 4. Formação de professores. I. Silva, Gilberto. II. Título.

CDU: **811.111:37**

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

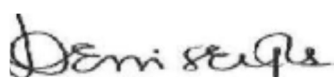
LETÍCIA PEGORARO ALVES

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



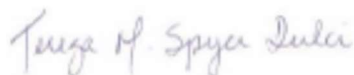
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle, Orientador e Presidente da Banca



Prof. Dra. Denise Quaresma da Silva
Universidade La Salle



Prof. Dra. Silvia Valiente
Universidade Nacional de Catamarca - Argentina



Prof. Dra. Tereza Maria Dulce Spyer
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 13 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Muito mais difícil que escrever uma dissertação, colher dados, fazer fichas de leitura, ler artigos, pensar “fora da caixa”, sintetizar ideias ou colocá-las no papel é não esquecer de ninguém na hora de agradecer.

Quero agradecer primeiramente aos meus pais por estarem sempre ao meu lado, me apoiando e me incentivando tanto financeiramente como emocionalmente, sempre me auxiliando a encontrar forças para realizar esse sonho e possibilitando as mais diversas ferramentas para que eu pudesse chegar onde estou.

Agradeço a minha irmã Stella por sempre me incentivar em meus estudos com conselhos acadêmicos e emocionais para que eu pudesse realizar esse estudo.

Agradeço meu noivo e fiel companheiro Leandro, que esteve ao meu lado mesmo nos momentos em que eu estava cansada e incentivando meus estudos e abdicando de momentos de lazer para que eu pudesse realizar esse sonho.

Agradeço a todos os meus amigos, especialmente ao Felipe, Rafael, Bárbara, Nicole e Leonardo, que sempre me incentivaram por muitos anos até este momento especial e sempre ouvindo minhas ideias e participando de meus estudos.

Agradeço aos meus colegas do Senac Porto Alegre pela paciência e compreensão quando precisei me ausentar para assistir aulas e estudos, ou até mesmo uma palavra de conforto oferecendo todo o suporte e apoio nessa jornada.

Não posso deixar de fazer meus agradecimentos especiais a Universidade La Salle, por promover um ambiente tão especial para a realização dos meus estudos, aos professores que me acompanharam nessa caminhada tanto na graduação como no PPGE, e à coordenação do mestrado por confiar na minha proposta e pela oportunidade de ingresso no programa. Por fim, meu especial agradecimento ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva que, com carinho, exigência, objetividade e tranquilidade, me conduziu com naturalidade por esta jornada desafiadora.

*Que conhecimento é reconhecido como tal?
E que conhecimento não o é?
Que conhecimento tem sido integrado as agendas acadêmicas?
E que conhecimento não tem sido?
De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse
conhecimento?
E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E
quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?
(KILOMBA, 2019, p.49)*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar programas de ensino de língua inglesa em países da América Latina, especificamente Argentina e Chile, buscando contribuições para o ensino da língua no contexto brasileiro desde a perspectiva da descolonialidade. Esta proposta de pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, na linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas. Encontra nos estudos e discussões do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) as condições para produzir a reflexão com a contribuição das produções que são amparadas pela perspectiva descolonial. Apresentam-se alguns pressupostos teórico-metodológicos em que o estudo se ampara, destacando contribuições que recolocam o lugar da metodologia enquanto itinerário de experimentação na produção do conhecimento. A perspectiva descolonial abordada como percurso adotado na pesquisa é apresentada com o objetivo de descrever o processo de construção da dissertação. Dessa forma, enfatiza-se a importância de considerar a ciência ocidental como um dos modos e não o único, como pretensamente têm se propagado nestes últimos séculos. No ensino de língua inglesa não é diferente, pois sempre se considera a hegemonia do falante nativo, onde supõe-se que existe um falante ideal e uma forma ideal de se comunicar. Entretanto, ao nos perguntarmos como vem se dando o ensino desta língua em regiões da América do Sul buscam-se elementos que possam auxiliar na compreensão dessas respostas, desde dois movimentos. Um primeiro focaliza a busca por referências na literatura existente e um segundo movimento, se centra especificamente em programas voltados ao incentivo da aquisição da língua no contexto nacional Brasileiro. Nesta direção o estudo permite apontar para duas questões, a primeira delas diz respeito ao fato de que as práticas de ensino da língua inglesa não consideram a realidade da cultura local, criando distanciamento e desinteresse do aluno e aluna na rede pública; e a segunda, observa-se a existência de alguns programas de ensino de língua inglesa tanto para os alunos e alunas como para a formação de professores.

Palavras-chave: Perspectiva descolonial; Ensino de língua inglesa; Educação Básica; Formação de Professores; América Latina.

ABSTRACT

This work aims to analyze English language teaching programs/policies in Latin American countries, specifically Argentina and Chile, seeking contributions to language teaching in the Brazilian context from the perspective of decoloniality. This research proposal is linked to the La Salle University Graduate Program, in the line of research Teacher training, theories and educational practices. It finds in the studies and discussions of the Research Group on Intercultural Education (GPEI) the conditions to produce reflection from the contribution of productions that are supported by the decolonial perspective. Some theoretical-methodological assumptions on which the study is based are presented, highlighting contributions that replace the place of methodology as an itinerary of experimentation in the production of knowledge. The decolonial perspective addressed as the path adopted in the research is presented with the objective of describing the construction process of the dissertation. Thus, it emphasizes the importance of considering Western science as one of the modes and not the only one, as it has allegedly been propagated in these last centuries. In English language teaching, it is no different, as the hegemony of the native speaker is always considered, where it is assumed that there is an ideal speaker and an ideal way of communicating. However, when we ask ourselves how the teaching of this language has been taking place in regions of South America, we seek elements that can help in understanding these responses, from two movements. The first one focuses on the search for references in the existing literature and the second movement, focuses specifically on programs aimed at encouraging language acquisition in the Brazilian national context. In this direction, the study allows us to point to two questions, the first of which concerns the fact that English language teaching practices do not consider the reality of the local culture, creating distance and disinterest on the part of the students in public schools; and the second shows the existence of some English language teaching programs both for students and for teacher training.

Key words: Decolonial Methodology; English Language Teaching; Basic Education; Teacher Training; Latin America.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro das competências gerais da BNCC.....	19
Quadro 1 – Número de aulas semanais de inglês nas escolas por região brasileira.....	20
Quadro 2 – Descritor “Nível de proficiência de língua inglesa – Brasil”.....	24
Figura 2 – Níveis de Proficiência conforme o Quadro Comum Europeu de Referência	25
Quadro 3 – Descritor “Nível de proficiência em inglês na América Latina”.....	28
Quadro 4 – Descritor: “Formação de professores de língua inglesa no Brasil”.....	30
Quadro 5 – Descritor “Enseñanza de lengua inglés en América Latina”.....	34
Quadro 6 – Quadro de posições do índice de proficiência em língua inglesa nos últimos três anos.....	51
Quadro 7 – Desempenho do aluno ou aluna brasileira no IELTS em 2013.....	55
Quadro 8 – Desempenho do aluno ou aluna brasileira no TOEFL em 2013.....	56
Quadro 9 – Desempenho do aluno ou aluna brasileira no TOEFL e IELTS em 2013 conforme o CEFR.....	56
Quadro 10 – Indicadores de desenvolvimento referente as políticas de aprendizagem de língua inglesa.....	59
Figura 3 – Carga horária semanal de língua inglesa nas escolas públicas.....	73
Figura 4 – Nível de Estruturação e Consolidação do Ensino de Inglês nos Estados Brasileiros.....	75
Figura 5 – Perspectivas teóricas presentes nas propostas curriculares estaduais.....	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Comum Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CsF	Ciência sem Fronteiras
CSF	Ciências sem Fronteiras
FAPEMA	Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
EF	<i>English First</i>
ELI	Educação Linguística Intercultural
FCE	First Certificate in English
GPEI	Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural
IBT	<i>Interned Based Test</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
ILF	Língua Franca
IsF	Inglês sem Fronteiras
ITP	<i>Institutional Testing Program</i>
LE	Línguas Estrangeiras
LET	Letras Estrangeiras e Tradução
MEO	<i>My English Online</i>
MEP	Ministerio de Educacion Publica
MINEDUC	Ministério da Educação do Chile
NAPs	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
PFI-LI	Paraná fala Idiomas – Inglês
PFI - FR	Paraná fala Idiomas – Francês
PIAP	Programa Inglés Abre Puertas
PFI	Paraná Fala Idiomas
PGM	Programa Ganhe o Mundo
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
RDI	Redes de Docentes de Inglês
SETI	Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UNILASALLE	Universidade La Salle
UGF	Unidade Gestora do Fundo Paraná
UFRGS	Universidade do Rio Grande do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DA INQUIETAÇÃO INICIAL À REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 Objetivos da Pesquisa.....	22
2.2 Revisando a literatura: os caminhos para a elaboração da pesquisa	23
3 FAZERES DESCOLONIAIS: POR UM PERCURSO DA PESQUISA.....	38
3.1 Ensino de Língua Inglesa através de uma perspectiva decolonial	45
3.2 Contexto do problema de pesquisa conforme a <i>Education First</i>.....	51
3.3 Contexto do problema de pesquisa conforme o <i>British Council</i>.....	53
4 PANORAMA GERAL DOS ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ARGENTINA, CHILE E BRASIL.....	58
4.1 Ensino de língua inglesa na Argentina: Políticas e programas de ensino na escola pública	59
4.2 Ensino de Língua Inglesa no Chile.....	64
4.3 Ensino de Língua inglesa no Brasil.....	68
5 PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	74
5.1 Programa Idiomas Sem Fronteiras.....	78
5.3 Maranhão: Programa Professor Cidadão do Mundo	81
5.4 Programa Cidadão do Mundo.....	85
5.5 Programa Paraná Fala Idiomas	88
6 REFLEXÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar programas/políticas de ensino de língua inglesa em países da América Latina, buscando contribuições didáticas para o ensino da língua no contexto brasileiro desde a perspectiva da descolonialidade.

O estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), que:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior) (UNILASALLE, 2021).

Encontra amparo, igualmente, nos estudos do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) para aprofundar e discutir a perspectiva descolonial. O GPEI tem investido em estudos e pesquisas que tomam o lugar latino-americano como *locus* de produção do conhecimento (SILVA, MACHADO, ZAWASKI, 2022; SILVA; MACHADO, 2020; 2021), revisitando a história da conquista e procurando por construir modos outros de sentir, pensar como bem destaca Orlando Fals Borda (2015) ou, então, no que defende Patricio Guerrero Arias (2010): “corazonar”. É desde este local/regional que se opta, tanto epistemicamente quanto politicamente, por um modo outro de produção do conhecimento, em processo de construção.

Em recente texto, onde se procura registrar os aprendizados que o GPEI vem experimentando, Gilberto Ferreira da Silva (2020) traduz de forma ilustrativa o cotidiano do trabalho de orientação na pós-graduação e que acaba por revelar como, de forma um tanto inusitada, se dá início às buscas por estes modos outros de pesquisar:

O encantamento inicial provocado no orientador, é atravessado de forma visceral pela pergunta que brota quase que natural, borbulhando, vindo à tona sem pedir licença: um pouco do pensamento latino-americano seria possível? Um pouco de escuta do que outros modos e formas de pensar, historicamente deixados à margem do pensamento pretensamente hegemônico e absoluto que esta filosofia, tida como clássica representa, seria ousado demais? (SILVA, 2020, p. 5).

Durante os seminários do grupo de pesquisa, algumas reflexões surgiram: se em determinados países da América Latina, os que possuem maior índice de proficiência em língua inglesa, trabalham com seus estudantes e se em suas metodologias de ensino é possível inserir

a cultura latino-americana no ensino do idioma. Por que o Brasil, mesmo com mais recursos que outros países do continente sul-americano possui um nível tão baixo de ensino de língua inglesa em comparação aos outros países?

A educação linguística é fundamental na formação de qualquer pessoa. O termo formação não diz respeito apenas ao desenvolvimento do sujeito em âmbito escolar/acadêmico, mas, sim, ao seu desenvolvimento na vida, o qual envolve aspectos sociais, culturais, linguísticos, cognitivos e emocionais (CAPPA, *et. al.*, 2012).

Essas indagações foram boas tradutoras para servir de amparo para realizar essa pesquisa com foco na análise entre o panorama de ensino de língua inglesa no Brasil, Argentina e Chile. Segundo Maldonado-Torres (2007), o colonialismo, enquanto experiência em que a soberania de um povo estava nas mãos de outro povo ou nação, pode ter acabado, mas o que se originou com a conquista, dominação e colonização dos povos e dos territórios, isto é, a colonialidade, continua existindo e condicionando muitas pessoas, pensamentos e ações. Em outras palavras, “apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (p. 131).

É evidente que embora contraditório, dado o aspecto hegemônico no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e de aspecto não suleador, é fundamental que haja a discussão da língua inglesa como idioma de referência, dando o sentido de idioma colonizador. Enquanto nação, nosso país e suas orientações educacionais têm desprestigiado as línguas indígenas, bem como o espanhol passa a ocupar um lugar de desvalorização em detrimento do inglês. Todavia, se nos propomos a discutir o ensino no contexto público, há de se considerar os embasamentos legais que perpassam esse contexto.

Em termos de metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório em que foram analisados autores e autoras, muitos deles citados anteriormente na introdução dessa pesquisa, realizando um diálogo entre eles e elas para a realização desse estudo. Para além disso, o percurso das investigações proporcionou o contato com uma produção bastante enriquecedora e desafiadora, dinamizando o trabalho em termos epistemológicos.

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é a introdução, onde mostra as indagações e inspirações para esse estudo. No segundo capítulo apresenta-se a justificativa, objetivos e a revisão de literatura para embasamento desse estudo. O terceiro capítulo caracteriza-se pelo contexto do problema e a forma de pesquisa através da perspectiva decolonial, saindo do modelo ocidental e mostrando uma perspectiva suleadora no contexto do problema apresentado.

Conforme Antônio Carlos Silveira Junior, o termo *sulear* representa:

O termo *sulear* representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo *nortear*, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. *Sulear* significa contrariar essa lógica, dando visibilidade a ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte, como acima, superior e Sul como abaixo, inferior (JUNIOR, 2002, p. 339).

Ao usarmos o termo *sulear* e não *nortear* nessa pesquisa, significa que os aportes teóricos são apresentados por meio de um diálogo com as produções de um conjunto de autores e muitos deles voltados para a perspectiva decolonial. Contudo, destacamos que, dentre tais autores, realizamos uma maior interlocução com Kathryn Walsh com o conceito de interculturalidade; Walter Mignolo, Aníbal Quijano e outros autores latino-americanos voltados para o pensamento decolonial.

O quarto capítulo mostra um panorama geral do ensino de língua inglesa na Argentina e no Chile, países analisados no contexto do problema de pesquisa, e o contexto atual do ensino de língua inglesa no Brasil. Por fim, no quinto capítulo, três programas de ensino de língua inglesa que se destacaram em dois estados no Brasil e que são analisados através de uma perspectiva decolonial. E, por último, as conclusões feitas durante esse estudo.

Feitas tais considerações apresentaremos a justificativa, os objetivos desse estudo com a apresentação do problema e a revisão de literatura.

2 DA INQUIETAÇÃO INICIAL À REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo pretende apresentar a justificativa pessoal e acadêmica para a realização desta investigação, trazendo as inquietações que a fase inicial dos estudos proporcionou e apontar os objetivos geral e específicos do trabalho. Da mesma forma, traz a revisão da literatura, quando é traçado um panorama geral do que está sendo produzido e investigado no âmbito brasileiro e latino-americano, mostrando os documentos disponíveis nos bancos de dados consultados, a partir da análise das produções científicas, acadêmicas e literárias. Começo traçando minha trajetória pessoal e profissional que justifica a presente investigação.

Durante minha caminhada enquanto pessoa, sempre questionei, discuti, refleti e problematizei sobre diferentes situações por mim experienciadas. São essas idas e vindas, esses porquês, esses impasses e enfrentamentos que contribuíram para me constituir enquanto ser humano pensante, incompleto e capaz de aprender em todas as circunstâncias.

Relembrando cada momento de minha trajetória pessoal e profissional, sinto que tenho em mim, desde pequena, o espírito de professora. Seja por ter sempre presente em minhas brincadeiras o hábito de enfileirar bonecas para que elas fossem minhas alunas, ou pela consciência, depois de adulta, da difícil e importante profissão que escolhi assumir. No início, sempre quis trabalhar com pessoas, com o objetivo de ajudá-las de alguma forma direta ou indiretamente.

Decidi então, em 2005 prestar o vestibular para Comunicação Social com habitação em Relações Públicas, porque gostaria de trabalhar a comunicação entre funcionário e empregador. Sempre me perguntava como o empregador poderia escutar as reivindicações de um trabalhador para que ele pudesse ter condições dignas de trabalho, fazendo com que a comunicação entre eles pudesse ser melhor, praticando a comunicação interna ou endomarketing.

Ao final da Graduação, antes de finalizá-la, nas empresas em que trabalhava não conseguia cumprir com o meu objetivo, então optei por cursar o tecnólogo em Recursos Humanos, profissão na qual trabalhei por muitos anos, ministrando treinamentos e qualificando muitos trabalhadores, na maioria das vezes usando a língua inglesa, devido ao constante contato com estrangeiros.

Em um certo dia, estava ministrando um treinamento e o gerente da minha área me abordou e disse: “Por que tu não te tornas professora? Afinal, tu tens o dom de lidar com pessoas e consegue mostrar com didática e eficiência o que está sendo ensinado”. Dessa forma, em busca de conhecimentos novos e não vivenciados, contribuíram para que eu optasse pela profissão docente em língua inglesa, idioma que adoro praticar. Foi por intermédio destas

descobertas, novas aventuras, que decidi encarar, me apaixonando por ser professora, no espaço da sala de aula posso ousar, aventurar-me e alçar voos ainda mais altos, junto com meus alunos e alunas.

Assim, em 2016, segui este sonho cursando a licenciatura em Letras em inglês. Com essa nova graduação, vieram os primeiros trabalhos práticos, as primeiras dificuldades, as primeiras experiências e também as primeiras preocupações. Nestas preocupações inclui-se alunos e alunas, famílias, aprendizagem, desmotivação por parte de colegas, falta de recursos financeiros, humanos e didáticos, entre tantas outras que nos deparamos todos os dias.

Diante deste cenário, fui percebendo então, a diferença entre os profissionais que acreditam na mudança e em uma educação melhor, nos que estão preocupados apenas em cumprir os conteúdos exigidos pela escola, nos que reclamam e nos que propõem desafios, nos que entregam tudo pronto e nos que questionam, problematizam e instigam seus alunos e alunas a serem seres pensantes e críticos.

Foi assim, tentando quebrar barreiras e vencendo obstáculos, que fui me redescobrir, reinventando-me e desvendando caminhos novos, diferentes, incomuns; caminhos estes capazes de me fazer questionar, debater, discordar e, acima de tudo, pesquisar, buscar novas perguntas, novas respostas, novas realidades. Tive a oportunidade, a partir das atividades proporcionadas e dos estágios curriculares obrigatórios, de efetivar pesquisas, questionar, buscar minha autoformação, refletir e enxergar muito além das minhas experiências particulares, sob uma nova perspectiva a respeito do ambiente escolar e sua realidade na busca pela construção de um cenário educacional que favoreça todas as pessoas, sem nenhuma exclusão, sendo de classe social, raça, gênero, ou de qualquer outro grupo.

Durante este percurso, fui crescendo, envolvendo-me e percebendo que haviam muitas questões que precisavam ser aprofundadas, questionadas e trabalhadas com maior envolvimento. Formei-me em 2020, no meio de uma pandemia que mundialmente foi algo catastrófico, onde tivemos que lidar com a desigualdade, mortes e tristeza em qualquer âmbito de nossas vidas e especialmente no campo da educação. Entretanto, no meio dessa pandemia dei continuidade no meu processo formativo, iniciando, no ano de 2021, o Mestrado em Educação, pela Universidade La Salle. No mesmo ano comecei minha docência no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem, Comercial), instituição de educação profissional.

Nessa instituição que trabalho até os dias atuais como professora de língua inglesa, pude perceber a desigualdade no ensino do idioma na escola, muitos educandos estudam em instituições públicas e o ensino do idioma torna-se desigual comparado ao aluno(a) da escola privada, devido ao número de períodos ministrados em aula e a infraestrutura dessas escolas.

Por isso, ao pensar e escolher o tema que norteou a minha dissertação., resolvi voltar minha atenção para uma temática que sempre me inquietava e, ao mesmo tempo, me instigava: como o(a) professor(a) pode melhorar a condição de ensino desse(a) aluno(a)? Quais métodos e programas as escolas poderiam executar para que melhorasse a condição do professor(a), para poder ensinar esse(a) aluno(a) o idioma conforme a realidade de cada um(a)?

A linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas vem ao encontro das minhas concepções de ensino e aprendizagem, quando nós, professores(as), estamos constantemente nos transformando e na contínua busca por novos conhecimentos, por uma educação de qualidade e por um ensino capaz de formar seres humanos pensantes, críticos, conscientes de suas potencialidades e, acima de tudo, capacitados. Por esse motivo, com vistas aos meus objetivos profissionais, o tema desta dissertação está centrado na formação de professores(as) e nas suas contribuições para a ação pedagógica docente, especificamente na preparação de professores(as) de língua inglesa.

Como dito anteriormente, trabalho no SENAC, como professora de idiomas. Muitos desses(as) alunos(as) estudam em escolas de redes públicas, principalmente instituições do estado do Rio Grande do Sul. A diferença em relação a compreensão e aprendizado dos(as) alunos(as) de escolas privadas é perceptível, pois eles assimilam com mais facilidade o conteúdo do que o(a) aluno(a) da rede pública. No ensino da língua inglesa, se o(a) aluno(a) já tem um *background*, quando foi ensinado(a) na infância, o processo de aprendizado é muito mais rápido e fácil.

A mais recente atualização do currículo brasileiro foi a criação da Base Comum Nacional Curricular (BNCC) em 2016. Em 2018 é promulgada a BNCC, documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais aos(as) alunos(as), a qual trata o ensino de língua estrangeira inglesa como obrigatório no Ensino Médio e tenta promover a valorização dos eixos de leitura, oralidade, dimensão intercultural e escrita.

No ensino de língua inglesa, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) determina que seu ensino inicie a partir dos anos finais do ensino fundamental. Na língua espanhola, o idioma só é obrigatório no ensino médio. A Base prevê que o ensino de inglês deve ser iniciado no 6º ano do ensino fundamental – no entanto, vale ressaltar que a escola pode iniciá-lo antes, já preparando-o(a) para a vivência com o mesmo desde mais jovens.

O ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer língua inglesa (optando, por oferecer o ensino de outras línguas)”. Por estar presente na parte diversificada da língua estrangeira, faz com que esta seja menos regulamentada e considerada muitas vezes complementar

“dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7).

A BNCC, ao persistir na obrigatoriedade única da LI, língua hegemônica, pode contribuir para o fortalecimento de ideais coloniais no documento, o que influencia a prática e a implementação das concepções, por não fomentar reflexões e demonstrar que, somente se forem factíveis, outras línguas estrangeiras podem vir a ser consideradas. No entanto, um dos aspectos da decolonialidade é a abertura para a negociação, isto é, não depender de alternativas prontas, mas dar abertura a outras que auxiliem na libertação de amarras ideológicas, e que contribuam para um processo colaborativo (SANTOS, 2007).

Scaglione (2019) afirma que o documento salienta a relevância do inglês, o destaque no uso socio interacional, a importância para o mercado de trabalho no século XXI e estabelece o idioma como um gerador de conhecimentos e de comunicação. A síntese do que é dito por Rajagopalan: “o verdadeiro propósito do ensino de língua estrangeira é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa ser sujeito ativo, transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

O currículo atualizado menciona todos os quatro padrões: princípios de escuta, fala, leitura e escrita em relação às línguas de países estrangeiros modernos, mas não elabora objetivos específicos ou fornece detalhes sobre vários níveis de aprendizagem de línguas. Em vez disso, o documento propõe tópicos curriculares, que incluem práticas de vários tipos (de cotidiano, artístico-literário, político, de pesquisa, mediado por tecnologias digitais e do mundo do trabalho) indicam prioridades para a seleção do material didático. A figura 1, a seguir, mostra os tópicos que a BNCC propõe para o ensino básico, incluindo a língua inglesa.

Figura 1 – Quadro das competências gerais da BNCC



Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Partindo desse pressuposto, a figura 1 não retrata a realidade do estudante da escola pública. As competências citadas não refletem a realidade de um aluno ou aluna que muitas vezes vai à escola para ter acesso a uma refeição, algo essencial que eles ou elas não tem em casa. Além disso, o(a) professor(a), a elaborar uma aula, necessita refletir o planejamento, o que será trabalhado com seus alunos e alunas na escola, mesmo que o documento aponte para o uso do idioma em contextos sociais e culturais, o(a) professor(a) opta em atingir o aprendizado das quatro habilidades: leitura, escuta, escrita e fala, fazendo uso do ensino tradicional e gramatical, imposto pelo falante nativo de língua inglesa.

Embora a pobreza seja um fator social que tensiona profundamente o paradigma da universalidade e da democratização real do ensino básico, questionando, com contundência, as possibilidades da escola formal e homogênea no contexto do capitalismo, a relação entre educação escolar e situação de pobreza constitui-se um campo de reflexão não consolidado no Brasil e em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal, por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza, e, por outro lado, como mecanismo de manutenção da ordem instituída (ASSIS; FERREIRA; YANNOULAS, 2012).

Analisando esse cenário, no ensino de língua inglesa, ao compararmos com os estudantes da escola pública, ele terá muitas dificuldades, pois não teve acesso adequado a língua inglesa. E, se teve, foi de forma muito superficial. O(A) professor(a) da rede pública não tem recursos como na rede privada. Bem como, o número de períodos de ensino de língua inglesa é muito menor, chegando a menos de 2h semanais, enquanto o da privada chega a ter cinco períodos semanais. O quadro 1, apresenta a carga horária do ensino de língua inglesa por região no Brasil na escola pública.

Quadro 1 – Número de aulas semanais de inglês nas escolas públicas por região brasileira

	Norte	Nordeste	C. Oeste	Sudeste	Sul	Total
Base (rede estadual)	84	238	170	313	170	975
1 aula	5%	6%	5%	3%	9%	4%
2 aulas	76%	79%	67%	84%	85%	79%
3 aulas	11%	7%	7%	9%	2%	8%
4 aulas ou mais	7%	8%	20%	4%	4%	8%
Base (rede municipal)	68	68	43	200	51	430
1 aula	3%	19%	5%	8%	5%	9%
2 aulas	78%	72%	47%	74%	95%	75%
3 aulas	8%	3%	38%	13%	-	11%
4 aulas ou mais	11%	6%	11%	4%	-	5%

Fonte: Quadro elaborado pela autora baseada na pesquisa de British Council (2019).

Outro fator importante a destacar é que, o ou a profissional da escola pública, além de lecionar a língua inglesa, precisa lecionar outras matérias para preencher sua carga horária, ficando o planejamento em segundo plano. Além disso, 27% dos(as) professores(as) da rede pública em todo o país eram temporários, ou seja, tinham contratos instáveis, cobriam as lacunas dos(as) profissionais concursados(as), “lecionavam em várias escolas para preencher a carga horária e, não raramente”, regiam as turmas consideradas piores (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 265).

Além disso, em 2015, o governo Dilma tinha como lema para o setor de da educação “Pátria Educadora” e esse programa sofreu nesse mesmo ano um corte no investimento na educação de 10% (SALDAÑA, 2016), quando o então presidente Michel Temer assumiu o mandato e autorizou a redução ou corte nesse setor. Consequentemente, ao reduzir os custos na educação, a situação do(a) docente e do(a) estudante ficaram precárias, apresentando o contexto atual em que vivemos, com pagamentos atrasados, trocas constantes de ministros e greves de diversos departamentos que compõem o tema educação.

Os estudos decoloniais examinam profundamente as raízes da opressão e da vulnerabilidade desses atores de comunidades, no marco do processo colonial-moderno, e identificam uma forte razão para esse fenômeno. Leva-se em consideração um campo para além do abstrato, onde se faça presente um pensamento plural, composto por um olhar em diferentes meios, tais como: crítico, político, ético, epistêmico, entre outros (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

No ensino de língua inglesa, o pensamento deve ser mais aberto, relativo à cultura e o contexto em que o país está inserido. O(A) aluno(a) de uma escola pública gostaria de falar inglês para conhecer o *Big Ben* na Inglaterra? Esse mesmo(a) aluno(a) precisa escutar uma música de um artista britânico ou estadunidense para adquirir vocabulário durante as aulas? Preciso falar com um britânico fala? Estou falando certo? Minha pronúncia está correta?

O(A) aluno(a) ao questionar esses aspectos conseqüentemente se torna subordinado a um idioma fora do contexto em que ele ou ela vive. Que diferença fará se ele faz com algum sotaque? Não seria mais importante fazer uso de um diálogo igual entre ambas as partes? O objetivo de um idioma é a comunicação entre todos, onde todos e todas possam pensar e dialogar de forma conjunta e aberta, sem medos, receios e julgamentos.

Cronquist e Fiszbein (2017) afirmam que alguns países da América Latina possuem algum programa de ensino de língua inglesa com diversas modalidades. Entretanto há três fatores que devem ser considerados para serem bem-sucedidos: continuidade, forte estrutura de monitoramento e avaliação, permitindo a adaptação e o enfrentamento da falta de professores(as) qualificados(as).

En toda la región, existen programas de AIE (Aprendizaje del Idioma Inglés) con diversas modalidades, pero hay tres factores clave que tales programas deben considerar para tener éxito: asegurar continuidad; desarrollar una fuerte estructura de monitoreo y evaluación (MyE) que permita la adaptación; y enfrentar la falta de suficientes profesores de calidad. Mientras que las necesidades de los programas difieren entre sí, los nuevos programas pueden aprender tanto de los errores como de los aciertos de otros programas en la región (CRONQUIST; FIZSBEIN, 2017, p. 6).

Esses programas com os países de melhor índice de proficiência e o programa brasileiro serão mostrados no item 4, onde abordaremos um panorama geral do ensino de língua inglesa do Brasil, Argentina e Chile.

Na seqüência, apresentamos os objetivos para a efetivação dessa pesquisa e a revisão de literatura.

2.1 Objetivos da Pesquisa

Pensar a construção das perspectivas decoloniais é procurar compreender e analisar desde a perspectiva do outro, daquele que ficou fora da história, portanto, se pensa desde a margem, procurando refletir a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Segundo Walter Mignolo (2008), os europeus construíram e utilizaram um sistema classificatório para possibilitar a marginalização de determinados conhecimentos, línguas e pessoas e, também, para justificar a apropriação da terra e a exploração de mão de obra.

Al encontrarse frente a grupos de personas que hasta el momento desconocían los colonizadores cristianos de las Indias Occidentales [...] definieron a los individuos basándose en su relación con los principios teológicos del conocimiento, considerados superiores a cualquier otro sistema existente. A mediados del siglo XVI, Las Casas proporcionó una clasificación de los bárbaros que, claro está, era una clasificación racial, aunque no tuviese en cuenta el color de la piel. Era racial porque clasificaba a los seres humanos en una escala descendente que tomaba los ideales occidentales cristianos como criterio para la clasificación. La categorización racial no consiste simplemente en decir “eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto, eres inferior”, designación que en la escala cristiana de la humanidad incluía a los indios americanos y los negros africanos (MIGNOLO, 2008, p. 13).

Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte ao sul do país. As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos(as) nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos(as) com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários(as) com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários.

Sendo assim, definimos como objetivo geral do estudo:

Analisar programas/políticas de ensino de língua inglesa na Argentina, Brasil e Chile buscando contribuições para o ensino da língua no contexto brasileiro desde a perspectiva da descolonialidade.

Em decorrência do objetivo geral, estruturam-se os objetivos específicos que são:

- a) Conhecer o ensino de língua inglesa na Argentina e Chile;
- b) Analisar o ensino de línguas no Brasil;
- c) Analisar a eficácia dos programas de ensino de língua inglesa no Brasil;

A seguir, mostraremos a discussão teórica através da revisão de literatura e situamos o percurso percorrido para a efetivação da investigação em pauta, abordaremos os fazeres

descoloniais com a apresentação do contexto para o problema da pesquisa, objetivos do estudo, o ensino de língua inglesa no Brasil e alguns programas de ensino do idioma. Além disso, apresentamos uma proposta de micro programa de formação de professores de língua inglesa em escolas públicas. Por fim, mostramos as considerações finais e as referenciais usadas nessa pesquisa.

2.2 Revisando a literatura: os caminhos para a elaboração da pesquisa

Para o levantamento de literatura, fizemos um mapeamento de artigos e periódicos através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta ferramenta é uma biblioteca virtual que possibilita a identificação de publicações científicas, em vários idiomas, realizadas em periódicos, livros e artigos.

Ao fazer o mapeamento, utilizou-se os seguintes descritores: “nível de proficiência de língua inglesa no Brasil”, “nível de proficiência de língua inglesa na América Latina” e “formação de professores de língua inglesa no Brasil” e “enseñanza de lengua inglés en América Latina”. No último descritor optou-se em fazer o levantamento no idioma espanhol pela facilidade em encontrar materiais com maior relevância.

À medida que fomos mapeando as produções, revistas e artigos para estabelecer um primeiro contato com o material selecionado, direcionamos nosso olhar para as referências utilizadas pelos autores dessas produções. Esta ação nos permitiu identificar alguns autores de referência, considerando-se a recorrência de seus trabalhos. Com base nessa identificação, passamos a localização daquelas produções relevantes para a execução dessa pesquisa.

Em relação ao descritor do nível de proficiência em língua inglesa Brasil, foram identificados no portal de periódicos da CAPES 156 registros. Entretanto, muitos deles não eram relevantes para a pesquisa, pois muitos deles não estavam centrados no nível de proficiência no Brasil como ferramenta. Dessa forma, procedemos à leitura de todos os títulos e, em situações de dúvida, recorremos à leitura do resumo para fins de inclusão ou exclusão. Desse refinamento resultou um conjunto de 9 pesquisas no espaço temporal entre os anos de 2004 e 2021 que serão expostas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Descritor: “Nível de proficiência de língua inglesa - Brasil”

AUTOR/ES	TÍTULO DO ARTIGO	ANO	PERIÓDICO
ALMEIDA, Vanessa Borges de	Precisão e complexidade gramatical na entrevista de proficiência oral em língua estrangeira	2015	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilela	O papel do quadro comum de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QECR) na internacionalização da IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos	2018	Artigo
CONSOLO, Douglas Altamiro	A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira	2004	Trabalhos em Linguística Aplicada - Artigo
EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves; LUNA, José Marcelo Freitas de	Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do programa ciência sem fronteiras	2015	Revista Letras Raras
FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado	Internacionalização, Rankings e Publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade	2017	Revista Dialnet
FINARDI, Kyria Rebeca PORCINO, Maria Carolina	Tecnologias e Metodologias no ensino de inglês: impactos da globalização e internacionalização	2014	Ilha do Desterro Artigo
FONSECA, Ana Lucia Simões Borges	Inglês: A língua da internacionalização	2016	Revista Interfaces Científicas
GERVAI, Solange Maria Sanches; NAVARRO, Lisienne; NAKAYAMA, Antônia Maria	Os multiletramentos e a língua estrangeira na escola	2016	Journal of Research in Special Education Needs
PROLO, Ivo; VIEIRA, Rosilene Carla; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremia	Internacionalização das universidades brasileiras – contribuições do Programa Ciências Sem Fronteiras	2018	Revista Administração: Ensino e Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Referenciando os trabalhos acima, é apresentado um resumo geral do que foi discutido, com o objetivo de mostrar a relação entre eles.

O termo proficiência não é de domínio exclusivo da área da linguagem e assume nos discursos sociais conceitos distintos dependendo dos *loci* nos quais é empregado. Almeida (2015) diz que no sentido não técnico, proficiência numa dada língua pode ser compreendida

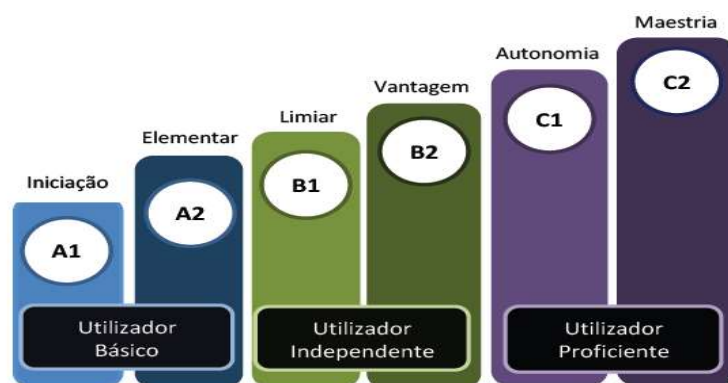
como um conceito absoluto: domínio da língua. Nesse sentido leigo, proficiência e fluência adquirem a categoria de sinônimos.

A realidade brasileira na educação e no ensino de língua inglesa é de desigualdade entre os(as) alunos(as). Os(As) estudantes de escolas públicas não possuem acesso adequado ao ensino do idioma, seja pela falta de profissionais qualificados, pela carga horária reduzida de aprendizado, ou por causa de recursos disponíveis na escola. Como consequência, essas pessoas ingressam nas universidades como algum recurso de programa de mobilidade acadêmica, para que esse(a) estudante possa se qualificar em alguma instituição internacional, não necessariamente nos Estados Unidos ou Europa, mas países africanos como: África do Sul que tem o inglês como um dos idiomas oficiais.

No entanto, para ingressar nas universidades internacionais, muitas delas exigem algum exame de proficiência. Cani e Santiago (2018) mostram que, para o inglês, o programa oferecia até 2018 o exame de proficiência TOEFL ITP que, além de ter sido aceito por alguns países participantes do Programa de Ciências sem Fronteiras (CSF), tem substituído as provas de inglês de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nem todos os países com programa de intercâmbio aceitam o TOEFL ITP por este não conter as seções de *speaking* e *writing*, preferindo a versão completa, o TOEFL IBT, não oferecido gratuitamente. Outro exame de proficiência em LE pago, amplamente aceito por países parceiros do CSF e em outros programas de mobilidade acadêmica, é o *International English Language Testing System* (IELTS).

Nos testes IELTS e TOEFL ITP ou IBT, o QECR é adotado para o cálculo do resultado dos alunos. As habilidades são divididas em seis níveis de proficiência que vão do nível básico ao nível proficiente (Figura 2) e guiam a classificação das competências dos aprendizes ou candidatos nas provas de nivelamento, processos de recrutamento e seleção e processos seletivos em universidades internacionais.

Figura 2 – Níveis de Proficiência conforme o Quadro Comum Europeu de Referência



Fonte: British Council (2021)

O British Council (2021) diz que o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

O Brasil, mesmo seguindo os padrões do Quadro Comum Europeu de Referência, não possui um programa de avaliação próprio para nivelamento dos alunos nos programas citados anteriormente. Para os(as) professores(as), não existe uma avaliação formal, mas, mesmo com os salários baixos, eles investem em provas como IELTS e TOEFL para comprovar seu nível de inglês e poder lecionar em escolas, principalmente nas privadas. Os cursos de licenciatura muitas vezes não preparam o(a) professor(a) para a sala de aula e o foco maior não é o ensino de língua inglesa do(a) professor(a), mas sim, como aplicar as metodologias que são ensinadas para esses estudantes e como aplicá-las em sala de aula para os(as) futuros(as) alunos(as).

Consolo (2004) ressalta que é importante discutir de forma específica a questão da proficiência oral em professores(as) de língua estrangeira (LE) no Brasil. Até o momento não foi estabelecido entre as instituições de ensino superior (IES), tanto nas públicas como nas privadas, objetivos pedagógicos na definição de um perfil de proficiência oral para o(a) professor(a) licenciado(a) em letras. Além disso, Consolo (2004) afirma que na escola pública, o ensino de LE tem pouco uso da língua de forma comunicativa, se faz uso apenas de técnicas e repetições audiolinguais ou focado apenas na habilidade de leitura, sem um aprendizado significativo.

Finardi e Guimarães (2017) asseguram que a baixa proficiência em línguas estrangeiras, e particularmente em inglês, é um sério entrave ao desenvolvimento da internacionalização do ensino de língua inglesa no Brasil. Os autores alegam que é necessário ter cautela ao usar *rankings* internacionais para capturar a realidade nacional. Uma alternativa é a de continuar trabalhando na proposta/adequação de *rankings* nacionais, sem deixar de observar as tendências de avaliação dos *rankings* internacionais.

Finardi e Porcino (2014) asseguram que muitos países passaram a usar os *rankings* internacionais para verificar como está a situação do Brasil em relação aos outros países, desde que se observem as metodologias utilizadas na pesquisa. Os mesmos autores usam como exemplo o Programa Ciências sem Fronteiras que pode ser descrito como um programa de mobilidade acadêmica do tipo OUT (para que os alunos possam estudar fora), e a razão da baixa adesão dos brasileiros às bolsas ofertadas por esse programa se deve, principalmente, à falta de proficiência no inglês.

Outro aspecto importante a mencionar e que também pode justificar o baixo índice do nível de proficiência em língua inglesa no Brasil é o despreparo dos professores nas escolas

tanto nas públicas quanto nas privadas, mas principalmente nas instituições públicas. Não existe um teste de proficiência feito no Brasil para avaliar o conhecimento e domínio do idioma do(a) professor(a) em uma escola. Caso o país precise adotar para algum processo seletivo, recorre-se a testes de proficiência internacionais.

Edmundo e Luna (2015) garantem que uma das consequências é a dificuldade na proficiência na língua e conseqüentemente a exclusão de milhares de candidatos ao Programa Ciências Sem Fronteiras (CSF). Um dos principais requisitos para participar do CSF é a proficiência em uma língua estrangeira, que deve ser comprovada a partir de exames internacionais de nivelamento

Sob o mesmo ponto de vista Fonseca (2016) garante que a necessidade de que a inclusão curricular da língua inglesa ocorra desde as séries iniciais, bem como a necessidade de pensarmos em políticas linguísticas/públicas que possam produzir relações mais igualitárias em nossa sociedade. Atualmente, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige-se que as escolas públicas façam a inclusão de uma língua estrangeira somente a partir do sexto ano. No item 4 abordaremos esse assunto de forma mais detalhada.

Gervai, Navarro e Nakayama (2016) acreditam que o aprendizado de línguas estrangeiras (LE), seja um elemento fundamental, pois para aprender uma língua diferente da materna, é preciso desenvolver uma abertura para diferentes tipos de linguagens e pontos de vista, definidos por uma diversidade de identidades sociais, que estão presentes em um mundo como o nosso; informatizado e globalizado.

A língua inglesa é o idioma requerido para a maior parte das bolsas, exigido por países que não têm esse idioma como língua nativa, como Japão, Coreia do Sul, Bélgica, Alemanha e Itália.

Apesar da visibilidade nacional, sobretudo internacional, alcançada pelo PCsF em virtude do número de bolsistas, volume de recursos financeiros, quantidade de universidades e países envolvidos, além da promessa de colaborar para a inserção do Brasil no cenário internacional, ele foi alvo de inúmeras críticas, tanto por parte de representantes da academia e da mídia impressa e digital, quanto do próprio Governo na gestão posterior à que institucionalizou o Programa. (PROLO et al., 2018, p. 321).

No segundo descritor, usando o Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 78 artigos e publicações dentro do espaço temporal dos anos de 2017 e 2021. Analisando esses materiais, fazendo a leitura dos títulos e resumos, constatamos que apenas 4 publicações foram relevantes para a dissertação, a pesquisa mostra os países argentinos, chilenos e brasileiros e muitos desses materiais abordavam outros países que não eram relevantes para a dissertação.

Abaixo apresenta-se o levantamento para o descritor “nível de proficiência em inglês na América Latina”.

Quadro 3 – Descritor: “Nível de proficiência em inglês na América Latina”

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
CANO, Esteban Vázquez; SEVILLANO-GARCÍA, Maria Luisa	Ubiquitous Educational Use of Mobile Digital Devices. A General and Comparative Study in Spanish and Latin America Higher Education	2018	Journal New Approaches in Educational Research
DIAS, Bruno Francisco Batista; MARIANO, Sandra Regina Holanda; CUNHA, Robson Moreira	Educação Básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação dos estudantes (PISA)	2017	Revista Pensamento Contemporâneo em Administração
OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de BUENO, Ivonete	Proficiência em Inglês na América Latina: enfrentando desigualdades	2021	Revista Entre-Línguas
TORRES-ZAPATA, Ángel Esteban BRITO-CRUZ, Teresa del Jesús VILLANUEVA-ECHAVARRÍA, José Rafael	Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones	2021	Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo Educativo

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A partir deste detalhamento acerca dos trabalhos, apresenta-se uma síntese geral do que foi discutido, de modo a estabelecer uma relação entre as temáticas em questão.

Na América Latina o ensino de língua inglesa se tornou frequente nas escolas públicas e privadas dos países desse continente. Esses países consideram a língua inglesa uma forma de “abrir portas” para o futuro. Cano e Sevillano-García (2018) asseguram que “the labour and business world demands a new type of worker, highly flexible and competent in a changing world, highly hyper-connected with collaborative, multiplatform and ubiquitous work skills”¹ (CANO; SEVILLANO-GARCÍA, 2018, p. 106).

A língua inglesa é considerada como elemento essencial na contratação de uma pessoa ao ser inserida no mercado de trabalho. Se não constar no currículo que possui habilidades no idioma, está excluído do processo de seleção. Sendo assim, perpetuando desigualdades entre os

¹ O trabalho e o mundo dos negócios demandam um novo tipo de trabalhador, flexível e competente ao mudar de mundo, extremamente hiper conectado com habilidades de trabalho colaborativas, multiplataforma e onipresente. (Tradução da autora).

candidatos e candidatas. No Brasil, esse processo é marcado pela forma de comunicação entre países, ao considerar o inglês como idioma obrigatório pela BNCC e não o espanhol, idioma dominante entre os vizinhos do Mercosul.

Em relação ao nível de proficiência em língua inglesa na América Latina, alguns países demonstram certo domínio e um bom nível de inglês entre os(as) alunos(as). De acordo com Dias, Mariano e Cunha (2017), isso deve-se ao fato que muito países do continente vêm trabalhando no sentido de melhorar a qualidade da educação oferecida aos(as) seus(suas) estudantes(. Infelizmente, nota-se certa convergência nas políticas públicas educacionais adotada em alguns países latino-americanos.

Além disso, Oliveira e Bueno (2021) ao relatarem sobre o nível de proficiência em língua inglesa em alguns países latino-americanos como: Uruguai, Chile, Cuba, República Dominicana, Paraguai, Guatemala, Bolívia, Honduras e Peru, que apesar de serem países que apresentam vulnerabilidades econômicas, políticas, sociais e nos sistemas educacionais, são países com colocações superiores à do Brasil ao compararmos com nível de língua inglesa. O único país que apresenta um alto nível de proficiência é a Argentina.

Atualmente, para muitos(as) alunos(as), o aprendizado em língua inglesa é uma preocupação, muitos consideram esse idioma como pré-requisito para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, essa realidade nos mostra a desigualdade entre todas essas pessoas. A relação da língua inglesa com as universidades deveria ser de integração e culturalização e não de subordinação, podendo ser integrada de forma pedagógica, mas adequada a realidade do aluno.

Nesse mesmo contexto pode-se dizer que:

La relación del idioma inglés con los programas de estudios en las universidades se percibe como parte de las nuevas preocupaciones y exigencias de la internacionalización; no obstante, ese vínculo debe incorporarse como un elemento más de la formación integral del estudiante y contemplarse desde la planificación curricular y pedagógica. (TORRES-ZAPATA et al., 2021, p. 5).

A citação anterior é semelhante a visão que se tem de um modelo de falante nativo a ser imitado, normalmente o estadunidense ou o britânico, está muito presente no ensino da língua inglesa referindo-se ao fenômeno e exigências da internacionalização uma vez que não consideram a diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes da língua inglesa ao redor do mundo.

No terceiro descritor, “formação de professores de língua inglesa no Brasil”, utilizando o Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 671 artigos e publicações revisados por

pares dentro do espaço temporal dos anos de 2008 e 2021. Analisando esses materiais, através da leitura dos títulos e resumos, concluímos que 12 publicações foram relevantes para a pesquisa, muitas dessas publicações não tinham relação ao mostrar a realidade social do país, que é um dos objetivos do trabalho. Abaixo apresenta-se o levantamento para o descritor “formação de professores de língua inglesa no Brasil.

Quadro 4 – Descritor: “Formação de professores de língua inglesa no Brasil”

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
BALADELI, Ana Paula D., BORSTEL, Clarisse Nadir von, FERREIRA, Aparecida de Jesus	Identities docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial	2016	Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Minho, Portugal
CONSOLO, Douglas Altamiro	Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil	2018	Revista Horizontes de Linguística Aplicada
GATTI, Bernardete Angelina	Formação de professores, complexidade e trabalho docente	2017	Revista Diálogo Educacional
IALAGO, Ana Maria GERAES DURAN, Marília Claret	Formação de Professores de Inglês no Brasil	2008	Revista Diálogo Educacional
MEGALE, Antonieta Heyden	Educação Bilingue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais	2018	Revista The Specialist
POLIDORIO, Valdomiro	O ensino de língua inglesa no Brasil	2014	Artigo
SALOMÃO, Ana Cristina Biondo	Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação professores	2017	Revista Acta Scientiarum. Language and Culture
SANTOS, Eliana Santos de Souza	O Ensino da Língua Inglesa no Brasil	2011	BABEL – Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras
SILVA, Edna Ribeiro da	Estudo da Língua Inglesa na escola pública do Brasil	2017	Revista Pandora Brasil – Letras em Foco II
SOARES, Ana Cristina Bonetti Brasil	Do ensino de língua estrangeira a educação bilingue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil	2020	Revista Diadorim
TEIXEIRA, Mariane PRADOS, Rosália Maria Netto ALVAREZ, Sônia Maria	Reflexões sobre as políticas de ensino de línguas no Brasil.	2017	Revista CBTecele

WINDLE, Joel	A formação do professor de línguas em uma perspectiva de educação intercultural cidadã	2018	Artigo
---------------------	--	------	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, mostraremos uma breve análise dos trabalhos selecionados com o objetivo de estabelecer uma relação com a temática em questão.

Para os docentes de língua inglesa no Brasil, vivemos diversas experiências com os(as) alunos(as) de língua inglesa. Através dessas práticas pedagógicas produzidas pelos(as) professores(as) no colégio ou na universidade marcam a trajetória acadêmica desses ou dessas docentes. Baladeli, Borstel e Ferreira (2016) destacam nessa mesma perspectiva.

Embora as experiências como alunos de Língua Inglesa possam variar de um aluno para outro, o que parece regular é que essas experiências ficam registradas nas trajetórias dos sujeitos, que, conforme avançam na escolarização, vão compondo um repertório tanto de experiências quanto de discursos sobre o que é ser professor. (BALADELI; BORSTEL; FERREIRA, 2016, p. 215).

Os mesmos autores ainda destacam o cenário de aulas de língua inglesa, especialmente em uma escola pública. Os(as) alunos(as) participam de aulas que são compostas por atividades estruturalistas com base na memorização e na tradução, e aspectos gramaticais, metodologia que não permite flexibilização e adaptação do idioma. Algumas aulas são dinâmicas, repletas de atividades em grupo e materiais didáticos diversificados, aulas ditas tradicionais e centradas na figura do(a) professor(a).

Seguindo a mesma perspectiva, Consolo (2018) ressalta que é necessário o estabelecimento de aspectos linguísticos específicos dessa proficiência com base em descritores dos níveis de linguagem considerados, a saber, gramática e estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, fluência, estratégias de interação verbal, habilidade de leitura e habilidade de produção escrita, dentre outros.

Ao abordarmos sobre formação de professores, em todas as áreas, não somente na língua inglesa é necessário fazer uma reflexão nesse aspecto. Gatti (2017) ao abordar sobre essa temática diz que:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais. (GATTI, 2017, p. 734)

Na língua inglesa é necessário não apenas verificar o que está sendo trabalhado em sala de aula, mas sim qual o motivo de usar determinada metodologia, priorizando o pensamento crítico. Infelizmente isso não ocorre e não existe, o(a) professor(a) apenas executa sem ao menos poder decidir o que será ministrado em aula.

O espaço de formação em serviço é praticamente inexistente e quando existe é geralmente usado de forma utilitária, não havendo formação crítica. Esta prática denota uma visão do professor como um *executor*, um *aplicador do método*, afastado das grandes decisões pedagógicas e denota também uma visão da língua inglesa como instrumento de aprimoramento técnico e profissional e não como um meio para ampliar a formação cultural dos cidadãos. (IALAGO; DURAN, 2018, p. 67)

Megale (2018), sob a mesma perspectiva, salienta que pensar o espaço formativo desses professores, exige a compreensão e a problematização da(s) realidade(s) que os cerca(m) a partir da pluralidade de interações e de encontros propiciados por formas mais complexas de migração, circulação de conhecimentos e comunicação em rede. Desse modo, é preciso repensar a formação desse(a) professor(a) com o intuito de não reforçar o caráter excludente do que é denominado educação bilíngue de prestígio.

Polidório (2015) salienta que mesmo não tendo investimentos em formação de professores(as), não devemos sobrecarregá-los(las) com exigências surreais, totalmente fora da realidade em que o(a) professor(a) está vivendo, investindo em testes de proficiência caros. O ideal seria trabalhar com questões reais, coerentes e contextualizadas. Isso não significa que os(as) professores(sd) devam ficar sem cursos de aperfeiçoamento. Há a constante necessidade de que os(as) professores(as) se atualizem através de cursos de aperfeiçoamento.

No contexto em que estamos vivendo, ensinar um idioma para o(a) professor(a) é um desafio. Salomão (2017) justifica que inadequações e problemas na comunicação intercultural têm sido frequentemente tratados no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como produtos das diferenças entre comportamentos e visões de mundo de pessoas que pertencem a diferentes culturas.

Além disso, nem todos(as) os(as) professores(as) possuem recursos financeiros para investirem na sua formação. Santos (2012) propõe uma alternativa menos elitista para que todos tenham acesso a essa qualificação.

Uma alternativa menos elitista poderia ser a implantação de uma avaliação abrangente ao final do curso, com, inclusive, testes de proficiência. Essa medida talvez seja capaz de contribuir de forma mais significativa para os departamentos de letras e seus alunos reafirmarem seu compromisso com a educação. (SANTOS, 2012, p. 5).

Na atual situação, com as escolas com poucos recursos, o(a) professor(a) deve investir na sua qualificação e formação, sem essa mudança que deve ser feita pelas autoridades, o(a) aluno(a) conseqüentemente irá se desmotivar ao querer aprender um novo idioma. Segundo Silva (2017) é possível perceber que esse desinteresse se constitui por uma falta de planejamento das práticas pedagógicas que tornam o(a) aluno(a) resistente ao ensino do idioma. O(A) professor(a) deve ter um conhecimento teórico e técnicas que facilitem o aprendizado na sala de aula. Soares (2020) ressalta a importância da formação do(a) professor(a) e aponta algumas conseqüências da falta de qualificação e formação dos docentes.

É notório também para nós que a falta de profissionais qualificados para o ensino de LE foi e ainda persiste como um grande entrave para uma educação linguística de qualidade. Esta é uma área que merece especial atenção das autoridades e órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais. (SOARES, 2020, p. 171).

Windle (2018) reforça esse conceito que mesmo que a relação entre língua e cultura esteja no centro de debates sobre a formação do(a) professor(a) de línguas estrangeiras, são poucas as propostas teóricas e pedagógicas para enquadrar os conteúdos culturais e linguísticos dentro de uma perspectiva cidadã e com poucos recursos.

No quarto descritor “enseñanza de lengua inglés en America Latina”, através das buscas feitas pelo Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 476 artigos e publicações dentro do espaço temporal dos anos de 2000 e 2021. Usamos o descritor na língua espanhola para facilitar a busca dessas publicações. Entretanto, alguns artigos apareceram nas línguas inglesa e portuguesa. Analisando esses materiais, 10 publicações foram relevantes para a dissertação, porque na pesquisa abordaremos somente Argentina, Brasil e Chile e não os outros países latino-americano. No quadro 5, a seguir apresenta-se o levantamento desses materiais.

Quadro 5 – Descritor: “Enseñanza de lengua inglés en America Latina”

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
BARAHONA, Malba	Challenges and Accomplishments of ELT at Primary Level in Chile: Towards the Aspiration of Becoming a Bilingual Country ¹	2016	Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (EPPA/AAPE)
CLOUET, Richard	Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera	2015	Revista Didáctica. Lengua y literatura
CRONQUIST, Kathryn FISZBEIN, Ariel	El Aprendizaje del Inglés em América Latina	2017	Revista El Diálogo
LIROLA, Maria Martinez	Aproximación a la educación basada en los derechos humanos y a la educación para la paz en la educación superior. Actividades prácticas para la enseñanza de la lengua inglesa	2020	Artigo
MEDINA, Ingrid Eufenia Cerecero	Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria	2021	Artigo
NAVARRO, Juan Carlos VERDISCO, Aimee	Teacher Trining in Latin America: Innovations as Trends	2000	Inter-American Development Bank
PISTORIO, Maria Inés	Teacher Trining and Competences for Effective CLIL Teaching in Argentina	2010	Latin American Journal
RESINO, Delia A.; ASCENSIO, Enrique N.; MOREIRA, Maria C.; BARBERA, Coral G.	Efecto del número de horas dedicadas a la enseñanza en inglés sobre los resultados en la competencia científica	2020	Revista Complutense de Educación
ROCHA, Guilherme Magri; CASTRO, Tamires Pinheiro Vieira de	Ensino de língua inglesa na educação do Brasil e do Chile: estudo comparativo	2019	Revista de Letras
TANACA, Jozélia Jane Corrente MATEUS, Elaine Fernandes	Formação de Professores de línguas na América Latina e transformação social	2015	Revista intersecções

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Um aspecto importante a destacar, conforme Barahona (2016) é que o currículo de língua inglesa está expandindo pelo continente latino-americano e, conseqüentemente vêm orientado a formação e o aprendizado de professores(as) e alunos(as), tornando-se um ensino

mais eclético e contextualizado. Sendo assim, uma ferramenta de comunicação eficaz. Além do mais, o currículo nacional de alguns países latino-americanos, como o Chile, por exemplo, currículo nacional de ensino de língua inglesa, vem evoluindo em relação ao desenvolvimento das quatro habilidades e aquisição do idioma.

O aprendizado em língua inglesa continua em ascensão na América Latina. Cronquist e Fiszbein (2017) justificam que muitos países do continente latino-americano consideram que o idioma se torna cada vez mais necessário para a comunicação internacional e os negócios. Cronquist e Fiszbein destacam que:

La región ha hecho considerables esfuerzos para mejorar el aprendizaje del inglés por medio de políticas y programas, lo que ha dado como resultado que más personas en la región tienen acceso al aprendizaje del idioma inglés (AIE)... Se necesitan mejoras en las políticas y los programas de AIE para elevar los niveles de dominio del inglés. Más aún, la implementación de calidad de tales políticas y programas es esencial para superar las barreras que se enfrentan en la región. (CRONQUIST; FISZBEIN, 2017, p. 3).

Mesmo com a expansão da língua inglesa no continente latino-americano, possibilitando uma melhor formação de professores(as), tornado o ensino de línguas mais eclético e contextualizado, ainda assim, faltam capacitações para os docentes. Assim como no Brasil, que necessita melhorias no ensino de língua inglesa, principalmente na escola pública, a situação é semelhante nos países da América Latina. Alguns esforços devem ser feitos para que seja possível implantar melhorias e mais pessoas tenham acesso ao ensino do idioma.

Em algumas escolas, o ensino de inglês é apenas transmitido através de estruturas gramaticais, não mostrando as outras habilidades como fala, escrita e leitura e nem a cultura que o idioma está imerso, mas jamais deixando de lado a realidade que o aluno está inserido. Clouet (2015) profere que:

Dominar una lengua no sólo significa conocer y saber utilizar sus estructuras gramaticales sino también tener conocimientos de la cultura en que está inmersa. Cuanto más se acerque al contexto cultural de pensamiento y de conducta de la lengua extranjera, más fácil será para el alumno utilizarla correctamente y comunicarse con los demás (CLOUET, 2015, p. 59).

Tanto no Brasil, quanto nos países latino-americanos, o número de horas de ensino de língua inglesa é bastante reduzido e se houvesse um aumento de períodos com o(a) aluno(a) em contato com o idioma, os resultados no aprendizado seriam melhores.

Igualmente, é importante destacar que o ensino de língua inglesa e a educação em um contexto geral deve ser humanizado. Lirola (2020) diz que ao utilizar propostas pedagógicas

que mostrem valores, geradores do comportamento ético e, isso pode vir a contribuir na melhoria das relações humanas e, conseqüentemente, a construir um mundo melhor e, contribuir com o pensamento crítico dos(as) alunos(as).

Alguns(mas) professores(as) consideram que a culpa da dificuldade do aprendizado em língua inglesa, principalmente entre crianças e adolescentes, conforme um estudo feito por Medina (2021) seria dos pais, responsáveis, professores(as) anteriores ou da instituição.

En un inicio los docentes atribuían los problemas presentados a sus alumnos, a los padres de familia, a maestros anteriores o a la institución. Al final del proceso se observó que los académicos fueron capaces de aceptar su responsabilidad, sus posibilidades y limitaciones, usaron referencias y se cuestionaron más. (MEDINA, 2021, p. 44)

Na América Latina, a insatisfação com as práticas atuais na área prevalece entre especialistas em educação e funcionários do governo. A adoção generalizada de programas de treinamento de professores raramente é acompanhada por esforços dedicados de monitoramento e avaliação. Navarro e Verdisco (2000).

Por mais que os professores tenham recebido formação no passado recente, persistem sérias dúvidas sobre a eficácia dessa formação em afetar o objetivo final de todas as iniciativas nesta frente: melhorar as práticas de sala de aula de forma consistente com uma melhor aprendizagem. (NAVARRO e VERDISCO, 2000, p. 3). Traduzido pela autora

Pistorio (2019), sob o mesmo ponto de vista, mostra que na Argentina, por exemplo, a maioria dos(as) professores(as) de língua inglesa são competentes ao fazer e utilizar o idioma em sala de aula, como falar e ser compreendido. Entretanto, não existe uma formação específica em metodologias. Na realidade, ocorre a falta de formação e treinamento em metodologias e teorias para o planejamento das aulas, adaptação e criação de matérias de ensino na língua inglesa.

Da mesma forma, um aspecto negativo é a falta de contato com o idioma durante as aulas e fora delas. Conforme visto anteriormente, o número de períodos dedicados a língua inglesa é pequeno, muitas vezes de um ou dois períodos semanais. No Brasil, por exemplo, a falta de treinamento de professores(as) e a carga horária baixa para o ensino de língua inglesa em sala de aula, são aspectos que levam ao baixo nível de proficiência entre os(as) brasileiros(as). Fora de sala de aula tem o agravante que muitos desses alunos e alunas não possuem condições de manter contato com a língua devido à falta de condições em suas casas e, muitas vezes, trabalhando para ajudar no sustento de suas famílias.

Resino et al., (2020) afirma que quanto maior o contato com o idioma, maior o rendimento durante o aprendizado. Além do mais, todos os esforços voltados para estabelecer sistemas educativos em relação ao ensino de línguas, parecem melhorar o rendimento acadêmico.

A inclusão da língua inglesa como componente da grade curricular da maioria dos países da América Latina deve-se ao reconhecimento da importância desse idioma como língua franca, sobretudo no universo acadêmico científico (ROCHA; CASTRO, 2019). O idioma, mesmo conhecido como língua franca, deve ser ensinado, mas de acordo com a realidade dos(as) nossos(as) alunos(as) com o objetivo de integração e interculturalidade e não de imposição.

Por fim, Tanaca e Mateus (2010), relatam a prática e formação de professores(as) de língua inglesa no continente, mostra que:

A adoção de metodologias de ensino, modelos de formação e inclusão de certos idiomas na América Latina não obedecem apenas a forças e motivos educacionais. Interesses políticos atrelados ao poder que um país exerce sobre outros, no contexto da globalização, são fatores que influenciam tais decisões. Os autores indicam também que a formação de professores reflexivos críticos é fundamental e se caracteriza pela articulação do que acontece na sala de aula com processos sociais mais amplos. (TANACA; MATEUS, 2015, p. 212).

Dessa forma, é possível perceber que a formação de professores é um tópico que deve ser motivo de reflexão. Já que não existe um modelo de proficiência em língua inglesa para os docentes, pode-se pensar em um modelo próprio para a avaliação do nível de inglês. Mesmo que esses profissionais mostrem competência ao utilizar o idioma em sala de aula, não existe um treinamento específico de docentes abordando metodologias e técnicas de ensino.

Na sequência, apresentaremos o percurso da pesquisa através dos fazeres descoloniais, mostrando como está inserido o problema da pesquisa.

3 FAZERES DESCOLONIAIS: POR UM PERCURSO DA PESQUISA

O fazer descolonial difere totalmente do método de pensar tradicional, rompendo com o paradigma científico moderno. Nos dias atuais, muitos pesquisadores buscam a perspectiva decolonial para embasamento teórico e se propõem a produzir rompendo com a "colonialidade do saber" e seus métodos coloniais. Spyer e Rocha (2021) mostram que essa forma de pensar se apresenta da seguinte forma:

[...] primeiro, a criação de um sujeito que protagoniza a condução da pesquisa e um objeto que deve ser estudado; segundo, objetivos científicos a serem alcançados; terceiro, justificativas que mostram a relevância da pesquisa para a ciência; quarto, buscas por neutralidade que procuram separar a produção do pesquisador de suas influências políticas, religiosas, idealistas, artísticas, pessoais e tudo o que prejudicasse a isenção da pesquisa; por último, respostas para um problema com pretensão universal (SPYER; ROCHA, 2021, p. 177).

Os(As) alunos(as) visualizam a língua inglesa como sendo algo estadunidense ou europeu, mas desconhecem que muitos outros países na África e América Latina possuem esse idioma como segunda língua ou língua franca. Para muitos(as) desses(as) alunos(as), principalmente os da escola pública, possuem uma imagem em relação a língua inglesa diferente do contexto social em que eles estão inseridos.

É possível dizer que se queremos pensar de uma maneira mais ampla, que vai além do ensino da língua em si e envolve aspectos culturais, e deslocar determinados padrões — por exemplo, a ideia de que aprendemos inglês apenas para nos comunicarmos com falantes nativos dos Estados Unidos (EUA) e do Reino Unido é incorreta, porque o objetivo é mostrar para os(as) professores(as) que, a partir do momento que desenvolvemos o senso crítico sobre de que maneira essa língua é utilizada, para perpetuar determinados estereótipos e formas de controle linguístico e geográfico, evidenciamos para os estudantes que usar a língua inglesa também é uma forma de interromper determinadas leituras do mundo.

Os alunos começam a perceber, que países de língua inglesa como Nigéria, Zimbábue e Jamaica podem ter mais semelhanças culturais com o Brasil do que os EUA ou a Europa. E, ainda, considerar essas nações como lugares importantes e produtores de conteúdo, significados e sentidos. Dessa forma, o(a) aluno(a) passará a questionar o porquê de usarmos apenas países europeus ou os Estados Unidos em suas aulas, sendo que eles(as) não se identificam com a cultura brasileira.

Com esse contexto é relevante fazer uso do conceito de decolonialismo na língua inglesa, desmitificando o conceito de que o aprendizado de uma segunda língua é algo apenas europeu ou estadunidense. Ocaña (2019) nos propõe a refletir:

Nos invita a apartarnos de la episteme europea moderna. A partir de su trabajo, su pensamiento, su acercamiento y método, su forma de interpretación y el camino de reflexión que abrió para sí, es necesario crear formas “otras” de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimiento y nuevas “ciencias” cuya estructura categorial se sustente en el saber del Otro, considerado inferior, y no sólo en la episteme del Logo moderno/colonial, considerado superior. “¿Superioridad? ¿Inferioridad? ¿Por qué no intentar, sencillamente, la prueba de tocar al otro, sentir al otro, revelarme al otro? ¿Acaso no me ha sido dada mi libertad para edificar el mundo del Tú? (OCAÑA, 2019, p. 90).

Ocaña (2019) recomendam a nos afastarmos do conhecimento europeu, porque não são os únicos que detém o conhecimento. É necessário criar outras formas de pensar, sentir e existir.

Neste sentido, é possível relacionar com o ensino de língua inglesa. A América Latina, por ser um continente colonizado por europeus, segue muitas referências europeias, considerando as suas referências inferiores. Dessa forma, podemos indagar: é possível aprender a língua inglesa através da cultura latino-americana?

A trajetória desse estudo é desenvolvida através de uma perspectiva descolonial. Esse estudo tem o objetivo analisar os programas de ensino de língua inglesa do Brasil e dos países da América Latina com maior nível de proficiência em língua inglesa.

O fazer descolonial, é a forma que usaremos para abordar esse estudo que tem como objetivo o dever de ocorrer uma construção coletiva do conhecimento, na qual os pesquisadores devem estar predispostos a desaprender e a reaprender, ou seja, estabelecer um diálogo de “*seres, saberes y sentires*”, a partir de uma “geopolítica del conocimiento desde la subalterniad, desde las epistemologías fronterizas, desde las 'sabidurías insurgentes'” (ARIAS, 2010, p. 37).

De acordo com Spyer e Rocha (2021)

O “giro decolonial” se comparado às demais “escolas do pensamento”, é recente e boa parte da sua produção mais significativa sobre outras metodologias surgiu nos últimos anos...Assim, os autores(as) decoloniais vêm pensando e discutindo propostas teórico-metodológicas a partir das próprias experiências junto aos movimentos sociais e em função das vivenciadas propiciadas pelo trabalho de campo (SPYER; ROCHA, 2021, p. 177-178).

O fazer decolonial é justamente um desfazer colonial. Desfazer gêneros, estereótipos, pré-conceitos, etnocentrismos e vicissitudes fortemente arraigados em nosso ser. Nesse sentido,

o fazer decolonial não é uma fúria novidadeira, mas uma recriação de nossa maneira de pensar, sentir, existir, agir, amar, conviver, compartilhar (OCAÑA, 2019).

O pensamento descolonial tem contribuído para pensar a América Latina desde a América Latina, numa ruptura com a retórica da modernidade e a lógica da "colonialidade" e suas diversas derivações. Para a pesquisa que se propõe ser descolonial, é preciso pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também, os métodos em que as mesmas pretendem se elaborar (SPYER; ROCHA, 2021).

Os objetivos que se pretendem alcançar através desse estudo devem ser comunitários, antes de serem científicos. Através dessas reflexões, os autores decoloniais vêm pensando e discutindo propostas teórico-metodológicas a partir das suas próprias experiências junto aos movimentos sociais e em função das vivências propiciadas por seus trabalhos.

Sendo assim, apresentamos as seguintes indagações: o que é produzir ciência? O que é fazer pesquisa nos dias de hoje? O que é conhecimento? Como se produz conhecimento? Que outros modos de conhecer e de conhecimento existem? Como se pode acessar esses conhecimentos outros?

Em um trabalho científico é necessário incorporar as dimensões da subjetividade, da afetividade e da alegria, das dimensões lúdicas, resgatar a dimensão poética da existência no fazer pesquisador e acadêmico, devemos rir mais e aprender e compartilhar o que aprendemos com alegria. Não devemos esquecer que a existência e a felicidade devem ser o horizonte de nosso trabalho. É a força do coração que nos possibilita CORAZONAR, como temos vindo a propor, não só metodologias, termologias, mas sobretudo, a própria vida (ARIAS, 2010). O autor relata que:

Es necesario que se reconozca el potencial de las sabidurías como fuente de sentido y conocimiento no solo para el saber académico, sino sobre todo para la vida; ya es hora de que empecemos con humildad a aprender de la sabiduría de abuelas y abuelos, de Taitas y Mamas de Abya-Yala, para que el Viejo Antonio, Taita Marcos, Joselino Ante, Condori Mamani, Karai Miri Potý, Juan García, Mama Transito Amaguaña, Mama Dolores Cacuango, entre otras, dialoguen en equidad de condiciones con Godelier, Levi-Strauss, Foucault, Bourdieu, Deleuze, etc.; ya es hora de que aprendamos de la sabiduría shamánica, cimarrona y se haga evidente su presencia en los programas académicos y se las visibilicen en todo su potencial ético y político. (ARIAS, 2010, p. 6).

Em seu texto “Por uma antropología del corazonar comprometida com la vida” Arias (2011) defende uma antropologia não cartesiana e não eurocêntrica. Uma antropologia que procura “*sanar la vida*”. Para ele, o *corazonar* é uma resposta as colonialidades do poder, do saber e do ser. Guerrero Arias afirma que:

As sabedorias xamânicas consideram que os seres humanos são “estrelas com coração e com consciência”. Eles nos ensinam, portanto, que não somos somente seres racionais, mas também sensibilidades atuantes. A negação da afetividade no conhecimento serviu como um dos mais perversos instrumentos de dominação exercido pelos europeus em relação aos povos do Abya Ayala (ARIAS, 2011, p. 83 e 88, tradução minha)

Ao considerar toda a trajetória de produção de conhecimentos do contexto latino-americano, percebemos que há outros métodos de pesquisa que conduzem a possíveis mudanças no cenário pluriversal e pluritópica ética e epistêmica.

Na perspectiva decolonial a pesquisa aborda a possibilidade de interculturalidade na relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a).

The Critical decolonizing view of interculturality calls for radical change in the dominant order and its foundation of capitalism, Western modernity, and ongoing colonial power. Its conceptualization makes visible lived legacies and long horizons of domination, oppression, exclusion and colonial difference (ontological, political, economic, cultural, epistemic, cosmological, and existence based), and the manifestations of these legacies in social structures and institutions, including in education and the state (WALSH, 2019, p. 58).

Walter Mignolo (2007) explica o racismo enquanto sistema utilizado pelos europeus para anular todas as outras histórias em prol da sua. Segundo o autor, os europeus construíram e utilizaram um sistema classificatório para possibilitar a marginalização de determinados conhecimentos, línguas e pessoas e, também, para justificar a apropriação da terra e a exploração de mão de obra. Ele segue dizendo:

Al encontrarse frente a grupos de personas que hasta el momento desconocían los colonizadores cristianos de las Indias Occidentales [...] definieron a los individuos basándose en su relación con los principios teológicos del conocimiento, considerados superiores a cualquier otro sistema existente. A mediados del siglo XVI, Las Casas proporcionó una clasificación de los bárbaros que, claro está, era una clasificación racial aunque no tuviese en cuenta el color de la piel. Era racial porque clasificaba a los seres humanos en una escala descendente que tomaba los ideales occidentales cristianos como criterio para la clasificación. La categorización racial no consiste simplemente en decir “eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto, eres inferior”, designación que en la escala cristiana de la humanidad incluía a los indios americanos y los negros africanos (MIGNOLO, 2007, p. 13).

Portanto, a seguir, nos valem de alguns conceitos-chave adquiridos através das experiências de teóricos decoloniais para pensarmos algumas alternativas para as pesquisas que se propõem seguir essas perspectivas. Dessa forma, estaríamos cometendo uma desobediência epistêmica? Ou estaríamos apenas usando a sabedoria? Para Leroy (2002) apud Kahmann e Silveira (2018):

Enquanto a epistemologia apresenta um caráter dessacralizado e um cosmos povoado por coisas, nega a sensibilidade e a afetividade por meio de uma razão sem alma, reverbera um conhecimento despersonalizado que só pensa e reflete, habitando a cabeça e o cérebro racional, fundamentando a cosmovisão, maneira cognitiva de ver o mundo; a sabedoria apresenta um caráter sacralizado e um cosmos orgânico e todo vivo, abre espaço para a sensibilidade e a afetividade, sendo sentipensada (LEROY *apud* KAHMANN; SILVEIRA, 2022, p. 87)

Ocaña (2019) aborda a possibilidade de pensar diferente do modo tradicional de se fazer ciência e do uso do que se faz do método como percurso para a produção do conhecimento, repensar os lugares do conhecimento, que os levaram a falar sobre uma investigação descolonizada e um caminho que busca descolonizar suas mentes. Contudo, continuam usando a noção de pesquisa, incorrendo em uma tautologia, uma vez que não é pesquisa descolonizada possível.

Existen muchas propuestas metodológicas decoloniales, pero siguen siendo colonizantes y eurocéntricas. Todas hacen la crítica al positivismo, al determinismo, al reduccionismo y a la colonialidad oculta de la modernidad, pero no dan el salto epistémico que les permita desprenderse de la configuración conceptual occidental. Ninguna es radical, armónica y coherente, por cuanto expresan formas “otras” de conocer y hacer investigación, pero siguen atrapadas en las nociones modernas occidentalocéntricas, convirtiéndose en propuestas neocoloniales. Asimismo, configuran discursos antimodernidad, pero no delinean acciones decoloniales concretas. De ahí que sea necesario investigar, o mejor, decolonizar, no sobre los investigados, sino con los investigados, o mejor, con los colonizados, con los subalternos, y no sobre ellos. (OCAÑA, 2019, p. 5).

Somos ensinados, na perspectiva metodológica racional, a separarmos o sujeito do objeto de estudo. E falar do nosso objeto de estudo comum é falar também de “nós”, pesquisadores, autores deste trabalho, com nossas ferramentas acadêmicas, nossas fragilidades e incertezas ao percebermos que somos marcadas pela "colonialidade do poder". Por sua vez, o conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) esclarece que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo.

A colonialidade do poder executada na América Latina iniciou-se no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação. O eurocentrismo se configurou como sendo uma perspectiva de conhecimento que tem a Europa, os valores e modos de formação de conhecimento europeus como detentores do conhecimento.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram

também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Conforme Quijano (2005) um dos sustentáculos do novo padrão de poder formado foi o estabelecimento da ideia de raça como diferenciadora de identidades sociais, utilizada para legitimar o processo de colonização e dominação europeu sobre os povos latino-americanos. Segundo o autor peruano, o sentido moderno de raça, utilizado para classificar seres humanos, não tinha uso conhecido até a colonização americana. Foi com a América que se iniciou a distinção entre pessoas a partir de diferenças fenotípicas, relacionadas nesse momento à criação de distinções entre colonizadores e colonizados.

Com o aspecto eurocentrista e americanizado abordado anteriormente o inglês se tornou um idioma obrigatório e imposto para a sociedade, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Todavia, os países desenvolvidos, podendo incluir os da América Latina, aceitam esse idioma como “verdade absoluta” e obrigando os latino-americanos a aderirem a cultura europeia e americanizada, esquecendo das verdadeiras raízes. Contudo, é possível aprender a língua inglesa conforme a realidade do Brasil.

Seguindo a mesma perspectiva, Garcia (2019) assegura que o único sistema de conhecimento aceito hoje continua a ser um eurocêntrico, circulado precisamente por meio de linguagens nomeadas padronizadas e, portanto, mesmo falantes minoritários desejam “ter” os poderosos códigos da sociedade. As línguas nomeadas não são de forma alguma reveladas como a ferramenta mais importante na racialização, daquele cujo trabalho teve que continuar a ser explorado para o lucro econômico da elite, após a "independência" política. Alto-falantes pretos e marrons minorizados tiveram que ser criados para proteger a estrutura hierárquica da superioridade europeia branca. Línguas padronizadas nomeadas da Europa Ocidental, e especialmente o inglês, têm sido a chave para a continuação dessa "colonialidade do poder".

No entanto, muitas vezes a cultura americana ou inglesa não reflete a realidade dos(as) estudantes da escola pública. Os (As) alunos(as) enxergam a língua inglesa como sendo algo estadunidense ou europeu, mas não sabem que muitos outros países na África e América Latina possuem esse idioma como segunda língua ou língua franca. O que passa na mente de muitos(as) alunos(as) é que eles(as) podem ir pra Disney ou fazer compras em Miami, o que é completamente diferente da situação deles(as).

O conhecimento gerado pelos Estados Unidos e pela Europa é um conhecimento local que tem sido imposto ao resto do mundo (exterioridade) com pretensões de universalidade. Esse

é um legado do imperialismo e do colonialismo presente nas instituições educacionais e nas universidades, que dão maior valor à produção intelectual dos EUA e da Europa, contribuindo para sua nociva universalização.

Conforme Albuquerque e Haus (2020) a língua inglesa se transformou em um objeto passível de compra e venda, colocada como produto de consumo. Assim, muitos(as) professores(as), muitos cursos de idiomas e alunos(as) creem e vendem a ideia de que o domínio do inglês lhes garantirá um sucesso econômico e social, pois, com isso, alcançarão melhores posições na sociedade.

Segundo Pardo (2019), esses questionamentos revelam questões de submissão e de subordinação e demonstram o quanto as questões da colonialidade estão presentes no ensino da língua inglesa de hoje em dia. Dessa maneira, esses países “estão posicionados como “donos do saber” e da língua, reiterando seu privilégio epistêmico e a manutenção da lógica da colonialidade” (PARDO, 2019, p. 212).

Se verificarmos às concepções de ensino de língua inglesa já adotadas no País, Celani (2008) destaca o ensino baseado na gramática e na tradução, o método audiolingual, baseado na teoria behaviorista e outras propostas de ensino aleatórias, como o método funcional e o método situacional que, na verdade, nada mais são do que métodos audiolinguais “disfarçados”, uma vez que a forma com que são desenvolvidos em sala de aula, são norteadas pela teoria behaviorista.

Ao aplicarmos esses pensamentos decoloniais em sala de aula, estaremos contribuindo para um método totalmente imposto, colocando em prática somente estruturas gramaticais e, conseqüentemente, sem a habilidade de colocar em prática o que está sendo aprendido em sala de aula. Além do mais, utilizando um método fora do contexto social em que o(a) aluno(a) da escola pública está inserido(a).

De acordo com Mignolo (2007) o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único. Trata-se outrossim, de questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida de neutralidade.

A pesquisa acadêmica requer um contexto, um lugar para a construção do diálogo, independente do contexto social, dessa forma estimulando um pensamento crítico e criativo.

Para Fals Borda (1973)

trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad. Esto es indispensable, porque las realidades encontradas son de un tipo conflictivo y diacrónico sobre el cual se conoce muy poco en los países avanzados de donde se difunden las pautas científicas (FALS BORDA, 1973, p. 19).

Para dar conta de produzir as análises, foram tomados como referência os resultados obtidos por pesquisas que procuraram identificar o nível de proficiência de estudantes que são: *Education First (2018/2019)* e do *British Council (2020)* sobre o índice de proficiência em língua inglesa a nível mundial e latino-americano com suas respectivas colocações. A opção por estes estudos pauta-se pela atualidade dos resultados e abrangência.

O percurso investigativo que resultou nesta dissertação foi constituído por pesquisas em documentos das Instituições de Ensino disponibilizados em sítios eletrônicos e em literatura acadêmica. De acordo com os pesquisadores Rosa e Silva (2017, p. 4)

Não há apenas um único método, um único caminho para cada pesquisa e essa escolha não precisa, necessariamente, ser feita antes da percepção do caso como um todo. Com isso queremos dizer que a construção da pesquisa é um processo que está em constante transformação e quanto mais liberdade o pesquisador tiver para percorrer os caminhos teóricos, o objeto e o contexto com um todo, maior qualidade terão as análises.

Neste aspecto de buscas por literatura, destacam-se dois movimentos, o primeiro deles é o de revisão da produção existente. Para este levantamento a opção foi pelo Portal de Periódicos da Capes, uma vez que ao exercitar a busca em outras bases de dados, os resultados não foram significativos para os interesses desta pesquisa. Um outro movimento empregado refere-se aos materiais relativos aos programas e contextos da Argentina e Chile, sendo que inicialmente a ideia desta pesquisa seria realizar um estudo de maior monta, a ponto de poder buscar algumas inspirações. Infelizmente este último aspecto não foi possível aprofundar a contento, considerando as dificuldades encontradas para a localização de material, ficando reduzido o acesso a informações de caráter oficial. Já para o contexto brasileiro foram eleitos dois programas/políticas públicas que se procurou lançar um olhar mais cuidadoso.

3.1 Ensino de Língua Inglesa através de uma perspectiva decolonial

Tradicionalmente o ensino de língua inglesa tem utilizado materiais didáticos importados, os quais apresentam como língua padrão aquela falada nos Estados Unidos, ou na Inglaterra, apagando a língua inglesa falada em outros países. Isso implica em um modelo

idealizado de língua inglesa que desliza para o imaginário de uma língua perfeita e inatingível. À medida em que não se considera os regionalismos e a diversidade linguística privilegia-se um modelo hegemônico que institucionaliza a língua dando-lhe um caráter homogêneo.

Inserida na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o componente LI da BNCC tem como objetivos gerais desenvolver a formação integral humana dos cidadãos, assim como possibilitar a “[...] participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 481).

Schlatter (2019) diz que, em primeiro lugar, a função do ensino de língua inglesa nas escolas, vem pela perspectiva do conhecer e do participar, de forma a trazer novos entendimentos e contornos à realidade do(a) estudante. Com o contato com textos na língua inglesa, o(a) aluno(a) pode pensar sobre o seu próprio lugar, a sua própria identidade, a sua própria ação, o seu mundo. Entendemos o ensino da língua inglesa sempre a partir de textos e da participação em eventos, situações e contextos que se fazem em inglês. Ou seja, sempre tendo em vista uma participação social nessa língua.

Hoje, isso é fácil porque temos acesso a contextos possíveis que acontecem em inglês, também pelo uso da internet. De certa forma, a função do ensino da língua inglesa na escola seria justamente possibilitar a participação do(a) aluno(a) em um mundo ampliado, distinto do que ele(a) vive, mas valorizando seus próprios contextos culturais e sociais. O(A) aluno(a) pode, com essa participação social na língua inglesa, ampliar e redimensionar o seu mundo, ter uma visão mais informada, lidar com diversidades para, de alguma forma, resolver conflitos da sua vida cotidiana ou participar em diferentes instâncias que ele(a) queira, adotando a interculturalidade em sala de aula.

Sendo assim, não podemos ignorar aspectos de interculturalidade nas aulas de inglês como uma forma de buscar impacto social e cultural e de ressignificar o papel do ensino de inglês como um ato político em busca de um futuro global mais inclusivo, mais tolerante e com mais equidade. Seria relevante adotar o conceito de interculturalidade proposto por Walsh (2005) nesses programas, para que seja um ensino igualitário, sem exclusão, com pensamento crítico e não um pensamento imposto.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Para Catherine Walsh (2001), a interculturalidade também significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Sobre o componente LI, a BNCC endossa o entendimento de que ela possui caráter global, por sua variedade de usos e funções nos dias de hoje, sendo considerada como língua Franca e também através dos eixos temáticos que o documento propõe. Gimenez (2015), em texto sobre os desenvolvimentos da perspectiva de inglês como uma língua franca (ILF), ressalta que há um alinhamento entre vários pesquisadores de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos. (GIMENEZ, 2015, p. 594).

Desse modo, ao considerar o viés do inglês como língua franca, a BNCC propicia abertura para discussões sobre o estatuto da língua e, uma possibilidade de pensá-la pela perspectiva decolonial. Conforme Siqueira (2018)

As diferentes acepções atribuídas ao inglês nesses tempos pós-modernos nos levarão por caminhos outrora inimagináveis, em especial, quanto a questionamentos e pressões para a desconstrução de inúmeras premissas calcadas em ideologias etnocentristas, elitistas e, por conseguinte, excludentes (SIQUEIRA, 2018, p. 101).

A BNCC não justifica a escolha de chamar o inglês como língua franca, porém isso poderia fazer diferença, uma vez que, ao considerar o inglês como ‘a’ língua franca, ignora a possibilidade de outras línguas estrangeiras terem esse caráter e reforça, mais uma vez, a ideologia hegemônica em relação ao idioma.

Olhar para a BNCC, pela perspectiva decolonial, pode despertar para uma reflexão sobre seu aspecto de ser “comum”. Ao considerar somente uma língua estrangeira obrigatória, estaria o documento viabilizando aquilo que é “comum” para todos os envolvidos na educação básica, em contextos locais brasileiros, ou apenas restringindo ao que se acredita ser comum por ideologias hegemônicas de poder em outros contextos locais?

Levando em consideração as experiências vivenciadas dentro de programas e projetos universitários, podemos considerar que as dificuldades de ensinar a língua inglesa em uma escola pública são muitas. Entretanto, nos perguntamos: Como será que o(a) professor(a) pode melhorar o ensino considerando a realidade de alunos(as) dessa escola? Quais métodos e estratégias são utilizadas em sala de aula? Qual a principal preocupação do(a) professor(a) de LE (Língua Estrangeira) ao ensinar o idioma num contexto tão desigual?

Muitas vezes, os(as) professores(as) que não têm o inglês como língua materna se sentem inferiores aos(as) professores(as) nativos(as) da língua inglesa, por acreditarem que não tem o domínio “perfeito” do idioma, tal qual o “nativo ideal” teria (EL KADRI, GIMENEZ, 2013), e sentem-se inseguros quando têm que ensinar a pronúncia porque não são falantes nativos (BARBOSA, 2007; MARTINS, 2005). Essa insegurança é resultado de um processo de aculturação e supervalorização das culturas americana e britânica, em detrimento de nossa própria identidade linguística, que dificilmente irá se equiparar ao inglês “puro” e “perfeito” falado por esse nativo idealizado (BARBOSA, 2007; OLIVEIRA, 2014; SNOW et al, 2006).

Outro aspecto é que os ou as estudantes dessa escola não possuem o conhecimento de que a língua inglesa pode ser vista de outras formas, não somente como nos filmes de *Hollywood*.

Em relação às concepções de ensino de língua inglesa já adotadas no Brasil, Picolli (2006) também destaca o ensino baseado na gramática e na tradução, afastado do contexto educacional. Ele diz que:

Percebe-se que o professor de língua estrangeira se mantém afastado do contexto educacional propriamente dito e preocupa-se apenas em transmitir os conteúdos linguísticos. Esses professores têm evitado considerar o ensino de língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino de pelo menos uma língua estrangeira como aspecto fundamental na educação de sujeitos. (PICOLLI, 2006, p. 2).

Através da citação dita pelo autor, ressalta a desigualdade retratada no ensino de inglês na escola pública e o(a) professor(a), na maior parte das situações, focado(a) no contexto linguístico e gramatical do idioma, e, conseqüentemente, não abordando os aspectos culturais e relevantes para o(a) estudante.

De acordo com a perspectiva da decolonialidade, para transformar a realidade colonial, é necessário que sejamos epistemologicamente desobedientes (MIGNOLO, 2008), isto é, que questionemos e desobedeçamos a padrões hegemônicos e eurocêntricos de produção de

conhecimento, a fim de reconhecer os saberes e o modo de vida daqueles que foram radicalmente silenciados, marginalizados e invisibilizados pela colonialidade.

Megale (2020, p. 1) diz que:

Parte desse processo de decolonialidade do ensino de/em língua inglesa está relacionado à visão de que o papel do/a professor(a) não é o mero trabalho técnico e de caráter utilitarista de ensinar a/por meio do inglês, mas o de proporcionar aos estudantes uma educação linguística que tenha como alicerce a concepção de que o ensino de uma língua é uma tarefa política que deve almejar o desenvolvimento da criticidade e que, para isso, deve estar comprometido com um trabalho que valorize a diferença, seja ela linguística, política, social, étnica ou de gênero, como insumo pedagógico e como marca de nossa humanidade.

Para tanto, é imprescindível que o(a) professor(a) seja consumidor de bens culturais e conhecimentos não hegemônicos, ou como afirmam Santos e Meneses (2009), das chamadas Epistemologias do Sul. O Sul, a que o autor se refere, é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pela relação colonial imposta a esses países. Santos e Meneses (2009) explicam que a concepção do Sul se sobrepõe em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu.

Nesse sentido, é possível constatar que a língua inglesa é utilizada como língua de interação em mais de 70 países (EBERHARD et al., 2020), abre-se a oportunidade para que histórias e culturas de países não-hegemônicos adentrem a comunidade escolar. Dessa forma, países como Estados Unidos e Inglaterra se colocam como os “donos do saber” e da língua, reiterando seu privilégio epistêmico e a manutenção da lógica da colonialidade. Tais fatores estão atrelados a concepções equivocadas de ensino de línguas. De acordo com Siqueira (2018), é preciso romper com o pensamento arraigado e propagado de que apenas países hegemônicos representam culturas alvo de língua inglesa, ou de que o modelo do falante nativo é intocável na sua superioridade e deve ser almejado a todo custo.

Isto implica romper com visões de ensino de inglês mais tradicionais, as quais, conforme Rocha (2012), privilegia o falante nativo como o “dono legítimo” da língua. Tais propostas utilizam a língua em contextos idealizados e que não priorizam o uso social e situado da linguagem. Neste cenário, frequentemente figuram personagens geralmente estereotipados e bastantes distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos. Assim, é preciso, romper com a lógica imposta de que somente países hegemônicos representam culturas e modelos de falantes de língua inglesa.

Ao abordarmos que somente países hegemônicos são detentores do conhecimento em relação a língua inglesa, pode-se dizer que esse aspecto não se aproxima ao contexto do ensino do idioma no Brasil. Mas como reflexo do processo de colonização e globalização, muitos países falam inglês como segunda língua. Neste caso, podemos contar com a África do Sul, Botsuana, Camarões, Fiji, Filipinas, Gâmbia, Gana, Índia, Lesoto, Libéria, Maurício, Malta, Namíbia, Nauru, Nigéria, Rodésia, Serra Leoa, Samoa Ocidental, Singapura, Suazilândia, Tanzânia, Tonga, Uganda e Zâmbia. Esses países podem servir de exemplo no ensino do idioma no país, por estarem mais próximos da realidade educacional brasileira.

Além disso, já que o Brasil possui uma Lei Federal que determina a inserção da cultura africana, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no Brasil (Lei 10.639/03), porque não podemos usar esses aspectos em diferentes contextos educacionais (BRASIL, 2003). Por que esse lugar, espaço, e território não são ocupados por outros saberes?

Na indústria do entretenimento hoje, existem vários negros e negras famosos e famosas que são excelentes em suas artes. As pessoas às vezes assumem que são negros estadunidense ou de outras partes da África, mas o fato permanece, alguns desses atores e músicos são nigerianos ou descendentes. Exemplos como: o cantor Taio Cruz, a cantora Sade e o ator Chiwetel Ejiofor, onde atuou no filme Doze anos de escravidão. E a indústria cinematográfica nigeriana é famosa e conhecida como Nollywood, com diversos filmes que são falados em inglês e famosos ao redor do mundo.

Sendo assim, ao retratar esses aspectos, o currículo do ensino de língua inglesa deve ser adequado as necessidades do aluno e da aluna, podendo dizer que o material didático e as propostas de atividades em sala de aula podem ser descolonizadas.

Siqueira reforça essa perspectiva:

A descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo (SIQUEIRA, 2018, p. 208).

Para o(a) aluno(a), o aprendizado deve ser de maneira que tenha uma abordagem e metodologia significativa, não apenas aprender uma regra gramatical ou a cultura do país colonizador, como a origem do chá das 5 com o rei da Inglaterra ou o motivo na qual o presidente dos Estados Unidos mora numa mansão chamada Casa Branca.

3.2 Contexto do problema de pesquisa conforme a *Education First*

A *Education First* é uma empresa global com foco no ensino de idiomas, intercâmbio cultural e acadêmico, programas de viagens educacionais e programas de preparação para universidades de língua inglesa. *Essa mesma instituição realizou uma pesquisa chamada EF EPI (Education First Proficiency Index), que significa índice de proficiência, no caso, o índice na língua inglesa foi avaliado.*

O teste mostra que os brasileiros têm baixa proficiência em inglês. No ano de 2020, a instituição examinou a aquisição das habilidades de leitura, fala, escrita e escuta de 350.000 alunos que estudam em período integral, com idades entre 13 e 22 anos, em 100 países ao redor do mundo. No ano de 2017, o Brasil ocupou a 57ª posição, ficando com um índice de proficiência muito baixo. Por outro lado, no ano de 2020, houve uma melhora nesse indicador, na qual o Brasil ocupa a 53ª posição. No entanto, o índice de proficiência continua muito baixo, porque os investimentos continuam muito baixos.

A seguir, segue o quadro com os 19 países da América Latina e suas respectivas colocações a nível mundial e latino-americano.

Quadro 6 - Quadro de posições do índice de proficiência em língua inglesa nos últimos 3 anos

Ano	2020		2019		2018	
	M	AL	M	AL	M	AL
Argentina	25°	1°	27°	1°	27°	1°
Bolívia	46°	6°	51°	9°	61°	12°
Brasil	53°	10°	59°	12°	53°	6°
Chile	37°	3°	42°	4°	46°	5°
Colômbia	77°	17°	68°	17°	60°	11°
Costa Rica	36°	2°	30°	2°	36°	2°
Cuba	41°	5°	43°	5°	-	-
El Salvador	56°	11°	60°	13°	70°	15°
Equador	93°	19°	81°	19°	65°	13°
Guatemala	63°	14°	46°	8°	55°	7°
Honduras	49°	8°	57°	10°	69°	14°
México	82°	18°	67°	16°	57°	9°
Nicarágua	73°	16°	62°	14°	72°	16°
Panamá	56°	12°	64°	15°	56°	8°
Paraguay	39°	4°	45°	7°	-	-
Peru	59°	13°	58°	11°	59°	10°

República Dominicana	48°	7°	44°	6°	37°	3°
Uruguai	51°	9°	39°	3°	40°	4°
Venezuela	67°	15°	73°	18°	75°	17°

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados da English First (2020)

O quadro mostra os três países mais bem colocados na pesquisa feita pela EF que são: Argentina, que conquistou nos últimos três anos a primeira colocação entre os países da América Latina, a Costa Rica na segunda colocação e o Chile que esteve sempre entre os 5 primeiros colocados. O Brasil no ano de 2020 ficou na décima colocação entre os 19 países da América Latina pesquisados e 53° em relação ao contexto mundial, o que nos direciona ao problema e objetos de estudo que serão abordados a seguir.

O teste é feito de forma online e tem objetivo de avaliar as habilidades de leitura e compreensão auditiva. Trata-se de um teste padronizado com pontuação objetiva, desenvolvido para classificar as habilidades linguísticas dos participantes em um dos níveis estabelecidos pelo CEFR (Quadro Europeu Comum de Referência). Esse teste é disponível para qualquer usuário da internet de forma gratuita. Entretanto, as pessoas que não possuem acesso à internet são automaticamente excluídas da pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa tendem a ser pessoas interessadas em prosseguir com os estudos de idioma, normalmente são jovens, apresenta equilíbrio na quantidade de participantes do sexo feminino e masculino e envolve diversas faixas etárias. Contudo, a pesquisa não mostra claramente qual o público que participou, classe social, renda ou região. Somente mostrou que 2 milhões de pessoas de 112 países responderam à pesquisa através de um endereço eletrônico. Desses 2 milhões, 53% eram mulheres e 47% eram homens com a idade média de 26 anos. Somente cidades, regiões e países com um mínimo de 400 participantes foram incluídos no índice, mas a maioria teve um número de participantes bem maior².

No entanto, a pesquisa pode indicar um processo de exclusão e desigualdade. Conforme a EF, em algumas partes do mundo, alguns países não possuem acesso à internet, dessa forma a população com renda mais baixa e com menor grau de instrução não faria parte da amostra. Além disso, somente duas habilidades são testadas, as habilidades oral e escrita, as demais não foram desenvolvidas, consequentemente, não mostrando um resultado realista.

Além do mais, ao realizar uma pesquisa dessa forma, assemelha-se a um padrão imposto, correto e subordinado do idioma, depende da interpretação do que está escrito no

² EF EPI – EF English Proficiency Index. Sobre o índice. Disponível em: <https://www.ef.com.br/eipi/about-eipi/> - Acesso em: 20 nov. 2022.

momento do teste, mostrando que só tem uma resposta certa, sem a possibilidade de outras interpretações, mais uma vez mostrando o aspecto do falante nativo.

Durante a realização do teste, que assemelha-se com o exame de proficiência, que conforme Morris (2017) agora parece focar-se em oferecer “comparações competitivas”, ou na “defesa da comparação”, direcionada para a tarefa de vencer competições e concursos imaginários, tais como a “guerra pelo talento”, a “corrida da educação” e a “corrida das habilidades”.

No item a seguir, veremos o mesmo contexto do problema de pesquisa, porém conforme o British Council (Conselho Britânico).

3.3 Contexto do problema de pesquisa conforme o *British Council*

O *British Council* é uma organização internacional sem fins lucrativos do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Seu trabalho busca estabelecer a troca de experiências e criar laços de confiança por meio do intercâmbio de conhecimento e de ideias entre pessoas ao redor do mundo. A organização está presente em mais de 100 países e trabalha com parceiros como: governos (em diversas instâncias), organizações não governamentais e iniciativa privada, em ações relacionadas à promoção da língua inglesa, cultura, artes, educação e programas sociais. Além disso, os e as profissionais que trabalham no escritório da organização são brasileiras, e, portanto, mais próximos da realidade da educação no Brasil.

De acordo com o British Council (2015) não há um histórico de exames ou testes no Brasil, fora talvez do Vestibular, e como tal a ideia de *benchmarking* dos níveis de inglês no país é inexistente. Como não há padrões ou níveis nacionais de inglês no currículo, é difícil categorizar de forma abrangente os níveis de proficiência em inglês.

O British Council realizou em 2013 uma pesquisa com 2.002 brasileiros, principalmente entre 16 e 35 anos, para entender melhor os sentimentos em relação ao aprendizado da língua inglesa, examinando o nível de inglês dos entrevistados. Todavia, novamente, não sabemos em qual contexto social o entrevistado está inserido, com a possibilidade de algum deles ser de classe social elevada, por exemplo, nos mostrando mais um aspecto colonial. Dessa forma, mesmo apresentando essa pesquisa no estudo, é necessária cautela ao analisar esses “rankings” e mostra-los como verdade absoluta. Guimarães e Silva (2022) em relação a rankings internacionais dizem que:

Há, portanto, de se pensar nas línguas para além da mobilidade, dos rankings, da aprovação em exames de proficiências. Isso tudo implica a reflexão crítica contínua sobre o papel das PLI, sobre as relações sociais, as relações de poder, o político e ético, a justiça social, os embates significativos de construção de sentidos, os conhecimentos e os direitos de aprendizagem no processo de internacionalização. (GUIMARÃES E SILVA, 2022, p. 42).

Através dessa citação de Guimarães e Silva (2022) nos leva a um pensar diferenciado, avaliando em quais contextos os candidatos das pesquisas estavam inseridos. Na realidade, a pesquisa do British Council mostra de forma superficial o perfil dos candidatos e candidatas, durante a realização da pesquisa, a única coisa que eles(as) precisariam é acessar a página da internet da EF e responder a algumas perguntas, relacionadas ao ensino de língua inglesa. A metodologia do teste funciona da seguinte forma: o(a) candidato(a) seleciona em quais habilidades gostaria de ser nivelado(a) se é leitura e escuta ou oralidade e pronúncia. Após a escolha, eles(as) preenchem um formulário com seus dados pessoais e de contato. Os testes são perguntas de múltipla-escolha com apenas uma resposta correta, impondo novamente uma única forma de pensar, como forma imposta e colonizada, sem algum diálogo ou inserção no contexto social de quem está sendo testado ou testada.

Para Walsh (2005), falar da descolonialidade é viabilizar as lutas contra a colonialidade não somente em termos paradigmáticos, mas a partir da gente e suas práticas sociais, epistemológicas e políticas. Isso implica um giro decolonial que pode ser compreendido como um movimento teórico, ético e político que questiona a pretensa objetividade do conhecimento científico dos últimos séculos, em especial, nas Ciências Sociais (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

Siqueira (2018), tendo como referência Kumuravadelu (2009), comenta acerca do ensino da língua inglesa, que possui traços coloniais baseados em quatro dimensões inter-relacionadas: acadêmica, linguística, cultural e econômica. Tais dimensões mostram como o conhecimento ocidental se sobrepôs aos conhecimentos e línguas locais, gerando riqueza para países hegemônicos de língua inglesa, uma vez que o ensino dessa língua se tornou um grande negócio.

Ao analisar o nível de inglês de estudantes do idioma, recorre-se a exames e normas internacionais para melhor averiguar os níveis de amostras específicas da população brasileira. Dois testes comumente realizados no Brasil são o IELTS e o TOEFL. Ao utilizar testes como esses, mostra um aspecto de subordinação e imposição de um pensamento dominante, sem oportunidade de diálogo. Pardo (2019) ressalta:

A tentativa de imposição de um pensamento uniformizador e dominante, contrário aos saberes locais e “subalternos”, tolhe a diversidade de identidades e de ideias, bem como as possibilidades de desenvolvimento da criticidade e da construção do conhecimento corporificado, isto é, construído a partir de corpos atravessados por diferentes identidades culturais, sociais, linguísticas, de raça, de gênero, entre outras (PARDO, 2019, p. 5).

Assim, os testes usados para nivelamento de conhecimento em língua inglesa mostram como o pensamento eurocentrista está imposto, ao realizar exercícios de interpretação relacionados a cultura do colonizador, as questões elaboradas para a prova não mostram a cultura do país em que está sendo aplicado, não recorrendo aos saberes locais. A seguir, uma explicação de como os testes são realizados e os “resultados” dos participantes.

O IELTS, é aceito internacionalmente para o ingresso em universidades internacionais e é o principal concorrente do TOEFL. Esse teste é composto por quatro seções, *Listening, Reading, Writing e Speaking*; uma versão de treinamento geral do teste é oferecida juntamente com uma versão acadêmica. Nos resultados do IELTS não há aprovação ou reprovação. Você receberá uma nota de 0-9 (na chamada IELTS Band Score) para cada uma das etapas do teste, refletindo sua proficiência no idioma inglês. (BRITISH COUNCIL, 2015).

A seguir, quadro com as notas nas quatro habilidades.

Quadro 7 – Desempenho do aluno ou aluna brasileira no IELTS em 2013

ACADEMIC				
Leitura	Escuta	Fala	Escrita	Média Geral
6.8	6.4	6.6	6.1	6.5
GENERAL				
Leitura	Escuta	Fala	Escrita	Média Geral
6.3	6.4	6.8	6.2	6.5

Fonte: Elaborado pela autora conforme o British Council (2013).

A nota 6.5 é considerado que o desempenho do(a) entrevistado(a) é satisfatório, o que significa que essa pessoa consegue se comunicar, principalmente em situações do cotidiano, mas sem uso de estruturas ou linguagem complexa e com alguns erros.

O Teste de Inglês de Língua Estrangeira, conhecido com TOEFL, é um teste comumente aceito de habilidades em inglês que é aceito por universidades em todo o mundo. O teste consiste em quatro seções, Reading, Listening, Speaking e Writing. Cada seção é pontuada de 0 a 30 e cada pontuação é somada para uma pontuação total de 120.

Quadro 8 – Desempenho do aluno ou aluna brasileira no TOEFL em 2013

TOEFL				
Leitura	Escuta	Fala	Escrita	Média Geral
21	21	20	20	82

Fonte: Elaborado pela autora conforme o British Council (2013)

Quando o teste foi feito em dezembro de 2013 a pontuação média para os examinandos do TOEFL Brasil foi de 83. As pontuações médias de Escrita e Fala podem ser categorizadas como regular, enquanto as pontuações médias de Audição e Leitura são intermediárias.

Ao compararmos os dois exames conforme o Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR), visto no capítulo que revisamos as literaturas, veremos no quadro abaixo o resultado do nível das pessoas que realizaram esse teste. Vale ressaltar que o Brasil não possui um programa específico de proficiência em língua inglesa e não utiliza esse mesmo quadro, usamos como referência apenas para a comparação dos resultados.

Quadro 9 – Desempenho do aluno ou aluna brasileira no TOEFL e IELTS em 2013 conforme o CEFR

ANÁLISE COMPARATIVA DE TESTES DE LINGUAGEM		
CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência)	TOEFL	IELTS
C2	120	9
C2	110	8
C2	105	7.5
C1	100	7
C1	90	6.5
B2	84	6
B2	80	6
B2	71	5.5
B1	61	5
B1		Entre 4.5 e 5
A2		Menos de 4

Fonte: Elaborado pela autora conforme o British Council (2013).

A faixa de pontuações do TOEFL mostra uma proficiência B2 entre os participantes, o que equivale a uma pontuação acadêmica de 6 IELTS. A pontuação média do IELTS Academic de 6,5, é aproximadamente igual a uma proficiência no idioma C1.

Porém, conforme o British Council, é importante notar que as amostras de pessoas avaliadas na pesquisa são diferentes. Aqueles que fazem o teste TOEFL e IELTS Academic presumivelmente o fazem para estudar no exterior e, como tal, provavelmente têm um longo histórico de estudo de inglês e proficiência atual que lhes permitiria ter sucesso em um ambiente acadêmico de língua inglesa. Dado que este exercício não inclui os milhões de pessoas que têm pouco ou nenhum contato, ou relacionamento com o inglês, é seguro assumir que as referências acima não são representativas de toda a população.

Apesar disso, ao avaliarmos a proficiência desses(as) alunos(as) utilizando esses testes de forma padrão, novamente vemos uma forma colonialista que na qual o padrão inglês, sem variações, mostra uma avaliação sem levar em consideração o sotaque, cultura e a realidade do(a) avaliado(a). A pesquisadora Gabriela Veronelli adota esse fenômeno como colonialidade da linguagem que diz:

É um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonializadas através da racialização. O problema que a colonialidade da linguagem propõe é a relação entre raça/linguagem. Uma vez que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo das populações colonizadas, a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e políticas eurocêntricas que incluem uma política linguística (VERONELLI, 2021, p.91).

A ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e naturaliza essas características e atributos como linguagem "em sentido pleno". É indiscutível, dentro do paradigma moderno/colonial, o fato de que os colonizadores têm linguagem, assim como, o de que os colonizados carecem dela. Landulfo (2022) critica o aspecto eurocêntrico como detentor do conhecimento, sendo absoluto, não adaptável e restrito.

O fato é que a modernidade construída a partir de princípios euro-norte-centrados, na qual a Europa pode (no sentido de ter se legitimidade para isso), produzir ciência como modelo único, universal, além de inviabilizar todas as epistemologias da "periferia", do ocidente, produziu o controle político dos recursos, da produção, do trabalho, dos saberes, das linguagens, das existências e da natureza. (LANDULFO, 2022, p. 99).

No capítulo seguinte abordamos um panorama geral do ensino de língua inglesa na Argentina e no Chile.

4 PANORAMA GERAL DOS ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ARGENTINA, CHILE E BRASIL

Este capítulo apresenta uma breve análise do ensino de língua inglesa na Argentina, Brasil e Chile, mostrando uma síntese do quadro de políticas de ensino e os principais programas, como eles estão se desenvolvendo e se os mesmos são eficazes.

De acordo com Oliveira e Bueno (2021, p. 4) trabalhar a proficiência de uma língua implica “trabalhar as capacidades do aprendiz a se comunicar na L2, escrever, compreender ler, etc., são fundamentais para termos um *feedback* do que deve ser trabalhado no que tange o desenvolvimento de proficiência dos/as alunos/as brasileiros/as”.

Conforme visto no item em que abordamos o contexto do problema de pesquisa, Argentina e Chile são os países que apresentaram maior índice de proficiência em língua inglesa na América Latina.

Cronquist e Fiszbein (2017) demonstram através do quadro de políticas para o ensino de língua inglesa o desenvolvimento de dez países, como eles estão se aprimorando ou não em alguns aspectos apontados pela autora e que são fundamentais para que o ensino de língua inglesa seja bem-sucedido. Abaixo, segue o quadro de políticas, porém com os países selecionados para a pesquisa. Selecionamos Argentina e Chile, já que se encontram como objeto de estudo.

Quadro 10 – Indicadores de desenvolvimento referente as políticas de aprendizagem de língua inglesa

	Argentina	Brasil	Chile
Inglês Obrigatório por lei	•	✓	✓
Plano Estratégico Nacional	x	x	✓
Padrões de Aprendizagem			
Objetivos e Padrões de Aprendizagem	•	•	✓
Apoio ao ensino, incluindo currículos e programas de ensino	x	x	✓
Padrões de medição	x	x	✓
Metas de domínio da língua inglesa	x	x	✓
Avaliação do domínio da língua	x	•	✓
Qualificação dos professores	•	x	x
Padrões educativos dos professores	✓	x	✓
Metas de domínio da língua inglesa	x	x	✓
Avaliação do domínio da língua	x	x	✓

- ✓ Resolvido com sucesso
- Não houve progresso suficiente
- x não há condição adequada para esse item

Fonte: Adaptação feita pela autora baseado no quadro de políticas de Cronquist e Fiszbein (2017).

A seguir, abordamos o ensino de língua inglesa nos três países citados no quadro de políticas de aprendizagem.

4.1 Ensino de língua inglesa na Argentina: Políticas e programas de ensino na escola pública

Assim como no Brasil, na Argentina o inglês é a língua estrangeira mais ensinada, sendo o ensino de inglês compulsório. Os estabelecimentos educativos com licenciaturas de ensino de inglês representam aproximadamente oitenta e cinco por cento das licenciaturas do ensino de línguas estrangeiras. O instituto British Council em 2015, fez um estudo sobre o ensino de língua inglesa e outros idiomas nas escolas públicas e constatou que a Argentina tem uma tradição de ensinar várias línguas no currículo escolar, tornando o plurilinguismo popular na maioria das províncias.

O ensino de uma segunda língua tornou-se obrigatória nos níveis de ensino primário e secundário ao abrigo da Lei Nacional da Educação de 2006³. De acordo com a lei, o Ministério

³DEQUETRATA. Disponível em: <https://dequetrata.com.ar/proyecto/camara-de-diputados/1038-D-2018-15828>. Acesso em 20 nov. 2022.

da Educação começou a redigir documentos curriculares para o inglês e novos currículos de inglês para os níveis primário e secundário foram criados em várias províncias depois de 2007. A lei não especificava qual língua estrangeira deveria ser ensinada e, embora a política do governo central promoveu a diversidade linguística, conseqüentemente, a maioria das províncias tendeu a promover o inglês na prática.

Em 2006, as Prioridades Básicas de Aprendizagem (NAPs) foram introduzidas para escolas públicas e privadas. Estas detalhavam os conteúdos curriculares básicos, substituindo a matriz federal que era utilizada pelas províncias em seus desenhos curriculares independentes. As Prioridades Centrais de Aprendizagem incluem objetivos, abordagens e conteúdo para todas as disciplinas, incluindo línguas estrangeiras, o que significa que as províncias podem desenvolver currículos baseado nesse documento. Embora as escolas possam progredir além dos NAPs, elas devem alcançar pelo menos o que está estabelecido na estrutura básica. O documento detalha o que deve ser aprendido em cada etapa do processo de aprendizagem; por exemplo, o número de ciclos de uma língua estrangeira que um(a) aluno(a) deve percorrer se começar a estudar aos seis ou nove anos.

Enquanto os NAPs fornecem conteúdo para aprendizagem de idiomas desde o nível primário, as províncias e as autoridades locais decidem quando o aprendizado de línguas estrangeiras realmente começa: na maioria das províncias, o aprendizado de línguas estrangeiras começa no nível primário entre as idades de seis e 12 anos, e a 4ª série (nove anos) é o ano mais comum para começar. Algumas escolas públicas, como as Normales, costumavam ser consideradas escolas 'orientadas para o idioma' e continuam a ensinar inglês desde o nível primário.

De acordo com a Lei de Educação Básica 1420⁴ (1884), as escolas secundárias eram obrigadas a ensinar três anos de língua estrangeira. No entanto, o baixo número de matrículas no ensino médio fez com que isso só começasse a acontecer na prática há cerca de 30 anos, quando o ensino médio se tornou obrigatório. É interessante destacar que, embora na Argentina se deixe a cargo das autoridades locais a decisão de qual língua estrangeira deve ser ensinada, 14 das 23 províncias argentinas têm escolhido o inglês para ser ensinado nas escolas provinciais (NIELSEN, 2003, CIPPEC, 2007). O inglês já é obrigatório nas escolas secundárias, e a província de Buenos Aires foi a primeira a dar esse passo, em 1996. A maioria das escolas (95%) ensina inglês, embora francês, italiano, português, alemão e até chinês, que é uma nova

⁴ ARGENTINA.GOB.AR. Disponível em: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

oferta, são ensinados. Isso varia de província para província. Muitos pensam que leis específicas que separam o inglês de outras línguas estrangeiras são desnecessárias, dada a popularidade do inglês em comparação com outras línguas estrangeiras.

O British Council (2015) nesse mesmo estudo de políticas de ensino de língua inglesa constatou que o aprendizado do idioma é obrigatório desde o nível primário e começa entre as idades de seis e doze anos, dependendo da província. As taxas de matrícula em inglês variam de 96 a 98 por cento. As escolas públicas geralmente possuem períodos reduzidos para se dedicar ao aprendizado de línguas estrangeiras, e os(as) alunos(as) recebem em média cerca de duas horas de contato com a língua semanais. Proporções aluno(a)-professor(a) altas e recursos limitados significam que os(as) professores(as) geralmente dependem de tarefas de redação e vocabulário como formas de gerenciamento de sala de aula. Após as férias de verão, o ensino muitas vezes tem que recomeçar do nível anterior, refletindo baixa retenção e pouca prática de inglês fora da escola.

Mesmo tendo a opção de ensinar outro idioma no currículo escolar, o inglês é o idioma dominante nas escolas públicas, mostrando mais uma vez uma imposição colonialista e euro-norte-centrada como um padrão de poder e autoridade, perspectiva semelhante defendida por Landulfo (2022)

Esse assassinato de vivências, de existências, de línguas e saberes perdura até hoje por meio das colonialidades (do poder, do ser, do saber, da linguagem, do gênero, da natureza) que se referem a um padrão de poder e está relacionado ao modo como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si (LANDULFO, 2022, p. 99).

Ainda, mesmo inserida em um contexto de colonização, subordinação e obediência e ao mesmo tempo, e como em muitas partes da região, é a língua associada ao imperialismo estadunidense e britânico. Todavia, a língua inglesa ocupa há muitos anos uma posição de prestígio na sociedade argentina: é amplamente utilizado nos negócios e é a língua de muitos dos produtos culturais consumidos no país, incluindo livros, peças de teatro, filmes, televisão por satélite e cabo e mídia online. Esse predomínio do idioma pode ser explicado, como dito anteriormente, pelo alto valor simbólico dessa língua, cujo domínio, tanto na sociedade brasileira quanto argentina, é caracterizado como forma de ascensão social (FARIAS et al., 2008, VARELA, 1999). Por exemplo, em ambos os países, muitas pessoas acreditam que as crianças devem ter um comando adequado do inglês como forma de acesso a melhores oportunidades de emprego.

Matos (2014) sob esse mesmo olhar, salienta a importância da preparação de um material culturalmente sensível, que ampliará o conhecimento de mundo de nossos(as) alunos(as), desconstruindo estereótipos e contribuindo para o diálogo intercultural e para a discussão acerca da presença de grupos minoritários ou marginalizados – cuja influência social não pode ficar de fora das salas de aula.

Ao abordar dessa forma, pode-se dizer que é possível a desconstrução de estereótipos como forma de combater a desigualdade. Ademais, a dificuldade de professores(as) e/ou dos materiais didáticos abordarem em suas aulas, questões relacionadas à pluralidade cultural e identitária, é um empecilho para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais, que promovam o respeito, o entendimento e a intersecção das diferenças.

Em relação a programas de cunho nacional para escolas públicas, em 2009, o governo aprovou as diretrizes da Nova Escola Secundária (Nueva Escuela Secundaria, NES)⁵. Essas reformas obrigatórias no currículo do ensino médio, incluindo a garantia de que os currículos em todo o país sejam mais uniformes. Neste contexto, o curso secundário, que antes oferecia inúmeras orientações, algumas muito restritas, foi reordenado para oferecer dez orientações gerais, incluindo economia e línguas estrangeiras. Essas orientações foram elaboradas para facilitar a transição dos alunos para o mercado de trabalho. Assim, algumas escolas secundárias desenvolveram uma aposta nas línguas estrangeiras como forma de promover a transferência de capital humano para determinados setores, como o comércio internacional e negócios relacionados com a linguística, podendo tomar como exemplo empresas de legendagem ou indústrias do setor de jogos.

Por mais que a iniciativa do governo argentino seja louvável, ao promover um programa para escolas públicas no país, o aspecto colonialista e imperialista continua sendo marcante devido aos objetivos direcionados aos alunos e alunas. Habitando o imaginário popular, a língua inglesa se tornou uma commodity associada à ideia de poder e de sucesso, em um mundo onde a ideologia do progresso (DUPAS, 2006) e do consumo (BAUMAN, 2008) são as formas privilegiadas de existência dentro do sistema capitalista.

Um programa que também é implantado na Argentina, mas de abrangência municipal é o Jornada Ampliada, mais específico nas escolas de Buenos Aires. O British Council (2015) em sua pesquisa diz que este programa visa dedicar três horas de aula por dia nos últimos anos do ensino primário, com atividades relacionadas a arte como: pintura e música, e a língua inglesa. O governo priorizou o projeto para escolas públicas localizadas em áreas socialmente

⁵ BUENOS AIRES. Disponível em: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria> - Acesso em: 21 nov. 2022

vulneráveis e o projeto foi concebido como um meio de aprendizagem da língua inglesa para aqueles que de outra forma não possuem acesso a ela. (BRITISH COUNCIL, 2015).

Os(As) alunos(as) que querem aprender inglês têm muitas opções fora do sistema de escolas públicas. Por exemplo, a cidade de Buenos Aires mantém o programa *Lenguas en Los Barrios*, que oferece cursos de inglês gratuitos para a comunidade. Existem centros de idiomas complementares, gratuitos para os(as) alunos(as), que funcionam como parte da rede pública de ensino, como os da Terra do Fogo e de Salta. A provisão de tais iniciativas depende de cada província (BRITISH COUNCIL, 2015).

Em relação aos(as) professores(as) no país, quando a maioria das escolas escolheu o inglês como língua estrangeira preferida, rapidamente surgiu uma escassez de professores de inglês. Em algumas regiões, a proporção de professores(as) de língua inglesa não atinge 20%. No entanto, o British Council (2015) afirma sobre o treinamento de professores de inglês na Argentina.

Os professores de línguas estrangeiras na Argentina são formados em universidades ou escolas especializadas de formação de professores, que concedem certificados de ensino sem graduação. Enquanto as escolas de formação de professores continuam a centrar-se em temas relacionados com a pedagogia, os cursos de nível universitário incluem um elemento de investigação. As escolas de formação de professores foram colocadas sob a jurisdição das províncias na década de 1990 e permanecem independentes. Os requisitos das faculdades de formação de professores são bastante rígidos, o que reflete em parte seu envolvimento histórico na política. Os graduados das faculdades de formação de professores devem completar suas certificações para o nível de graduação antes de continuar seus estudos. Este grau de 'quinto ano' tornou-se disponível em 1992, antes do qual os diplomas universitários de formação de professores não podiam ser continuados a nível de pós-graduação (p. 16).

Com a implantação do ensino de língua estrangeira na Argentina, muitos(as) professores(as) estavam desempregados(as). Um dos maiores problemas com a preparação de professores(as) na Argentina é o grande número de professores(as) de inglês que não são totalmente certificados. O British Council (2015) diz que quando a maioria das escolas escolheu o inglês como língua estrangeira preferida, surgiu rapidamente uma escassez de professores de inglês. Em algumas regiões, a proporção de professores(as) qualificados(as) é de apenas 20 por cento. Novamente indagamos: Por que a Argentina precisa ter uma certificação europeia para a verificação do nível de inglês para a formação de seus(uas) professores(as). Nessa mesma perspectiva Siqueira (2018) diz que:

O caráter fundamental da formação de professores e do ensino da língua inglesa como uma tarefa política que desenvolva o questionamento, o pensamento crítico e que trabalhe com a heterogeneidade humana, seja esta linguística, cultural, social, política,

étnica, racial, sexual ou de gênero. Para o autor, o grande desafio da formação docente para o ensino e aprendizagem de línguas é perceber que se trata de “um processo educacional e não apenas uma prática utilitária e tecnicista de passar um conhecimento pasteurizado e de uso instantâneo” (SIQUEIRA, 2018, p. 205).

Conclui-se sobre a formação de professores(as) de língua inglesa na Argentina que, existem diferentes pontos de vista sobre o envolvimento dos(as) professores(as) na formulação de políticas: enquanto o Ministério da Educação se comunica com entidades provinciais e locais, muitos(as) professores(as) reclamam que suas associações não são solicitadas a contribuir para a formulação de políticas e que as reformas não lhes são transmitidas rapidamente e de forma eficaz.

A seguir, apresentamos como é o ensino de língua inglesa no Chile.

4.2 Ensino de Língua Inglesa no Chile

No Chile antigamente, a proficiência em inglês era limitada a uma estreita elite educada em escolas particulares. Seguindo essa mesma ideia, Almeida (2009) mostra que a sociedade tinha a ideia de que a proposta de ensino de língua inglesa era elitista, excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades - ler, falar, escrever e compreender. Esse é um cenário semelhante que o país apresenta ao incorporar no seu currículo o ensino de língua inglesa.

Conforme o Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) uma reforma das línguas modernas no currículo em 1998, sugeriu que o conhecimento de inglês deve ser considerado uma habilidade essencial para facilitar a comunicação, acesso à informação, participação em redes de informação e envolvimento em trocas comerciais.

Ainda, o MINEDUC do país mostra que a principal mudança curricular sob esta reforma foi a ênfase nas habilidades receptivas (leitura e escuta) ao invés de habilidades produtivas (fala e escrita): 40 por cento do currículo de inglês foi dedicado à compreensão da leitura, 40 por cento, para compreensão auditiva, e 20 por cento, para as habilidades de fala e escrita públicas.

O British Council (2015) diz que o ensino de inglês foi reformado internamente com a ajuda de professores do ensino fundamental e médio, que usaram seu conhecimento e experiência para desenhar novos cursos. Eles foram apoiados por especialistas estrangeiros e expandiram seus conhecimentos visitando instituições no exterior, participando de seminários e workshops e observando professores(as) no trabalho (BRITISH COUNCIL, 2015).

O MINEDUC especificou os objetivos de ensino para as escolas primárias e secundárias e esses objetivos tornaram-se obrigatórios nas escolas públicas. O currículo de inglês, após a reforma mostrava objetivos fundamentais para cada um dos anos em que o inglês era uma disciplina obrigatória: dos dois últimos anos do ensino fundamental ao último ano do ensino médio. O MINEDUC tinha como objetivo que o desenho do currículo deveria refletir o papel do inglês no mundo, o escopo das redes de comunicação globais, as características geográficas e regionais do Chile e as demandas do mercado de trabalho chileno em evolução

Novamente como na Argentina, o Chile tornou a língua inglesa obrigatória sem ao menos questionar o porquê optar por esse idioma, mesmo sendo considerado um idioma “global”. Siqueira (2018) diz que:

Nesse sentido, acredito que atitudes e perspectivas críticas se sobrepõem ao termo que decidimos adotar para identificar e, acima de tudo, estudar e conhecer mais profundamente, o processo de avanço global do inglês. Por optar pelo ILF, o qual não vejo jamais como um espaço neutro, mas uma zona transcultural de disputa salutar de poder, altamente politizada e permeada por tensões e desafios constantes, entendo que, como já mencionado, o termo é altamente propenso à alusão a características progressas que, de certa forma, o distanciam das novas e mais coerentes leituras alinhadas com as implicações da expansão transnacional da língua na contemporaneidade (SIQUEIRA, 2018, p. 9).

A justificativa era que, para a maioria dos chilenos, o inglês seria predominantemente usado para acessar a quantidade crescente de informações (geralmente técnicas) disponíveis nesse idioma e que o inglês era necessário principalmente para participar da economia global e da rede de informações. Porém, essa abordagem foi criticada por tratar o inglês como um meio de comunicação unidirecional - do mundo exterior mais avançado para os chilenos - em vez de reconhecer a potencial contribuição chilena para o mundo. Além disso, conforme o British Council (2015) o MINEDUC tentou localizar o aprendizado da língua inglesa e integrá-lo mais plenamente à cultura nacional, criando seu próprio currículo, Go For Chile, que usa cenários e materiais de aprendizado baseados em situações e experiências chilenas.

Em relação a formação de professores(as), o Chile possui um programa federal pertencente ao MINEDUC chamado Programa Inglés Abre Puertas (PIAP). De acordo com o MINEDUC na última atualização do ano de 2012, o currículo nacional da Língua Estrangeira Inglesa no Chile está alinhado com os níveis da escala do Quadro Comum Europeu, na qual os(as) alunos(as) da 8ª série devem atingir o nível A2, e ao sair da 4ª série com um nível B1, por meio do cumprimento de objetivos de aprendizagem baseados no desenvolvimento de habilidades em 4 eixos: compreensão auditiva, compreensão de leitura, expressão oral e expressão escrita.

No último período, o foco do PIAP tem sido atingir o nível A1 nos(as) alunos(as) do final do 6º ano, de forma a garantir o cumprimento dos níveis superiores de acordo com os objetivos curriculares acima descritos.

Todavia, é pertinente indagar o que seria “melhorar” o nível de inglês? O que seria um inglês com total domínio? Seria falar como nativo? Como falar como um nativo se nem ao menos os(as) aluno(as) conhecem o local de origem da língua? As línguas se modificam e vão se modernizando ao longo dos anos. Siqueira (2018) cita Mia Couto e diz:

Como nos lembra o escritor moçambicano Mia Couto “as línguas são múltiplas e nem sempre capturadas pela lógica racionalista que domina o nosso consciente” (op. cit., p. 14). Ou seja, as línguas se transformam o tempo inteiro e, nas suas trajetórias por entre comunidades locais, internacionais e/ou globais, estão sempre nos lembrando de sua condição eminentemente estradeira, camaleônica, permeável (SIQUEIRA, 2018, p.4)

A língua é uma linguagem verbal (oral/escrita) utilizada por um grupo de indivíduos que fazem parte de uma comunidade. É uma construção humana e histórica, que constitui a identidade dos seus usuários, sendo ela que dá unidade a uma cultura, a uma nação. Uma língua viva é dinâmica, por isso está sujeita a variações. Isso ocorre também na língua inglesa

Conforme o British Council (2015) parte da estratégia do programa em seus primeiros anos foi garantir o cumprimento dessas competências nos(as) professores(as) em exercício, por meio de cursos de aperfeiçoamento linguístico (de 200 horas cada, para os níveis A2 a B2) e uma pós-graduação em inglês (700 horas) para professores(as) atuantes em educação básica.

O British Council (2015) diz que para os padrões exigidos para os(as) docentes que lecionam o idioma, espera-se que sejam especialistas em ensino de inglês, que tenham se formado na carreira de pedagogia em inglês com nível C1 e, no caso de professores(as) de inglês em exercício, que tenham pelo menos um nível B2. Vale ressaltar que esses requisitos são ideais, mas não obrigatórios.

Além de um processo de certificação do nível de inglês dos(as) professores(as) praticantes por meio da entrega do exame First Certificate in English (FCE), e trabalho com as faculdades de educação que ensinam pedagogia em inglês para definir os padrões a serem cumpridos pelas carreiras e o perfil de graduação de seus alunos.

O Chile, conseqüentemente, mostra, ao ter como objetivo alcançar o nível B2 imposto pelo CEFR, não mostra um pensamento plural, mas sim um aspecto de subordinação e obediência, gerando o epistemicídio e que, segundo Boaventura de Souza Santos (1995), é nada mais que:

[...] ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores os índios os negros, as mulheres e as minorias em geral (SANTOS, 1995, p. 328).

Dessa forma, como citado anteriormente, o professor deve ser treinado e qualificado, mas não é necessário ser como um falante nativo, afinal não é a realidade deles. O idioma deve se livrar do que é engessado e imposto por um padrão e, sim, ser inserido no contexto linguístico e social de casa usuário. Nesse mesmo aspecto falamos de dominação hegemônica que além de subalterizarem os dominados, destroem seus conhecimentos, saberes e culturas.

A estratégia de desenvolvimento profissional docente tem buscado estimular a reflexão e a atualização sobre as estratégias de aprendizagem implementadas pelos professores. Primeiramente, o PIAP assumiu a liderança de uma iniciativa que foi desenvolvida antes do programa e que continua (pelo menos no caso dos(as) professores(as) de inglês) até hoje. Dentro dessas iniciativas promovidas pelo PIAP são as RDI (Redes de Docentes de Inglês) que se definem como comunidades de aprendizagem compostas por professores de inglês de diversas instituições de educação de todo o Chile. Ponce retrata a importância da iniciativa do Chile ao formar redes de docentes.

Conforme Ponce (2019):

Essas redes surgem da necessidade de refletir e colaborar entre pares, a fim de se adaptar às novas demandas colocadas pelo ensino e aprendizagem de inglês no sistema escolar chileno. É assim que os professores que os constituem se reúnem periodicamente para discutir questões e problemas que surgem do ensino de inglês em sala de aula, projetar recursos e estratégias para melhorar e aprimorar suas práticas pedagógicas. (PONCE, 2019, p. 4).

Com a mesma perspectiva que mostra a citação de Ponce anteriormente, o RDI surge da necessidade de reflexão e de colaboração entre os(as) professores(as) para se adaptar às novas demandas impostas pelo ensino e aprendizagem do inglês no sistema escolar chileno. É assim que os(as) docentes que constituem essas Redes se reúnem periodicamente para discutir questões e problemas que surgem com o ensino de inglês em sala de aula, e desenhar recursos e estratégias para melhorar e aprimorar suas práticas de ensino, com o objetivo final de aumentar os níveis de inglês de seus(uas) alunos(as).

Na seção seguinte, apresentaremos o cenário atual referente ao ensino de línguas no Brasil.

4.3 Ensino de Língua inglesa no Brasil

A Argentina e o Brasil são os dois únicos países pesquisados que não possuem currículo ou programa de Estudos Nacionais para Aprendizagem da Língua Inglesa. Em vez disso, ambos países fornecem uma base nacional para as províncias ou estados desenvolverem seu próprio currículo.

No Brasil, a mais recente atualização do currículo brasileiro foi a criação da Base Comum Nacional Curricular (BNCC) em 2016. Em relação a língua inglesa, o currículo atualizado menciona todos os quatro padrões: princípios de escuta, fala, leitura e escrita em relação às línguas de países estrangeiros modernos, mas não elabora objetivos específicos ou fornece detalhes sobre vários níveis de aprendizagem de línguas. Em vez disso, o documento propõe tópicos curriculares que incluem práticas de vários tipos (de cotidiano, artístico-literário, político, de pesquisa, mediado por tecnologias digital e do mundo do trabalho) indicam prioridades para a seleção do material didático.

Conforme a BNCC o ensino de língua inglesa se organiza da seguinte forma:

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. (BRASIL, 2016, p. 246).

A Base busca formar um cidadão pleno, capaz de atuar criticamente na sociedade. Projetos baseiam-se em tarefas de acordo com o contexto do(a) aluno(a), impactando diretamente nele(a), colocando o(a) aluno(a) como protagonista de suas ações. Ou seja, esse exercício do protagonismo pode preparar o(a) aluno(a) para a formação integral, prevista na BNCC.

Ao analisarmos pela perspectiva decolonial, no momento em que a BNCC adota o(a) aluno(a) no centro da sala de aula, mostrando a sua voz, o pensamento crítico e o(a) professor(a) como mero coadjuvante, nos mostra uma nova forma de ver o currículo escolar, adotando diálogos, saindo do método engessado e com resistência, evitando o racismo epistêmico e a colonialidade do poder antes mencionado no capítulo de fazeres decoloniais. Em relação ao racismo epistêmico e inferiorização do saber proposto por Castro-Gomez e Grosfoguel (2007).

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no sistema mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à - universidade e à - verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (CASTRO-GOMEZ, GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Portanto, a BNCC mostra que o ensino pautado em projetos pedagógicos é um bom caminho para a formação do educando, conforme previsto pela BNCC, visto que o aprendizado através da interação com problemas reais, pertinentes ao contexto do(a) aluno(a), e a demanda de seu posicionamento crítico, proporcionada pelas atividades de um projeto, acabam por se configurar como um exercício de cidadania.

Sobre o componente LI, a BNCC endossa o entendimento de que ela possui caráter global, por sua variedade de usos e funções nos dias de hoje, sendo considerada como língua franca. Gimenez (2015, p. 594), em texto sobre os desenvolvimentos da perspectiva de inglês como uma língua franca (ILF), ressalta que há um alinhamento entre vários pesquisadores de que: “[...] a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos”.

Dessa forma, ao considerar o viés do inglês como língua franca, a BNCC propicia abertura para discussões sobre o estatuto da língua e, portanto, uma possibilidade de pensá-la pela perspectiva decolonial. Conforme Siqueira (2018, p. 101):

[...] as diferentes acepções atribuídas ao inglês nesses tempos pós-modernos nos levarão por caminhos outrora inimagináveis, em especial, quanto a questionamentos e pressões para a desconstrução de inúmeras premissas calcadas em ideologias etnocentristas, elitistas e, por conseguinte, excludentes.

O documento não justifica a escolha de chamar o inglês como língua franca, sem artigo definido ou indefinido, no caso, como “uma” língua franca ou “a” língua franca. Isso poderia fazer diferença, uma vez que, ao considerar o inglês como “a” língua franca, ignora a possibilidade de outras línguas estrangeiras também terem esse caráter e reforça, mais uma vez, a ideologia hegemônica em relação ao idioma.

Todavia, ao defender o inglês como língua franca, que é quando várias pessoas falam um mesmo idioma, mas elegem um para a comunicação, a BNCC traz aspectos relativos à desterritorialização, isto é, os falantes da língua poderem praticá-la sem estar necessariamente

em um país onde ela é a língua materna. A partir disso, o documento menciona o aspecto intercultural, mas sem aprofundamentos, o que pode contribuir para a realização de reflexões críticas sobre o respeito às diferenças e aos variados jeitos de se analisar o outro, o mundo e a si próprio. Nesse aspecto Catherine Walsh (2019) propõe interculturalidade como:

Em suma, a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta (WALSH, 2019, p. 22).

No ensino de escola pública, o ensino de inglês pode ser interpretado como uma imposição, visto que a realidade desse ou dessa estudante é totalmente diferente daquele(a) que estudou em uma escola particular ou teve acesso a cursos de idiomas. Afinal, indagamos: Por que esse(a) estudante precisa aprender esse idioma? Por que esse mesmo aluno(a) não pode aprender o espanhol que é o idioma principal do Mercosul, programa na qual o Brasil faz parte?

No entanto, a BNCC, através dos projetos pedagógicos e eixos temáticos tem o objetivo de adequar o ensino de LI conforme a realidade do(a) aluno(a), independente da instituição em que ele estiver inserido.

A BNCC também diz que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BNCC, 2016, p. 241).

Entretanto, a professora Margarete Schlatter (2019) docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e participante da elaboração das duas primeiras versões da BNCC para língua estrangeira moderna em relação a BNCC analisa esse aspecto e diz que:

A lista de objetivos, na minha visão, é bastante incoerente em vários aspectos, e as unidades temáticas não são organizadas em temas de fato. Da forma como a BNCC está construída, não há nada que reúna os itens em uma participação social. Dessa forma, o inglês ganha significado para o aluno, permitido uma ampliação e ressignificação do seu mundo (SCHLATTER, 2019, p. 33).

Além disso, falta ao(a) professor(a) capacitação e treinamento para que isso seja possível. Esses profissionais, conseqüentemente, remetem o ensino do idioma de forma

estadunidense ou europeia, mas esquecendo que alguns países africanos como África do Sul, Nigéria e entre outros tem o idioma como língua nativa ou língua franca e se aproximam mais do contexto brasileiro do que um país europeu, por exemplo.

Reforçando essa ideia Silva (2010)

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] (SILVA, 2010, p. 15-16).

Em relação às concepções de ensino de língua inglesa já adotadas no País, Celani (2008) destaca o ensino baseado na gramática e na tradução, o método audiolingual, baseado na teoria behaviorista e outras propostas de ensino aleatórias, como o método funcional e o método situacional que, na verdade, nada mais são do que métodos audiolinguais “disfarçados”, uma vez que a forma como são desenvolvidos em sala de aula, é norteadada pela teoria behaviorista.

Almeida (2009), diz que no processo de aquisição de línguas em geral, é necessário que os indivíduos envolvidos interajam entre si. Além disso, essa interação sugere que, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, se pratiquem a habilidade oral e a habilidade de compreensão auditiva, para uma aprendizagem mais qualificada. Almeida (2009), discorre sobre a situação vivida pelos professores de língua inglesa, entretanto, esses aspectos apontados não ocorrem no ensino de língua estrangeira no Brasil, em função dos diversos obstáculos que os(as) professores(as) enfrentam.

A professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasileira (UnB), Gladys Quevedo (2019) ressalta a importância da avaliação para a língua inglesa, que deve ser um processo contínuo e ter metas claras. Além disso, ela menciona:

Atualmente, o que determina o ensino e as avaliações são os livros didáticos. Em geral, adotam-se os livros, e eles definem o conteúdo programático e o que vai ser feito, ou não. Não se pensa em metas comunicativas ou comunicacionais relacionadas ao que fazer, mas o que o livro determina é o que teremos que cumprir. Isso ocorre tanto em escolas regulares privadas quanto públicas, daí a importância dos livros didáticos no Brasil. Muita gente não gosta do livro, mas sem o livro didático fica difícil de trabalhar, e essa é uma outra discussão. O professor geralmente dá a aula conforme o livro manda, e no final daquela unidade ou daquele bimestre, aplica as provas que o livro traz. O que é preocupante, porque talvez uma análise dos livros mostre que essas avaliações são mais conteudistas do que de desempenho linguístico. (QUEVEDO, 2019, p. 64).

O(A) professor(a) de Língua Inglesa deve se pautar na verdadeira finalidade do ensino de língua estrangeira, que é de inserir o(a) discente no estudo não apenas dos aspectos gramaticais e lexicais do idioma, mas de todos os aspectos sócio-histórico-culturais que sustentam aquela estrutura, a fim de orientar todo o processo da aprendizagem de forma eficiente e eficaz. Focados no real objetivo de aprender uma língua, que é a sobrevivência no mundo real, devemos compreender a espinha que sustenta o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo que os ambientes de concretização e vivência escolar assumam o seu real sentido educativo, que vai muito além do simples capacitar o(a) aluno(a) a usar determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências legais. Moita Lopes (1996) diz que espera-se que a escola, como instituição, não forneça apenas instrumentos adequados ao contexto dos(a) alunos(as) de Língua Estrangeira, mas meios de instrução que estimulem a consciência crítica, refletindo habilidades que tenham cunho socialmente justificáveis.

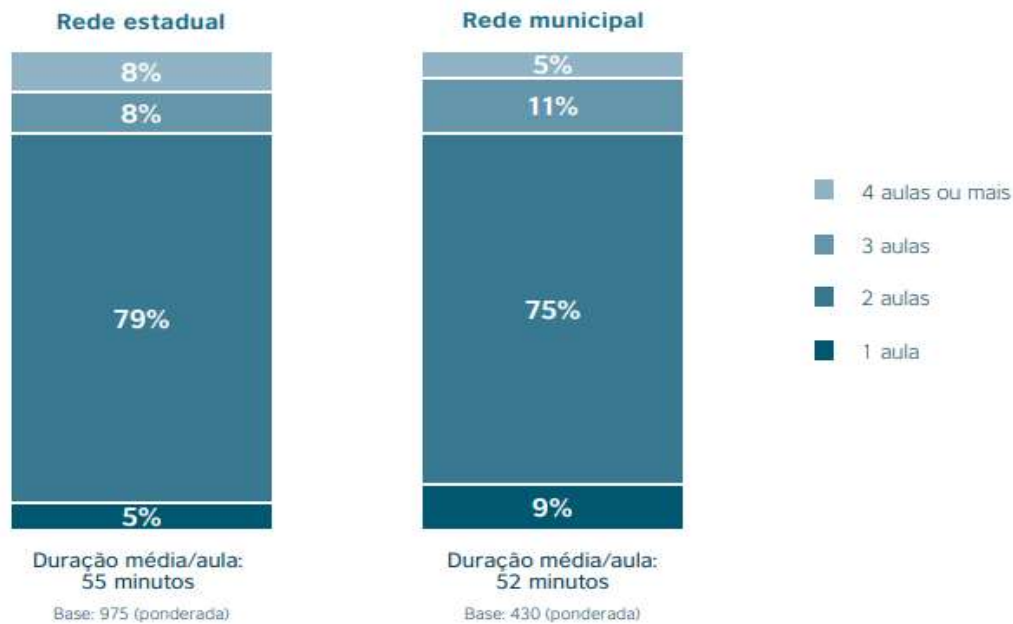
O British Council (2013) mostra que a oferta de inglês nas escolas públicas continua ruim por várias razões. É difícil recrutar professores(as) altamente qualificados para a rede pública no Brasil. Os(As) professores(as) de inglês nas escolas públicas brasileiras são geralmente mal treinados e sobrecarregados, sem nenhum treinamento formal de inglês. Assim Piccoli (2019) ressalta:

Percebe-se que o professor de língua estrangeira se mantém afastado do contexto educacional propriamente dito e preocupa-se apenas em transmitir os conteúdos linguísticos. Esses professores têm evitado considerar o ensino de língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino de pelo menos uma língua estrangeira como aspecto fundamental na educação de sujeitos. (PICCOLI, 2006, p.2).

Em muitas ocasiões, professores de outras disciplinas com tempo extra são solicitados a participar de aulas de inglês. Curiosamente, os(as) alunos(as) são muitas vezes classificados(as) como tendo passado nas aulas de inglês, apesar do baixo desempenho, para que possam continuar no sistema escolar, reforçando a ideia de que o inglês não é importante no ambiente escolar público.

A carga horária de ensino de língua inglesa é muito baixa ao comparar com as outras disciplinas e, muitas vezes, sendo ministrada por um profissional sem a qualificação para o ensino desta disciplina, conforme dito anteriormente. Na figura a seguir, mostraremos a carga horária semanal de ensino de língua inglesa nas escolas públicas

Figura 3 – Carga horária semanal de língua inglesa nas escolas públicas



Fonte: British Council (2013)

Com a desigualdade retratada no ensino de inglês na escola pública e o(a) professor(a), na maior parte das situações, focado(a) no contexto linguístico e gramatical do idioma, e, conseqüentemente, não abordando os aspectos culturais e relevantes para o(a) estudante.

Silva (2010) reforça que o currículo, mesmo não respondendo por tudo o que ocorre na sala de aula, ele deveria propor o que deve ser feito e não ser visto apenas como transmissor, impondo conhecimentos e conteúdo, ou, no caso da língua inglesa, imposição gramática ou de pronúncia.

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles que as quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade; (SILVA, 2010, p. 150).

Logo, os(as) nossos(as) jovens alunos(as) que almejam dominar o idioma de forma plena, após concluírem a educação básica, restará a opção de buscar um curso particular que contemple as quatro habilidades da língua (leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade).

A seguir, mostramos um capítulo detalhado do ensino de línguas no Brasil, com alguns programas de língua inglesa de iniciativa federal, estadual e parcerias que foram eficazes em alguns estados.

5 PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O British Council no estudo “Estudos de Políticas Públicas para o Ensino de língua inglesa” realizado no ano de 2020, teve o objetivo de avaliar as políticas públicas desenvolvidas nos estados brasileiros. Esse estudo se realizou em 2020, uma vez que esse ano marca a data em que o ensino da língua inglesa se torna obrigatório na educação básica brasileira, a partir do Ensino Fundamental II.

A gerente sênior para Inglês do British Council, Cíntia Toth Gonçalves explica sobre o papel da língua inglesa no sistema educacional brasileiro:

A língua inglesa no sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças significativas nos últimos anos. A Medida Provisória 746/2016, que instituiu o novo ensino médio, conferiu ao inglês, a partir de 2020, o status de única língua estrangeira obrigatória para o ensino fundamental II e o ensino médio. Esse novo cenário traz uma oportunidade única para a oferta de um ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas brasileiras, e também muitos desafios. Um deles é termos um diagnóstico sobre o ensino do inglês no país. Muito do que se encontra são percepções que, se por um lado são importantes como ponto de partida, por outro, podem ser muito baseadas nas vivências pessoais e não espelham a realidade. Foi precisamente a carência de dados quantitativos e qualitativos sobre esse contexto que serviu de estímulo para a presente publicação (GONÇALVES, 2019, p. 8).

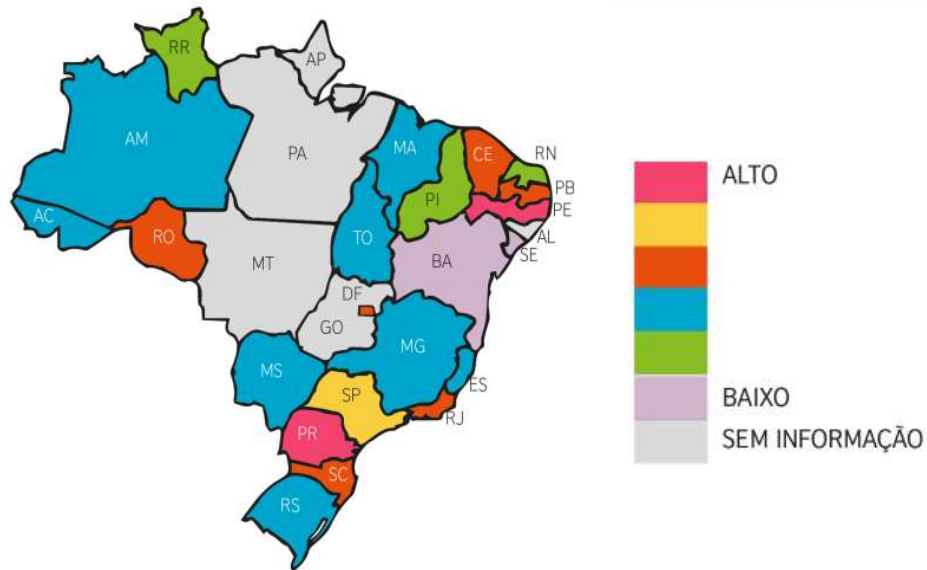
Para que o papel da língua inglesa no sistema de educação no Brasil seja bem-sucedido, é preciso mostrar a realidade do(a) aluno(a), usando suas experiências pessoais, sua realidade, o contexto social e econômico em que está inserido(a). A partir desse contexto Palhares (2011), questiona quais valores linguístico-culturais estão sendo transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e como estes têm ajudado a manter as relações de poder e de desigualdade e a reproduzir o “status quo”? (PALHARES, 2011, p. 12).

Nesse mesmo estudo do British Council foram avaliados sete tópicos para mensurar a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas.

- Existência de fundamentação específica para língua inglesa presente no currículo;
- Existência de documentos complementares voltados à implementação do currículo ou ao apoio do ensino da língua inglesa;
- Prática de formação específica para professores de língua inglesa;
- Oferta ampliada para aprendizado de inglês (cursos no contraturno, existência de centro de línguas ou de programas de apoio ao desenvolvimento do ensino da língua inglesa);
- Monitoramento e avaliação para a língua inglesa;
- Proporção de professores de língua inglesa concursados;
- O perfil de formação, a habilitação do professor em língua inglesa.

Na pesquisa, foram definidos indicadores e cada um deles recebeu pontuação de 0 a 3, totalizando 21 pontos, no máximo, para cada estado. A figura a seguir, mostra o nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nos estados brasileiros.

Figura 4 – Nível de Estruturação e Consolidação do Ensino de Inglês nos Estados Brasileiros



Fonte: British Council (2020).

O Paraná ficou na primeira posição, com 19 pontos, seguido de Pernambuco com 17, São Paulo com 14 e Distrito Federal com 13. Os estados do Pará, Amapá, Goiás, Mato Grosso e Alagoas não foram contemplados pela pesquisa, pois de acordo com o British Council, não foi possível o levantamento de algumas das informações.

Os estados citados anteriormente mostram o uso da língua inglesa como uma prática social de forma total ou predominante e outros que estão em posições mais baixas mostram como o uso do idioma através da estrutura gramatical. Abaixo, segue figura 5, com os estados brasileiros e suas perspectivas teóricas nas propostas curriculares estaduais. e Maranhão

Figura 5 – Perspectivas teóricas presentes nas propostas curriculares estaduais

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PRESENTES NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS			
USO DA LÍNGUA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL		ESTRUTURA GRAMATICAL DA LÍNGUA	
Totalmente voltada para o uso da língua como uma prática social	Predominantemente voltada para o uso da língua como uma prática social	Predominantemente voltada para a estrutura gramatical da língua	Totalmente voltada para a estrutura gramatical da língua
Acre, Paraíba, Distrito Federal, Paraná	Amapá, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro	Rondônia, Tocantins, Alagoas, Ceará, Maranhão, Piauí, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul	Bahia, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo

Fonte: British Council (2020).

O Brasil conta com alguns programas eficazes de ensino de língua inglesa com algumas boas práticas. Paraná e Pernambuco, os dois estados mais bem avaliados pelo British Council atuam com o currículo voltado ao ensino como prática social. Porém, São Paulo e Distrito Federal, mesmo com um desempenho satisfatório, ainda utilizam o ensino do idioma predominante voltado a estrutura gramatical, fazendo com que os(as) alunos(as) não utilizem o pensamento crítico. No estudo, analisamos o estado do Paraná, porque além de ter um desempenho satisfatório, usa a prática social durante as aulas, o que o torna mais próximo da realidade descolonial e não utilizam a abordagem gramatical.

No estudo também fizemos a análise de dois programas do governo do estado do Maranhão, um voltado para a formação de professores(as) e outro voltado para o ensino de línguas para alunos(as) da rede pública, por mais que seja um estado com ensino voltado a estrutura gramatical. Optamos em analisar o estado do Maranhão pelo fato de ter dois programas, um voltado para o aluno e o outro voltado para o professor. Além disso, conforme o quadro mostrado acima, o Maranhão não usa a prática social durante as aulas e, sim, uso gramatical e ainda assim possui dois programas de intercâmbio, o que pode se relacionar como prática social e não gramatical.

Essa interação e parcerias que os estados buscam demonstram ser essencial tanto para a preparação do(a) professor(a) em formação inicial como para a continuação da formação do(a) professor(a) que já atua na escola, contribuindo para o melhor desempenho desse profissional. Além disso, para o desempenho do(a) aluno(a) é fundamental os estados buscarem parceiros

para a melhora do desempenho deles(as), podendo mesmo ser uma pesquisa internacional. Tardif (2008) relata que a pesquisa internacional sobre a formação docente mostra que os programas de qualidade de formação inicial para o ensino apresentam a existência de parcerias fortes com o ambiente escolar:

Essas parcerias, que tomam frequentemente a forma de “estabelecimentos formadores” [...] não têm apenas um efeito positivo sobre a qualidade da formação dos docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que serão entregues, em seguida, aos docentes assim formados. (TARDIF, 2008, p. 24).

Todavia, seria interessante ao Brasil buscar parceiros que possuem características similares e com culturas e contextos semelhantes, adequados a realidade dos(as) alunos(as), evitando a comparação entre países europeus ou os Estados Unidos. Sendo assim, inserir os(as) alunos(as) e professores(as) dentro de um contexto mais próximo da realidade.

A oferta de inglês nas escolas públicas continua ruim por vários motivos. É difícil recrutar professores(as) altamente qualificados(as) para o sistema público no Brasil. Os(As) professores(as) de inglês nas escolas públicas brasileiras são geralmente pouco treinados(as) e sobrecarregados(as), sem nenhum treinamento formal de inglês, além desse fazer parte do currículo de uma faculdade de artes liberais. Em muitas ocasiões, professores(as) de outras disciplinas com tempo extra são chamados para fazer aulas de inglês. Curiosamente, os(as) alunos(as) costumam ser avaliados(as) como tendo passado nas aulas de inglês, apesar do baixo desempenho, para que continuem no sistema escolar, reforçando, a ideia de que o inglês não é importante no ambiente escolar público.

O ensino de uma língua não deve ser realizado somente através de estrutura gramatical, visto que, existe uma história da formação dessa língua, e isso deve ser ensinado. Temos que ter somente em mente que nós temos a nossa língua materna e nossa história, e que o aprendizado de outra língua deve vir somente para enriquecer nosso conhecimento e não tomar lugar de nossa identidade.

Além dos programas estaduais, o Brasil possui alguns programas com iniciativas federais, algumas parcerias com instituições privadas para o aprimoramento do ensino do idioma em escolas públicas para alunos(as) e políticas para a formação de professores(as).

A seguir, mostraremos o programa Idiomas Sem Fronteiras de iniciativa federal.

5.1 Programa Idiomas Sem Fronteiras

Criado em 2012, com o nome de Programa Inglês sem Fronteiras, por especialistas em línguas estrangeiras, a pedido da Secretaria de Educação Superior (MEC)⁶ e com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o IsF tinha naquele momento o objetivo de elevar a competência linguística dos(as) alunos(as) da universidade brasileira, especialmente aqueles(as) das áreas consideradas prioritárias contempladas num Programa maior, o Ciência sem Fronteiras (CsF), que promovia mobilidade acadêmica internacional com instituições de vários países.

Em relatório divulgado pelo Senado Federal Brasileiro, a Comissão de Ciência e Tecnologia, responsável pela avaliação do CsF, aponta para o problema da “barreira linguística” enfrentada pelo CsF. De acordo com o documento:

Outro problema identificado no CsF, mais especificamente na forma como vinha sendo implantado, reside na barreira do idioma. As deficiências no domínio de línguas estrangeiras, particularmente do inglês, criaram dificuldades no processo de seleção e no aproveitamento dos estudos no exterior. Assim, por exemplo, no primeiro semestre de 2014, o governo brasileiro chamou de volta ao País um grupo de 110 estudantes (80 no Canadá e 30 na Austrália) que não atenderam aos requisitos exigidos pelas universidades locais, entre eles a fluência na língua inglesa. (p. 44). Para resolver esse problema, o MEC criou, por meio da Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), que inclui, entre seu público alvo, potenciais candidatos às bolsas do CsF. [...] A iniciativa foi bem-vinda, mas deveria ter sido criada algum tempo antes do lançamento do CsF. Apesar desse ajuste, ainda é preocupante o desafio da fluência. (MINHO, 2018, p. 45-46)

Ao refletirmos sobre esse trecho do documento, o governo federal demonstra uma preocupação na fluência dos e das participantes do programa. Indagamos: qual seria o nível de fluência desejado? Que ele ou ela possam se comunicar com alguma pessoa do país? Que possam dialogar e trocar saberes entre eles e elas? As universidades, até mesmo as brasileiras exigem um teste de proficiência na língua inglesa, na maioria das vezes testando somente as habilidades de leitura e escuta. Para Jennifer Jenkins são apropriadas para estas considerações, por expressar claramente a necessidade de repensarmos a questão de testes e certificação de proficiência para fins acadêmicos em função de uma interculturalidade de facto.

Isso não afirma que nenhum teste de língua inglês seja necessário, como fazem Hu e Mackey (2012). É simplesmente argumentar que é tempo de as práticas de gatekeeping dos testes existentes terminarem, e para que testes mais apropriados sejam desenvolvidos, que avaliem a adequação para estudo acadêmico de futuros

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Entenda o ISF. Idiomas Sem Fronteiras, 2017.

alunos (falantes nativos e falantes não nativos) em universidades multiculturais onde o inglês é trabalhado como língua franca, não como língua nativa, não correndo o risco de reconhecer os resultados dos alunos de maneira equivocada. (JENKINS, 2014, p. 160).

Em relação aos objetivos, promove ações em favor de uma política linguística para a internacionalização das universidades brasileiras, com foco na formação e valorização de professores(as) de línguas estrangeiras da educação básica, além da comunidade acadêmica, com as universidades cadastradas no programa. Os idiomas oferecidos no programa são: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. Contudo, como o objeto de estudo é o ensino de língua inglesa, abordaremos a seguir como o programa é executado através da perspectiva desse idioma.

As ações do IsF são complementares às atividades do Programa Ciências Sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior. Entretanto, na portaria, não especifica as outras políticas públicas. Ressalta-se que para participar do IsF não é necessário estar inscrito no Ciências Sem Fronteiras.

Nos cursos de inglês existem dois cursos: o online chamado *My English Online* (MEO), desenvolvido por duas empresas parceiras do IsF que são: *Cengage Learning*, que oferece cursos, com cinco módulos de aprendizagem e pode ser utilizado em cursos presenciais, híbridos e/ou como autoinstrucional. Atualmente é uma das portas de entrada para a participação em cursos presenciais de língua inglesa e pela *National Geographic*

O outro curso é presencial e promove acesso a oportunidades de desenvolvimento da proficiência por intermédio de cursos com propósitos específicos ou acadêmicos. A carga horária dos cursos é de 4 horas semanais, totalizando 16, 32, 48 ou 64 horas, ofertados em 1 até 4 encontros semanais indicados pelas universidades.

. Esses cursos oferecidos pelo programa, demonstram um aspecto de imposição ao ensinar o idioma, porque mesmo que procurem parceiros fora do Brasil, as referências e parceiros procurados são do continente europeu e estadunidense. Além disso, o programa IsF proporciona testes para comprovar o nível de língua inglesa. Um dos testes serve para verificar o nível do ou da estudante que pretende estudar nos cursos presenciais ou online e ingressar na turma correspondente ao nível.

O programa oferece testes de proficiência direcionado a alunos e alunas com nível B2 do QCER ou superior. Esses testes são para os(as) estudantes participantes de editais para mobilidade acadêmica em universidades internacionais. Os testes podem ser gratuitos ou subsidiados. Os testes de proficiência oferecidos são: TOEFL ITB ou TOEFL Bridge.

Com perspectiva semelhante a Argentina e Chile, o Brasil segue com a mesma linha ao oferecer testes de proficiência ingleses e parceiros ingleses e estadunidense, devido a demanda da internacionalização das universidades e da mobilidade acadêmica dos(as) alunos(as). No caso dos testes TOEFL ItP, assim como em casos de cursos e orientações presenciais, há uma apresentação unilateral e hegemônica do ‘falante nativo’. Na seção de “*Listening Comprehension*” do teste, o áudio traz registros de ‘native speakers’ em situações acadêmicas ou do cotidiano. E para os cursos e orientações presenciais, o ‘falante nativo’ é apresentado como valoroso e importante para a consecução dos objetivos dos programas CsF e IsF.

Porém, ao utilizar esses testes, que são de origem estadunidense, demonstra mais uma vez o aspecto de subordinação e imposição do Standard English, proporcionando apenas uma forma de interpretação e somente uma resposta possível, não podendo dialogar e nem abrir para outras interpretações e outros saberes, aproximando-se da colonialidade do saber, anteriormente abordado no item do percurso decolonial

Dessa forma, propomos a reflexão: não seria o Brasil, capaz, com suas parcerias citadas anteriormente, propor uma forma de teste de proficiência que possa ser adequado ao contexto do(a) aluno(a) da educação básica? Ou do(a) docente que gostaria de lecionar inglês no futuro, após concluir a graduação, ter uma proficiência brasileira que possa comunicar com os outros países. Afinal, um idioma deve ser um método de comunicação, diálogos e saberes e não uma forma imposta de falar de forma correta, obedecendo um único padrão ou um único sotaque.

Além disso, dada a relevância das inúmeras ações e investimentos feitos no IsF ao longo dos sete anos desde sua criação, bem como, o seu impacto nas instituições em que está presente, entendemos que se faz necessária a contínua reflexão de suas bases, a fim de problematizar suas implicações políticas, pedagógicas e institucionais. Tal movimento é fundamental para que o Programa se reinvente, se reconfigure e seja responsivo às demandas contemporâneas.

Assim sendo, tanto os cursos como as provas devem estar sempre prontas para se adaptar a realidade e ao contexto atual, em que a população está inserida. Um exemplo é o teste TOEFL, que possui uma das habilidades testadas a de leitura. Para o público brasileiro, um texto durante o teste abordando sobre um evento de jazz ou blues na cidade de New Orleans. Normalmente, muitos desses alunos (as) da educação básica não estão inseridos(as) nesse contexto, desconhecem esse tipo de situação. Fora isso, só uma resposta pode ser escolhida, sem poder interpretar e usar outros pontos de vista. Guimarães e Silva (2022) em seu estudo propõem essa mesma reflexão ao propor uma ruptura no ensino americanizado ou eurocentrado.

Nesse sentido, a pergunta é como podemos pensar (e se há necessidade de pensar) em modelos alternativos, em futuros preferíveis ou na ruptura colonial de ensino ou de cursos baseados no modelo eurocêntrico do Conselho de Europa, alinhados ao QCER, de língua como subserviência neoliberal, de língua como ferramenta. (GUIMARÃES; SILVA, 2022, p. 52).

Dessa maneira, proponho a indagação novamente: no futuro, não se pode realizar os testes de proficiência voltados ao contexto brasileiro? Com questões, tanto de leitura, escrita e escuta, com brasileiros(as) fazendo uso do idioma podendo ser na língua inglesa, mas usando o país como referência?

Refletir sobre aspectos linguísticos essenciais através das lentes da colonialidade nos oferece a oportunidade de repensar alguns paradigmas que envolvem as atividades diretamente ligadas ao ensino de língua inglesa e das pesquisas conduzidas nessa área, como sugere Kumaradivelu (2016)

Fazendo pesquisa proativa em vez de reativa, com a visão de se reduzir a exaustiva e exclusiva dependência de conhecimentos vindos dos sistemas centrais. Diferentemente da pesquisa que é limitada em grande parte por testes e aplicação do conhecimento recebido, pesquisas proativas envolvem prestar atenção às experiências locais de ensinar e aprender, identificando questões de pesquisa, produzindo conhecimento original e submetendo-o à posterior verificação. (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 82).

5.3 Maranhão: Programa Professor Cidadão do Mundo

O programa Professor Cidadão do Mundo é voltado para professores(as) da rede pública municipal, estadual, e federal do estado e oferece curso de línguas com duração de um a seis meses, no Canadá, países da América do Sul ou Estados Unidos. No início, o programa chamava-se Cidadão do Mundo voltado para os(as) alunos(as) da rede escolar do estado e no ano de 2022, passou a chamar Professor Cidadão do Mundo.

. Esta é uma iniciativa do Governo do Estado do Maranhão, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). O processo seletivo acontece a cada semestre e é subsidiado pelo governo do estado, através da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação do estado. Para a candidatura, o(a) professor(a) deverão enviar sua proposta, no caso um projeto de ensino, através de um formulário disponibilizado pela FAPEMA

No ano de 2022, mesmo não sendo ofertado um curso de línguas, o programa proporcionou aos(as) docentes os cursos de formação e capacitação em Metodologias Ativas e

Tecnologias Educacionais na Universidade de Coimbra e em Robótica, no Instituto Politécnico do Porto, ambas em Portugal.

Mesmo não sendo um curso de língua inglesa, o curso de Tecnologias ativas e Metodologias educacionais é relevante para o ensino do idioma, devido ao fato dos(as) professores(as) terem dificuldades em ensinar pelas condições que muitas escolas mostram, principalmente as públicas. Polidório (2014) mostra uma perspectiva da realidade do(a) professor(a) de língua inglesa.

Considerando as dificuldades do ensino de língua inglesa nas escolas de ensino regular, devemos procurar alternativas para que nossos alunos possam aprender pelo menos algumas expressões em língua inglesa. Os professores não são mágicos, eles não são super-heróis. As condições atuais do ensino de língua inglesa dificultam muito o trabalho dos professores. (POLIDÓRIO, 2014, p. 345).

O professor, atualmente, está sempre atento e sendo criativo para proporcionar ao(a) aluno(a) a melhor vivência durante o processo de aprendizagem, independente da área ou do conteúdo que está sendo abordado em sala de aula. Na atual situação da escola pública, métodos, materiais e estratégias ficam em segundo plano.

Com a mobilidade internacional vivida pelo(a) professor(a) em outro país, tendo a possibilidade de atualização com as novas tecnologias e metodologias usadas em outro país, proporcionando um cenário intercultural proposto por Salomão (2017), que se caracteriza pela ideia de que várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade, enfocando a diversidade étnica e linguística. Além disso, tem condições de multiplicar esse conhecimento adquirido para seus(uas) colegas. Nesse aspecto, podemos destacar, principalmente, a educação linguística intercultural (ELI). Conforme Mendes (2022) ela representa:

[...] A ELI representa uma dimensão mais ampla de democratização de acesso às línguas, maternas e estrangeiras/segundas, e inclui não apenas o professor de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e valorização das línguas, para a formação de novo(a)s professore(a)s, entre outros aspectos. (MENDES, 2022, p. 125)

Baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, haveria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com entender e reconhecer uma à outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural. O objetivo seria

desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas (KRAMSCH,1993; 1998).

Na educação linguística do século XXI, onde vivemos tantos problemas sociais, ambientais no mundo que nos cerca. Podemos relacionar a mobilidade acadêmica vivida por esses(as) professores(as) como um modo de pensar mais amplo, fazendo a reflexão proposta por Ailton Krenak (2020): “Viver a experiência da nossa própria circulação e atuação pelo mundo, “não como uma metáfora, mas sim como uma fricção”, contanto uns/umas com o(a)s outro(a)s, respeitando uns/umas aos outro(a)s” (KRENAK, 2020, p. 27).

Ocaña (2019) também segue com essa mesma perspectiva, enfatizando o pensamento e reflexões alternativas, sem que ninguém seja ignorado ou excluído.

A contemplação comunitária relaciona-se como sistema com a conversa alterativa e a reflexão configurativa, uma vez que não é possível falar de algum fenômeno ou situação sem antes ser contemplado de forma emocional, além disso este sistema tem a particularidade de não ter uma ordem específica, sendo realizada de forma abrangente e inclusiva, onde aqueles que são atores ativos no processo não são ignorados e que não buscam se tornar algo autoritário para outros estudos descoloniais, uma vez que cada comunidade possui realidades distintas que a caracterizam (OCAÑA, 2019, p. 17).

No ensino de língua inglesa Siqueira (2018) diz que é clara a ideia de que este é um espaço, onde o idioma precisa ser conhecido, onde há muito o que se desbravar, em especial no tocante à produção do conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem da língua que, historicamente, estão calcados em uma epistemologia majoritariamente orientada pela manutenção de um pensamento hegemônico, mas que, mesmo a contragosto, vai abrindo espaço para outras teorizações e rupturas provocadas principalmente pela amplitude e criticidade com que as temáticas vêm sendo tratadas e repensadas.

O programa Professor Cidadão do Mundo tem como objetivo geral estimular a mobilidade acadêmica dos(as) docentes da rede estadual do Maranhão por meio do incentivo ao intercâmbio acadêmico e científico com as instituições de ensino superior (IES) de diversos países como Estados Unidos, Inglaterra e no ano de 2022 para Portugal.

Em fala para a página da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, a secretária da Seduc, Leuzinete Pereira destaca que:

O programa que foi iniciado pelo governador Flávio Dino, levando jovens para o exterior para viver uma experiência extremamente enriquecedora, agora é ampliado para os profissionais da educação e o desejo do governador Carlos Brandão é dar continuidade às ações de valorização dos profissionais da educação, para fortalecer o ensino em todo o estado. Portanto, há uma perspectiva de que no próximo ano seja estendido para mais profissionais e a Secretaria de Educação está disponível para

apoiar naquilo que for necessário. (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2022, s/p.).

Novamente, observamos o aspecto eurocentrista mostrando superioridade e obediência. No pensamento euro centrado, a superioridade social é apresentada como resultado de uma evolução natural, dissociada das invasões e dos genocídios que a Europa praticou em outras partes do mundo, bem como da exploração econômica que exerce em tais partes e a partir da qual se enriquece (LANDER, 2000; QUIJANO, 2000).

Quando o estado do Maranhão opta em destino de países colonizadores, no caso Portugal, demonstra um aspecto de subordinação a esses países tornando-os como conhecedores absolutos do conhecimento. Nesse caso, indagamos, será que somente Portugal teria condições de ministrar esse estilo de curso proposto no programa? O Brasil ou qualquer outro país não poderia ministrar?

O modelo proposto pelo estado do Maranhão possui similaridades a um modelo que Pardo (2019) mostra, um padrão calcado na obediência, na disciplina e na subordinação, com o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, sem dar a possibilidade dos participantes de fazerem questionamentos e, conseqüentemente, formando cidadãos subordinados, submissos e obedientes aos interesses das classes dominantes.

Ao analisarmos esses programas é possível destacar o investimento em formação de professores(as) para alunos(as) de rede pública. Entretanto, mesmo com recursos investidos voltados para a língua inglesa, países como Estados Unidos e Canadá são os destinos para esses profissionais. Por outro lado, destaca-se a mobilidade acadêmica em países da América do Sul e do continente Africano como África do Sul, Libéria e Zimbábue, países com cultura semelhante à do povo brasileiro e colonizados por europeus, voltado para a realidade brasileira.

Destacando as sugestões de países africanos como destino de intercâmbio para o programa vale refletir sobre as palavras do eminente escritor nigeriano Chinua Achebe, quando ele afirma que “o inglês será capaz de carregar o peso de minha experiência africana. Mas terá que ser um novo inglês, ainda atrelado a sua ancestralidade, porém modificado para moldar-se aos seus novos contornos africanos” (ACHEBE, 1975, p. 65).

Alguns(mas) professores(as) que foram contemplados e tiveram a oportunidade de participar do programa relataram experiências positivas. A professora Dayse Martins, especialista em educação da Secretaria de Educação do Estado (Seduc) e classificada em primeiro lugar no edital para a formação em Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais pela Universidade de Coimbra, a experiência foi bastante enriquecedora e motivacional.

Vivenciar outra cultura e experimentar os aplicativos para propor a utilização deles em sala de aula é sem dúvida uma oportunidade que eu não teria se não fosse o incentivo da política pública estadual. Pude entrar em contato com uma gama de ferramentas para repassar aos alunos e trabalhar o processo de inclusão digital com foco na dinamização da rotina escolar. O celular foi trabalhado como uma ferramenta positiva em sala de aula, rompendo o padrão de proibição e tornando-se um companheiro na abordagem de conteúdos e formação. (GOVERNO DO MARANHÃO, 2022, s/p.).

O professor Antônio Guanacuy, que também participou do curso de formação e capacitação em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais, destaca que a oportunidade transformou a sua visão de mundo como profissional. O docente relata que:

Foi algo que contribuiu muito para o meu conhecimento pessoal, profissional e cultural, porque a gente experimentou, por meio dessa oportunidade que a Fapema nos trouxe. Transformou a minha visão de mundo como profissional, nós voltamos diferentes para o Estado do Maranhão e com desejo de replicar. Essa sensibilização da Fapema nos engrandece como professores, nos sentimos valorizados pelo Estado, destacou o educador. (GOVERNO DO MARANHÃO, 2022, s/p.).

A partir dos depoimentos dos professores mencionados acima é possível dizer que o investimento do governo estadual foi um incentivo positivo para os(as) professores(as) de todos os níveis e disciplinas. Independentemente do conteúdo a ser ministrado, valorizar o(a) professor(a) só traz benefícios positivos e os(as) alunos(as) podem ter um ensino diferente, atrativo e inovador e não um aprendizado engessado.

O programa também proporcionou aos(as) docentes um novo olhar ao ministrar as aulas para os(as) alunos(as) da rede básica do estado, dando a oportunidade dos(as) estudantes novas alternativas e metodologias aplicadas em sala de aula, mostrando um ensino diferenciado e voltado para a sua. Um exemplo é o uso do celular, visto como algo negativo no ambiente escolar, como proibição e conhecido por dispersar a atenção do(a) aluno(a), mas podendo ser um aspecto positivo ao promover uma inclusão digital.

No tópico seguinte, mostraremos o outro programa do estado do Maranhão chamado Cidadão do Mundo.

5.4 Programa Cidadão do Mundo

O Programa Cidadão do Mundo, promovido pelo estado do Maranhão, iniciou em 2015 e é um programa de intercâmbio internacional do Governo do Maranhão que já levou, desde 2015, cerca de 450 jovens, entre 18 e 24 anos, a países como Argentina, Espanha, África do Sul, França e Estados Unidos. Para participar do programa, é necessário ter realizado o Exame

Nacional do Ensino Médio, ser egresso da rede pública de ensino ou de instituições de ensino vinculadas a entidades paraestatais ou a fundações sem fins lucrativos.

O programa coordenado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), permite que jovens maranhenses tenham oportunidade de fazer um intercâmbio fora do país e custeado pelo Governo do Estado. Em 2020, devido a pandemia da Covid-19, o programa foi paralisado e os(as) 50 estudantes contemplados(as) embarcaram somente em junho de 2022 para França, Argentina e África do Sul e ficaram por três meses, recebendo uma bolsa-auxílio de R\$ 4500,00. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, s/p.).

Os(As) alunos(as) de universidades públicas entre 18 e 24 anos são o público-alvo do programa. Igualmente, deve ser egresso do ensino médio da rede pública de ensino ou de instituições de ensino vinculadas a entidades paraestatais, ou a fundações sem fins lucrativos e ter realizado o ENEM.

Tem como objetivo incentivar o aprendizado de novas línguas (inglês, francês ou espanhol) entre os jovens maranhenses. No último edital publicado em 2020 foram ofertadas 100 vagas, cinquenta para no primeiro semestre e mais cinquenta para o segundo semestre.

Para o programa Cidadão do Mundo, no final do intercâmbio os(as) jovens deverão apresentar produção escrita sobre a experiência, pré-requisito para a certificação dos(as) participantes.

O programa, mesmo optando por países colonialistas como Estados Unidos e França, mas ao optar por outros destinos pode ser considerado uma forma semelhante de perda do espaço privilegiado falante nativo, dando voz aquele que não é pertencente do país “de origem”, proposto por Albuquerque e Haus (2020). Nessa perspectiva é dito que:

Considerando a perda do espaço privilegiado do modelo de falante nativo, o empoderamento dos falantes considerados não nativos, cada qual com seus recursos e estratégias de negociação, e o foco na fluidez, na diferença e na translinguagem, essa visão de ILF tira a centralidade dos que sempre estiveram no poder, volta-se para a contingencialidade e localidade e, portanto, caracteriza-se como uma possível desobediência epistêmica (ALBUQUERQUE; HAUS, 2020, p.190).

Na última edição em 2022, o programa ofertou os cursos na França, África do Sul e Argentina. A escolha de outros países como o sul-africano, por exemplo, pode ser semelhante a uma desobediência epistêmica, pois é um país que tem o inglês como uma das línguas oficiais

e sofreu com o processo de colonização, assim como o Brasil. A partir disso, o ensino ficaria mais próximo da cultura e realidade que o brasileiro(a) está inserido(a).

Alguns alunos e alunas que foram contemplados para participar no programa do estado relataram experiências positivas como uma imersão na cultura do país, conhecendo a cultura, hábitos e costumes do local em que estava.

Para o discente Luiz Gabriel Cutrim, do curso de Comunicação Social - habilitação Jornalismo, contemplado para a 6ª edição no ano de 2020, mas que embarcou em junho de 2022, contou antes do embarque sobre a imersão na língua inglesa e na cultura sul-africana, a expectativa foi grande. Ele disse que:

Graças à assistência do governo em proporcionar acomodação, alimentação, passagens, seguros e uma escola de idiomas, os ‘cidadãos do mundo’ viajam com menos preocupação que outros intercambistas. Todo esse suporte permite que eu consiga me concentrar e me dedicar melhor ao aprendizado do idioma, à imersão em um local completamente diferente da minha zona de conforto e absorver todo o conhecimento que ganharei com essa experiência. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, s/p.).

A forma que Gabriel retratou ao dizer que fará a imersão na cultura sul-africana na língua inglesa, quebra o paradigma de que o ensino no idioma deve ser nos Estados Unidos ou Inglaterra, podendo sair da sua zona de conforto e podendo se inserir em um contexto intercultural.

Outro depoimento dado para o site do governo do Estado do Maranhão foi o da professora de língua inglesa Isabella Araújo, participante da 1ª edição do programa. Ela passou por uma imersão na cultura canadense ao passar três meses morando em Toronto. Isabella disse que:

A experiência foi muito completa, de imersão total na língua e nos costumes canadenses. A gente teve a oportunidade de ficar em casa de família, o que permitiu mais contato com a vida cotidiana das pessoas, e a escola onde pessoas de todos os cantos do mundo faziam aula. Outro ponto positivo foi a questão do emprego. Assim que retornei já consegui trabalhar na área de aulas de inglês, principalmente por conta do certificado que recebi no curso feito no Canadá. Eu iniciei a criação de conteúdo na internet também, a partir de atividades feitas durante o curso e hoje também é uma forma de trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, s/p.).

A experiência que Isabella teve no Canadá e que o Gabriel teve na África do Sul, países colonizados por ingleses, mostra uma perspectiva de educação linguística intercultural proposta por Mendes (2022) que diz:

Por ser aberta e movente, a educação linguística numa perspectiva intercultural pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior motriz. (MENDES, 2022, p. 125)

A partir disso, ao pensarmos no ensino de inglês para falantes de outras línguas, parece ser bastante difícil ensinar todas as variantes da língua inglesa, mas é interessante expor os(as) alunos(as) a diferentes variedades de inglês e questionar o domínio do inglês britânico e estadunidense como foi feito na África do Sul e no Canadá.

Através dessa perspectiva, Crystal (2003) manifestação que o(a) aluno(a) não precisa aprender a falar ou produzir todas as variedades linguísticas existentes, até porque isso seria praticamente impossível, mas é necessário expor o(a) aluno(a) ao maior número possível de variantes para que ele(a) seja capaz de entender e receber sotaques diferentes e consiga se comunicar com falantes de diversas partes do mundo.

Essas experiências relatadas por Gabriel e por Isabella mostra que, quando os(as) alunos(as) ficaram imersos na cultura dos países durante os programas, os(as) colocou em contato com a realidade daquele país, ouvindo aquele sotaque, o vocabulário do país e, principalmente, conforme dito por Isabella, em contato com pessoas de todo o mundo, não somente do Canadá, proporcionando uma experiência diversificada e intercultural.

Para o(a) professor(a), o(a) aluno(a) que participou se beneficia durante o ensino em sala de aula. Eles(as) podem mostrar a experiência que tiveram e o(a) docente poderia inserir essas situações vividas nos seus planos de aula, abordando os aspectos culturais vividos por eles(as). Dessa forma, se dá a possibilidade de mostrar um ensino intercultural, promovendo um diálogo com outras culturas, promovendo uma heterogeneidade de experiências e saberes, ampliando as formas de conhecimento.

5.5 Programa Paraná Fala Idiomas

A Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)⁷ do estado do Paraná, com o apoio da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), lançou, em 2014, o Programa Paraná fala Idiomas (PFI) como política linguística pertencente ao seu Plano Estratégico de Desenvolvimento. A partir de então, o PFI abre oportunidades a docentes, discentes da

⁷ Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>. Acesso em: 07 set. 2022

graduação e da pós-graduação e agentes universitários das IES Paranaenses para participarem dos cursos segundo os idiomas ofertados, sendo, atualmente, o Paraná fala Idiomas – Inglês (PFI-LI) e Paraná fala Idiomas – Francês (PFI - FR).

O programa Paraná Fala Idiomas - Inglês (PFI-LI) se desenvolveu em duas etapas. O desenvolvimento da primeira etapa, iniciou-se no segundo semestre de 2014 nas sete Universidades Estaduais do Paraná, sendo elas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Conforme a SETI (2020) o programa tem como objetivo geral impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.

Em relação aos profissionais que atuam no programa, a equipe é formada por uma Coordenação Institucional e uma Coordenação Pedagógica e conta com um Estudante de Graduação que auxilia a coordenação na logística, organização administrativa e burocrática. Para ministrar os cursos, cada campus conta com um(a) professor(a) de língua inglesa com formação em Letras e habilitação em inglês. Cada professor(a) ministra aulas para três turmas com quatro horas, como carga horária semanal. Os cursos têm duração de 60 horas durante um semestre letivo.

Cada bolsista graduado(a) no programa, que irá ensinar os(as) alunos(as) durante o curso deverá dedicar 40 horas semanais ao programa para ministrar aulas, minimamente 03 turmas (4h/semanais por turma – total 12h) em regime presencial e on-line, sendo ainda 12 horas para preparação das aulas, 08 horas para desenvolvimento de pesquisa, 04 horas para formação pedagógica e metodológica e 04 horas para atendimento dos(as) alunos(as). Dependendo da demanda do Programa, a distribuição da carga horária semanal pode ser alterada (respeitando o total de 40h), aumentando o número de turmas por bolsista. O valor mensal da bolsa é de R\$2.500,00, pagos com recursos do Fundo Paraná.

O Estudante de Graduação deverá ter disponibilidade para se dedicar 20 horas semanais presenciais, executar ações de secretariado e pesquisa, além de outras solicitadas pela Coordenação Institucional. O valor mensal da bolsa é de R\$2.500,00, pagos com recursos do Fundo Paraná.

A primeira etapa do programa teve duração de 22 (vinte e dois) meses e priorizou a preparação da comunidade universitária para testes de proficiência, a exemplo do *TOEFL ITP*. Tal escolha foi feita através do contexto do programa em nível federal chamado “Ciência sem Fronteiras”, que exigia a comprovação do nível linguístico dos alunos por meio de testes de certificação.

Todavia, ao usar testes de proficiência que testam somente as habilidades de leitura, escuta, fala e escrita, mas não em um contexto social e, sim, acadêmico, de forma estruturada, sem possibilidade de pensamento crítico do(a) aluno(a).

No ensino de uma outra língua, quando ignora-se os contextos, os propósitos e as políticas linguísticas locais, tornamos a instrução linguística um mero conjunto de prescrições e reforça-se mecanismos de controle e exclusão. Rocha e Maciel (2015) ressaltam que:

[...] algumas vertentes no campo científico e mais especificamente na educação de línguas reconhecem a diversidade como característica fundante das relações humanas e legitimam como válidos os modos de ser, dizer, fazer e produzir conhecimentos que hoje são hegemonicamente caracterizados como menores e encontram-se, portanto, destituídos de seu valor (ROCHA; MACIEL, 2015, p.16).

Ao realizar cursos preparatórios para testes de proficiência, mais uma vez destaca-se a subordinação e o ensino tradicional, fazendo com que os(as) alunos(as) apenas respondam exercícios de forma mecânica, não desenvolvendo um pensamento crítico e não podendo expor suas ideias. Pardo (2019) juntamente com Siqueira (2018) reflete nesse mesmo ponto de vista o ensino de língua inglesa.

Difundir apenas um ensino tecnicista e de caráter utilitário que almeja, entre outras coisas, o aprendizado do inglês para viajar, fazer um intercâmbio ou se inserir no mercado de trabalho e arrumar um emprego que pague melhor, o caráter fundamental da formação de professores e do ensino da língua inglesa como uma tarefa política que desenvolva o questionamento, o pensamento crítico e que trabalhe com a heterogeneidade humana, seja esta linguística, cultural, social, política, étnica, racial, sexual ou de gênero. (PARDO, 2019, p. 218)

Segundo Shohamy (2006), os testes linguísticos referem-se ao conjunto de mecanismos que são usados de maneiras sutis para manipular a linguagem e criar políticas linguísticas para perpetuar agendas ideológicas. Esses testes são considerados dispositivos poderosos impostos por grupos no poder para afetar as prioridades linguísticas, as práticas de linguagem e os critérios de correção, muitas vezes levando à inclusão e exclusões e a perpetuar ideologias.

Operam em três direções: determinando o prestígio e o status das línguas; padronizando e perpetuando a correção da linguagem; suprimindo a diversidade linguística.

A segunda etapa do Paraná Fala Inglês iniciou em junho de 2017, com um Acordo de Cooperação firmado entre a SETI⁸ (Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná) e a *Languages Canada*. Nesta fase, partiu-se do princípio de que é necessário ir além da preparação para os testes de proficiência, indo ao encontro das reais necessidades dos contextos educacionais, a fim de promover ações que impulsionem as universidades de maneira significativa na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, que ultrapassem as barreiras geográficas.

Para a formação de professores(as) do programa, em 2018, alunos(as) e coordenadores(as) institucionais das 7 universidades participaram de um programa de mobilidade internacional no Canadá, com 21 (vinte e uma) bolsas ofertadas pela *Languages Canada*.

Na segunda fase destaca-se uma preocupação em considerar um ensino que não seja direcionado apenas em testes de proficiência ou na gramática, mas considerando outros meios de comunicação e reflexão sobre outras variedades da LI.

O programa Paraná Fala Inglês teve a terceira etapa iniciada em 2019 e a criação de mais dois programas: Paraná Fala Francês, implementado em 2019, e Paraná Fala Espanhol, em 2020, que fizeram parte do plano estratégico da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) chamado “Paraná Fala Línguas Estrangeiras”, que tinha como objetivo ampliar a oferta de línguas estrangeiras a fim de inserir as universidades citadas anteriormente no contexto internacional.

Ao ter como objetivo, inserir as universidades em um contexto internacional, o conceito de internacionalização também se encontra nesse programa, assim como mostrou o programa do estado do Maranhão. É interessante o estado buscar parcerias fora do país usando recursos e através do ensino, da pesquisa e de capacitações. Entretanto, é necessária cautela ao referenciar contexto internacional ou internacionalização.

A internacionalização não deveria ser como um padrão a ser seguido. A língua inglesa pode ser considerada internacional, pois diversos países, como vimos durante a pesquisa, fazem uso desse idioma para comunicação, mas não somente de uma única forma, é possível pensar em um conjunto não apenas abordando os Estados Unidos e Europa, mas diversos outros países, muitas vezes até colonizados por esses mesmos, porém com o ensino de língua inglesa tão

⁸ Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>. Acesso em: 07 set. 2022

eficaz quanto o nativo, sem limitações e sem resistência, promovendo o desenvolvimento de todos de forma igual.

O programa, ao se mostrar disposto a preparar a comunidade considerando a diversidade linguístico-cultural, pode-se dizer que podemos relacionar com a interculturalidade e não somente internacionalização. Walsh (2009) afirma que:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2009, p.4)

É por esse mesmo motivo abordado por Walsh que a interculturalidade deve ser entendida como projeto social, político e de igualdades. Todos devem ter uma voz ativa para termos uma sociedade igual.

O programa tem como objetivo abranger toda a comunidade acadêmica, favorecendo estudantes de graduação e pós-graduação, além de professores(as) e agentes universitários. Os(As) docentes do programa são na maioria alunos(as) que estão cursando a graduação ou bolsistas graduados em Letras com ênfase na língua inglesa selecionados através de edital publicado por cada universidade, conforme a necessidade. Dessa forma, além de ser um programa voltado para alunos(as) é um programa de formação de novos(as) professores(as), para bolsistas graduados em Letras.

Conforme dito no parágrafo anterior, outro fator nesse programa é o custo dos cursos. O valor investido pela comunidade acadêmica é adequado para que os públicos possam ser atingidos com um ensino de qualidade. No segundo semestre de 2022, os cursos contam com a carga horária de 30 horas, material didático próprio e acesso a plataforma para estudos. O custo do curso é a taxa de R\$55,00 e não há mensalidades. Alguns cursos estão sendo ofertados de forma remota e outros estão retomando as atividades de forma presencial.

A docente do curso de dança da Unespar Milene Lopes Duenha, ressalta esse aspecto do curso ser aberto a comunidade e o acesso a outro idioma é um privilégio de poucos. Na página do Instagram da Unespar/PR ela diz que:

Sou professora colaboradora nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em dança da FAP – UNESPAR e vejo o PFI como uma ótima iniciativa. Vivemos em um país que a proficiência em outro idioma é privilégio de poucos e iniciativas como essa são importantes, principalmente no sentido de dar acesso. Pessoas da comunidade

acadêmica podem participar gratuitamente com ótimos cursos com excelentes professores(as). Em uma mesma sala estudantes e docentes de diversos cursos, agentes universitários(as) de cidades diferentes estão a aprender e a conviver juntos(as). (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2021, s/p.).

Por isso, muitos(as) alunos(as) podem ter acesso ao ensino de um idioma, muitos(as) deles(as) não teriam condições de arcar com um curso de idiomas fora da universidade, sendo assim, proporcionando um ensino igual independentemente do contexto social e econômico que esse(a) estudante está inserido(a).

Para os(as) docentes do programa, é uma forma de poderem aplicar o que aprenderam em sala de aula durante a licenciatura, dando a oportunidade de capacitá-los(as) e prepará-los(as) para as escolas em que irão lecionar futuramente. Além disso, o incentivo do governo paranaense, subsidiando as capacitações dos(as) bolsistas e, ainda, cedendo horas de pesquisa e qualificação e podendo aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula, proporcionando ideias inovadoras e atrativas para o(a) aluno(a) que participa do programa.

Contudo, mesmo com alguns aspectos positivos é importante que educadores e formadores de professores(as) se posicionem e sejam capazes de mostrar a sua forma de ensino de idiomas, podendo usar a sua cultura, sua raiz e sua vez, críticos e conscientes da sua condição inacabada e em constante transformação, formando alunos(as) com pensamentos e opiniões, conhecendo o idioma e não apenas usando-o no sentido comercial e mercadológico, mas sim cultural, social e político.

6 REFLEXÕES FINAIS

Ao pensarmos no ensino de língua inglesa, pode-se concluir que alguns paradigmas e conceitos devem ser desmitificados, fazem parte do senso comum. É necessário dizer que se precisa pensar nos(as) alunos(as) de inglês como usuários da língua inglesa e participantes ativos de uma comunidade que pode dialogar com outras culturas, não apenas usando o idioma como algo imposto e padronizado, mas sim como uma forma intercultural, podendo experimentar novas formas de conhecimento, promovendo uma heterogeneidade de saberes.

A pesquisa realizada pela *Education First*, ao classificar os países em forma de ranking somente através de números, podem indicar um aspecto de exclusão, na pesquisa analisada, não foi possível avaliar o contexto social e cultural em que as pessoas avaliadas estão inseridas, dessa forma, podendo não mostrar a verdadeira realidade do ensino de língua inglesa no Brasil.

Todavia, o contexto do problema analisado pela perspectiva da British Council, mostrou de forma mais clara a realidade, mesmo mostrando os resultados através de conceitos de provas de proficiência avaliados pelo Quadro Comum Europeu. Visto que o Brasil não possui um programa específico de proficiência em língua inglesa, apenas usamos esse resultado como referência no estudo. Mas, algumas práticas de ensino mostradas pela Argentina e Chile podem servir de inspiração para o ensino de língua inglesa no Brasil, especialmente a PIAP, com um programa rico de formação de professores(as).

Na pesquisa mostramos que existem outras alternativas ao ensinar inglês, tendo como referência países como Nigéria e África do Sul, mais próximos da realidade brasileira. Os programas do Paraná e Maranhão inseriram em seus programas a África do Sul como destino, dando a oportunidade de inserir o(a) estudante brasileiro(a) no contexto sul-africano, conforme depoimento de um participante. Para o(a) professora, pode-se fazer uso da indústria cinematográfica africana que é diversificada, ao invés de usar apenas filmes de Hollywood, podendo discutir questões como a participação de pessoas negras, indígenas ou povos originários nesses filmes e a forma como são representados.

A concepção do inglês como língua franca traz benefícios, tanto para o aluno que não se sentirá inseguro para falar, não havendo mais a imposição de imitar a pronúncia de um falante nativo ideal, como para o(a) professor(a), que poderá apropriar-se da língua como sua, sem se sentir inferior ao nativo, buscando analisar criticamente os discursos colonialistas que impõem um modelo único e monolítico de cultura a ser seguido para assim transmitir segurança e acolhimento ao(a) aluno(a) em vez de perpetuar o preconceito linguístico.

A perspectiva decolonial anda nesse sentido, de que o inglês não é estadunidense, nem britânico, o idioma deve ser uma forma de comunicação e diálogo entre os povos. Para o(a) professor(a), o(a) aluno(a) não deveria se preocupar se seu inglês está de acordo com os padrões impostos pelos países colonizadores e considerados “donos do idioma”. Ou porque ele(a) está falando com sotaque próximo do inglês estadunidense ou britânico. O idioma deve ser apropriado para ampliar repertório, leituras de mundo, visões de outros referenciais que permitam vislumbrar outras possibilidades, estabelecer novas conexões. Buscar outras oportunidades, construir a reflexão crítica de forma mais complexa e aprofundada, inclusive colocando em xeque a própria língua e cultura de onde se originam os sentidos, para pensar de forma crítica, socializar e comunicar, pois esse é o objetivo principal.

Podemos dizer que sim, é possível ter uma educação linguística em que haja uma valorização da cultura do país, que está aprendendo e não o desaparecimento das línguas de origem dos(as) discentes. Propomos uma educação linguística em que não haja uma hierarquização e padrão perfeito entre os idiomas. Eles devem ser meios de comunicação e socialização entre os povos e, não imposição.

Concluimos que as aulas de inglês devem servir de espaço para uma construção social e identitária consciente e global, inclusive nos cursos de inglês ou escolas de idiomas, que precisam também ser espaços de valorização da cultura e do contexto local como parte essencial nesse processo e na realidade esse é um processo de desobediência epistêmica e de resistência.

A resistência se faz todos os dias, por meio de práticas e vozes decoloniais dos que podem falar (em inglês ou em espanhol). Esse modo de re(existir) será, de fato, a base para uma política linguística sustentável que represente a diversidade dos saberes que nosso povo tem e ainda pode ter, por meio do ensino de línguas a partir da escola pública.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). **Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook**. New York: Oxford University Press, 1975, p. 55-65.

ALBUQUERQUE, M. L. V. de; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 61, p. 181–208, 2020. DOI: 10.22456/2236-6385.103202. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103202> . Acesso em: 23 out. 2022.

ALMEIDA, Daniela. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. Pesquisadora brasileira alerta para a importância de refletir sobre a prática em sala para substituir definitivamente os "métodos milagreiros". **Revista Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em: 21 out. 2021.

ALMEIDA, Vanessa Borges de. Precisão e complexidade gramatical na entrevista de proficiência oral em língua estrangeira. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 657-680, 2015.

ARIAS, Guerrero Patricio. **Corazonar**. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito, Ecuador; Ediciones Abya-Yala, 2010.

ARIAS, Guerrero Patricio. **Por una antropología del corazonar comprometida con la vida**, 2011.

ARGENTINA.GOB.AR. Ministerio da Cultura. **Ley 1420**. Ley reglamentando la Educación Común. El Senado y Cámara de Diputa los de la Nación Argentina, reunidos en Congreso etc. sancionan con fuerza de—Ley. Disponível em: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf. Acesso em 21 nov. 2022.

ASSIS, S.; FERREIRA, K.; YANNOULAS, S. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago., 2012.

BALADELI, A. P. D.; FERREIRA, A. de J.; BORSTEL, C. N. V. Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 207–227, 2016. DOI: 10.21814/rpe.6772. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.6772>. Acesso em: 12 out. 2021.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Abordagem do professor de inglês em relação aos erros de pronúncia dos aprendizes**. 2007. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

BARAHONA, Malba. Challenges and Accomplishments of ELT at Primary Level in Chile: Towards the Aspiration of Becoming a Bilingual Country. Challenges and Accomplishments of ELT at Primary Level in Chile: Towards the Aspiration of Becoming a Bilingual Country, **Education Policy Analysis Archives**, Valparaíso, Chile, ano 2016, v. 24, ed. 82, p. 1-29, 1 ago. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação é a Base. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Entenda o ISF. **Idiomas Sem Fronteiras**, 2017.

Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 1 ed., São Paulo, 2015.

BRITISH COUNCIL. **English in Argentina: An examination of policy, perceptions and influencing factors**. Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2019 Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 1 ed., São Paulo, 2015.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Quadro Comum Europeu Referência para Línguas (CEFR)**. 2021. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: abr. 2021

BUENOS AIRES. **Nueva Escuela Secundaria (NEA)** Disponível em:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria>. Acesso em: 21 nov. 2022

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trabalhos em**

Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 1164–1188, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650002> . Acesso em: 5 nov. 2021.

CANO, Esteban Vázquez; SEVILLANO-GARCÍA, Maria Luiza. Ubiquitous Educational Use of Mobile Digital Devices. A General and Comparative Study in Spanish and Latin America Higher Education. **Journal of New Approaches in Educational Research**, ano 2018, v. 7, ed. 2, p. 105–115, 11 maio 2018.

CAPPA, Claudia; FERNANDO, Jill; GIULIVI, Sara; STOCKS, Gé. **Multilinguismo e Alfabetizzazione**, november 2012. Disponível em: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/1-EN-modulo-2014ov.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

CASTRO-GOMES, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoria crítica y pensamieto heteráquico. In: **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007.

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

CIPPEC. **La enseñanza universal de lenguas extranjeras**. Proyecto de asistencia técnica para la implementación de metas específicas de la Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2007.

CLOUET, R. Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. **Didáctica. Lengua y Literatura**, v. 30, p. 57-72, 2015.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK of Reference for Language (CEFR). **Marco de Referência para Línguas**, que é o atual marco regulatório e a Resolução 181.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Acuerdo-Marco para la Enseñanza de Lenguas**. Serie A-15. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1998.

CONSOLO, Douglas Altamiro. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, Brasil: UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), v. 43, n. 2, p. 264-286, 2004.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23441>. Acesso em: 12 out. 2021.

CRONQUIST, K; FISZBEIN, A. **English Language Learning in Latin America**. The dialogue, September 2017.

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

DEQUESETRATA Educacion Nacional – **Ley 26206**. Modificacional Del Artículo 87, sobre Enseñanza Obligatoria Del Idioma Ingles em Las Escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario de Todo el Pais. Disponível em: <https://dequesetrata.com.ar/proyecto/camara-de-diputados/1038-D-2018-15828>. Acesso em 20 nov. 2022.

DIAS, Bruno Francisco Batista; MARIANO, Sandra Regina Holanda; CUNHA, Robson Moreira. Educação Básica Na América Latina: Uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, vol. 11, núm. 4, p. 1-26, julio-septiembre, 2017.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

EBERHARD, D.; GARY F.; CHARLES, D. (eds.). 2020. **Ethnologue**: Languages of the World. Twenty-third edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 28 ago. 2022.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves; LUNA, José Marcelo Freitas de. Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do programa ciência sem fronteiras. **Revista Letras Raras**, Itajaí, SC, ano 2015, v. 7, ed. 2, p. 78-97, 1 out. 2015.

EF EPI – EF English Proficiency Index. **Sobre o índice**. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/about-epi/> - Acesso em: 20 nov. 2022.

EL KADRI, Michelle Sales; 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.

ENGLISH FIRST. **Índice EF de Nivel de inglés**: Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés. 2020. Disponível em: <https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2020/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1973.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FARIAS, Miguel.; ARMENDÁRIZ, Ana Maria; GIL, Gloria; GIMENEZ, Telma N.; CLAVIJO OLARTE, Amparo.; ABRAHAMS, Mary Jane. Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHAÕ, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, Pontes, p. 23-44, 2008.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. **Tecnologias e Metodologias no ensino de inglês: impactos da globalização e internacionalização.** Ilha do Desterro, Florianópolis/SC, nº 66, p. 239-282, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. **Internacionalização, Rankings e Publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. Inglês: a língua da internacionalização. **Interfaces Científicas**, [s. l.], v. 4, ed. 2, p. 23-32, fevereiro de 2016.

GARCIA, Ofelia. **Decolonizing Foreign, Second, Heritage and First Languages.** Implications for Education. 2019. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2019/03/2019-garcia-decolonizing-macedo.pdf> Acesso em: 29 out. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GERVAI, Solange Maria Sanches; NAVARRO, Lisienne; NAKAYAMA, Antônia Maria. Os multiletramentos e a língua estrangeira na escola. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Barueri, SP, v. 16, n. 1, p. 804-807, 2016.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**. v. 15, n. 3, p. 593-619. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GONÇALVES, Cintia Toth. Por uma política nacional para o ensino da língua inglesa. In: BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: Um panorama das experiências na rede pública brasileira.** 1.ed. São Paulo, 2019, p. 8-17.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Governo do Estado do Maranhão vai levar professores da rede pública para intercâmbio em Portugal**, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-do-estado-vai-levar-professores-da-rede-publica-para-intercambio-em-portugal/>. Acesso em: 17 set. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Paraná fala idiomas.** Milene Lopes Duenha. Docente do Curso de Dança, Instituição: Unespar/PR. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cd6DY4ouDT7/?hl=am-et>. Acesso em 13 nov. 2021.

GOVERNO DO MARANHÃO - **Governo investe na qualificação de professores com a 1ª edição do Professor Cidadão do Mundo** – 15 out. 2022 – Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/governo-investe-na-qualificacao-de-professores-com-a-1-edicao-do-professor-cidadao-do-mundo> . Acesso em: 11 nov. 2022.

GUIMARÃES, Renata Mourão; SILVA, Kleber Aparecido da. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. **Revista Linguagem em Foco**, v.14, n.1, 2022. p. 33-56. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8529>. Acesso em 20 nov. 2022.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marilia Claret G.. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 55-70, jul. 2008. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3967>. Acesso em: 01 nov. 2021.

INSTAGRAM. **Paraná Fala Inglês**. UNESPAR no Instagram, Maio 2022 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CScfdDuBRPA/?hl=am-et>. Acesso em 13 nov. 2022.

JENKINS, J.. **English as a lingua franca in the international university**: The politics of academic English language policy. Oxon: Routledge, 2014.

JUNIOR, Antônio Carlos Silveira, Sulear. *In*: Cristiane Landulfo; Dóris Matos. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 339-349.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 11-69.

KRAMSCH, C.. **Context and culture in language teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C.. **Language and culture**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2020

KUMARAVADIVELU, B. The DE colonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **Tesol Quarterly**. Vol. 50, nº. 1, March 2016, p. 66-85.

LANDER, Edgardo. Ciencias Socilaes: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. CLASCSO, Buenos Aires, 2000

LANDULFO, Cristiane. Currículo e Decolonialidade In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Dóris. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 95-102.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley nº 26.206**. 2006. Disposiciones Generales. Principios, Derechos Y Garantías. La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

LIROLA, M. Martínez. Aproximación a la educación para la paz en la enseñanza universitaria: Algunas actividades prácticas. **Revista Guillermo de Ockham**, v. 13, n. 2, p. 35–43, 2015. DOI: 10.21500/22563202.2062. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2062>. Acesso em: 30 out. 2021.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março de 2008.

MARANHÃO – **Edital 2022 Programa Professor Cidadão Do Mundo**
Disponível em: <https://www.fapema.br/21162-2/> - Acesso em 17 set. 2022

MARANHÃO - **Governo do Estado vai levar professores da rede pública para intercâmbio em Portugal** – 01 jun. 2022 – Disponível em: <https://www.fapema.br/governo-do-estado-vai-levar-professores-da-rede-publica-para-intercambio-em-portugal/> - Acesso em 17 set. 2022

MARANHÃO. **UEMA participa de lançamento do programa Cidadão do Mundo**. 22 jul 2015. Disponível em: <https://www.uema.br/2015/07/uema-participa-de-lancamento-do-programa-cidadao-do-mundo/>. Acesso em 18 set. 2022.

MARANHÃO - **Governo abre inscrições para o programa ‘Cidadão do Mundo’ e proporciona experiência de intercâmbio internacional** – 24 out. 2022 – Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/governo-abre-inscricoes-para-o-programa-cidadao-do-mundo-e-proporciona-experiencia-de-intercambio-internacional>. Acesso em 13 nov. 2022.

MARTINS, Cristina Gomes de Freitas. **A visão do professor quanto ao ensino da pronúncia em dois cursos de inglês da cidade de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

MATOS, D. C. V da Silva. **Formação intercultural de professores de Espanhol: matérias didáticas e contextos sociocultural brasileiro**. Tese de Mestrado, 2014.

MEDINA, I. E. Cerecero. Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. **Zona Próxima**, n. 34, p. 22–48, 2020. DOI: 10.14482/zp.34.372.6. Disponível em: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/12968>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **Revista PUCSP.**, v.39, n. 2 – 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em: 19 out. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden. **O que é uma perspectiva decolonial de ensino em/de inglês?** 2020. Disponível em: <https://www.richmondshare.com.br/o-que-e-uma-perspectiva-decolonial-de-ensino-em-de-ingles/>. Acesso em: 01 set. 2022.

MENDES, Edleise. **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERCULTURAL**. In: Cristiane Landulfo; Dóris Matos. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 123-133

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 66–80, 2014. DOI: 10.15448/1984-7289.2014.1.16181. Disponível

em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>. Acesso em: out. 2022.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIHO, S. R. Globalização, Internacionalização E Proficiência Em Língua Inglesa No Brasil: Entre As Fronteiras Da Colonialidade. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 2, n. 28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/10142>.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Universidade federal do Maranhã. **Estudantes da UFMA preenchem 80% das vagas ofertadas pelo programa Cidadão do Mundo**. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/estudantes-da-ufma-preenchem-80-das-vagas-ofertadas-pelo-programa-cidadao-do-mundo>. Acesso em: 13 nov. 2022

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Programa Inglés Abre Puertas (PIAP)**. Decreto 81. 2021. Disponível em: <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>. Acesso em: 12 out. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Eles não aprendem português, quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: _____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

NAVARRO, Juan Carlos; VERDISCO, Aimee. Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends. **Inter-American Development Bank**, Washington, D.C, August 2000.

NIELSEN, Paul M. English in Argentina: a sociolinguistic profile. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 199-209, 2003.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS, NAPs. Ministerio de Educación. Presidencia de Lá Nación. Consejo Federal de Educación (CFE). **Lenguas Extranjeras – NAP**.

OCAÑA, Alexsander Ortiz. **Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar**; Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. 85, pp. 89-116, 2019.

OLIVEIRA, J. R. de; BUENO, I. Proficiência em inglês na América Latina: enfrentando desigualdades. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021003, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14164>. Acesso em: 12 set. 2021.

OLIVEIRA, L. Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PALHARES, Ana Cristina de Moraes Hazin. **Língua, cultura, educação e colonialidade: Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial.** Interfaces de Saberes, v. 12, n. 1, 2011.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e UENP.** TC N° 118/17 – SETI/UGF.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras.** v.8, n. 3, 2019.

PICOLLI, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X,** v.1, p.1-16, 2006

PISTORIO, M. I. Teacher Training and Competences for Effective CLIL Teaching in Argentina. **Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning,** v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/laclil.2009.2.2.14>. Acesso em: 01 nov. 2021.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias,** Cascavel, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PONCE, Gabriel Eduardo Anriquez. Enseñanza de Ingles em Educación Rural: Ercilla – Collipulli, Chile. **Revista Prociências.** v. 2, n. 2, dezembro, 2019.

PROLO, Ivor; VIEIRA, Rosilene Carla; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias. Internacionalização das universidades brasileiras - contribuições do programa ciência sem fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa,** Rio de Janeiro, RJ, v. 20, ed. 2, p. 319-361, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ens. Tecnol. R.,** Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Em Eduardo Lander (org.). **Colonialidade del saber, eurocentrismo y ciências sociales.** Bueno Aires: Clacso-Unesco, 2000, p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RESINO, D. Arroyo; ASECIO, E. Navarro; MORERA, M. Castro; BARBERÁ, C. González. Efecto del número de horas dedicadas a la enseñanza en inglés sobre los resultados en la competencia científica. **Revista Complutense de Educación,** v. 31, n. 3, p. 387-396, 1 jul. 2020.

ROCHA, Guilherme Magri da; CASTRO, Tamires Vieira Pinheiro de. Ensino da língua inglesa na educação básica do Brasil e do Chile: estudo comparativo. **R. Letras**, Curitiba, v. 21, n. 35 p. 38-52, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl> . Acesso em: 01 nov. 2021.

SALDAÑA, Paulo. No ano do lema Pátria Educadora, MEC perde R\$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento. **Estadão**, 2016 Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora--mec-perde-r-10-5-bi--ou-10-do-orcamento,1817192>. Acesso em 20 nov. 2022

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação professores. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Universidade Estadual de Maringá, vol. 39, núm. 2, p. 155-165, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2022.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009

SANTOS, E. S. DE S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. 152 p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181688>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, jan./abr. 2009, p. 11-23. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>. Acesso em: 07 julho 2022.

SETI. **O Paraná Fala Inglês**: Site oficial. 2014. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>. Acesso em: 07 set. 2022.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Edna Ribeiro da. Estudo da língua inglesa na escola pública do Brasil. **Revista Pandora Brasil** - "Letras em foco II" Edição Nº 89 - Dezembro de 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira da; Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores; **Revista Brasileira de Pós-Graduação-RBPG**. Brasília, v.16, n. 36, jul./dez, 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, 2021. pp. 180-200. Doi: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210010>

SILVA, Gilberto Ferreira da.; MACHADO, Juliana Aquino; ZAWASKI, Tatiane. Perez;. Olhares descoloniais na formação continuada de professores desde a América Latina. **Educação**, 47(1), e/34, 2022. pp.1–24. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984644445270>

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 e Letras**. v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257> . – Acesso em: 20 jul. 2022

SOARES, Ana Cristina Bonetti Brasil. Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, RJ, ano 2020, v. 22, ed. 1, p. 154-173, 3 abr., 2020.

SNOW, Marguerite Ann et al. Teacher Training for english a língua franca. **Annual Review of applies Linguistics**, v. 26, p. 261-281, 2006

SPYER, Dulci M.; ROCHA Malheiros, M. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 14 set. 2021.

TANACA, Jozélia Jane Corrente; MATEUS, Elaine Fernandes. Formação de Professores de línguas na América Latina e transformação social. **Intersecções** – Edição 16 – Ano 8 – Número 2 – novembro/2015.

TARDIF, M.. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.

TORRES-ZAPATA, Á. E.; BRITO-CRUZ, T. D. J.; VILLANUEVA-ECHAVARRÍA, J. R. Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 11, n. 22, 31 may. 2021.

VARELA, L. Mi nombre es nadie. Política lingüística del estado argentino. **Actas del Congreso Internacional sobre Políticas Lingüísticas para América Latina**. Buenos Aires: Instituto de Lingüística/UBA, p. 583-590, 1999.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 02 nov. 2022.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade E Decolonialidade Do Poder Um Pensamento E Posicionamento "Outro" A Partir Da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002> . Acesso em: 23 out. 2022.

WINDLE, J. A formação do professor de línguas em uma perspectiva de educação intercultural cidadã. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 975–992, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651938>. Acesso em: 06 nov. 2021