

Do normativo à pluralidade: percepções de professores sobre o ensino de inglês como língua franca no contexto do Novo Ensino Médio

From Normativity to Plurality: Teachers' Perceptions of English as a Lingua Franca in the Context of the New Brazilian Secondary Education

Gilmara Hanemann Gorges¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

ghgorges@furb.br

<https://orcid.org/0009-0000-6558-2513>

Cyntia Bailer²

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

cbailer@furb.br

<https://orcid.org/0000-0002-9049-8003>

Resumo: Diante do cenário globalizado e da crescente utilização da língua inglesa (LI) por falantes de todo o mundo, a LI vem se consolidando como uma língua franca (LF). Essa dinâmica desafia concepções tradicionais de pertencimento linguístico e desloca a centralidade das variedades nativas, favorecendo uma abordagem voltada à inteligibilidade e à interação em contextos diversos, especialmente nas práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2025, cujo objetivo específico, neste momento é analisar percepções de professores de língua inglesa sobre o ensino de LI na perspectiva de LF no contexto das escolas piloto do Novo Ensino Médio, localizadas na rede estadual de Jaraguá do Sul/SC. O estudo, de natureza qualitativa, interpretativa e exploratória, utiliza entrevistas semiestruturadas, e grupo de interlocução como instrumentos de geração de dados. Os resultados indicam que, embora o termo inglês como língua franca (ILF) seja reconhecido por parte dos professores, a compreensão de seu significado e implicações pedagógicas ainda é incipiente, revelando uma lacuna na formação docente. Aponta-se, assim, a necessidade de ampliar o debate e a

¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Professora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

formação sobre ILF no âmbito da educação pública, visando uma prática pedagógica mais condizente com os contextos comunicativos contemporâneos.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca; Novo Ensino Médio; Percepção Docente.

Abstract: In face of globalization and the increasing use of the English language (EL) by speakers all over the world, the EL has been increasingly consolidating itself as a lingua franca (LF). This dynamic challenges traditional concepts of linguistic belonging and shifts the centrality of native varieties, favoring an approach focused on intelligibility and interaction in diverse contexts, especially in social practices mediated by digital technologies. This article presents an excerpt from a master's thesis, whose specific objective, at this moment, is to analyze perceptions of EL teachers about the teaching of EL in the perspective of LF, in the context of pilot schools of the New High School, located in the state network of Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brazil. The study, of qualitative, interpretative and exploratory nature, uses semi-structured interviews and discussion groups as data generation instruments. Results indicate that, although the term English as a lingua franca (ELF) is recognized by teachers, the comprehension of its meaning and pedagogical implications is still incipient, revealing a gap in teacher education. Thus, it is necessary to broaden the debate and education on ELF within the scope of public education, aiming at pedagogical practices that are more in line with contemporary communicative contexts.

Keywords: English as a Lingua Franca; New High School; Teacher Perceptions.

Introdução

A língua inglesa (LI) como língua franca (ILF) vem crescendo no cenário educacional e acadêmico como uma abordagem que reconhece o uso global da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas nativas (Seidlhofer, 2011). No Brasil, esse movimento se articula com as transformações promovidas pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõem uma educação mais contextualizada, interdisciplinar e alinhada às demandas comunicativas do século XXI (Brasil, 2018).

No âmbito do ensino de LI, o ILF propõe um rompimento com paradigmas tradicionalmente centrados em variedades nativas da LI abrindo espaço para uma perspectiva mais plural, e funcional, centrada na comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas nativas. Essa perspectiva valoriza a inteligibilidade mútua e reconhece a língua como prática situada e contextual.

Jenkins (2015), ao propor o conceito de *Lingua Franca Core*, enfatiza que a eficiência comunicativa não depende da reprodução de modelos fonológicos nativos, mas, da capacidade de os interlocutores se compreenderem em contextos diversos. Nesse sentido, a inteligibilidade torna-se o critério central para a avaliação do uso linguístico, em detrimento da aderência a padrões formais fixos.

Graddol (2006) reforça essa visão ao afirmar que o crescimento do inglês como língua global exige uma reformulação das práticas de ensino, de modo a preparar os aprendizes para interações interculturais autênticas, em ambientes onde o inglês é usado entre falantes não nativos com distintas formações linguísticas e culturais. Para o autor, o papel do inglês no século XXI está menos vinculado à imitação da norma e mais orientado à negociação de sentidos em contextos multilíngues. No entanto, a efetiva incorporação dessa abordagem pelas escolas e, especialmente, pelos professores, depende de uma série de fatores, entre eles a formação docente, a infraestrutura pedagógica e o entendimento teórico sobre este conceito.

Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2025 cujo objetivo era investigar se e como o conceito de ILF é compreendido por professores de língua inglesa das escolas piloto da rede pública estadual de Jaraguá do Sul/SC e se e como essa compreensão afeta sua prática pedagógica no contexto do NEM. Para fins deste artigo, concentra-se no objetivo específico de analisar percepções de professores de LI sobre o ensino de inglês na perspectiva de língua franca no contexto dessas escolas. A partir dessa análise, busca-se compreender o grau de familiaridade dos docentes com o conceito, os sentidos que lhe atribuem e os desafios envolvidos em sua possível implementação.

Referencial teórico

Como destacam Bailer et al. (2020, p. 277), “o inglês não é um só”. Em seu estudo, os autores discutem as diversas nomenclaturas utilizadas para abordar o uso da LI em contextos multilíngues, analisando as correntes teóricas que sustentam essas terminologias e argumentando em favor da adoção do termo ILF, devido às implicações que esse termo carrega para a compreensão contemporânea do fenômeno. A compreensão da LI na perspectiva de ILF é fundamental para analisar a percepção docente sobre essa abordagem, especialmente em contextos educacionais que buscam se alinhar às práticas linguísticas contemporâneas. A fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa se ancora em autores que discutem a expansão da LI no mundo, o deslocamento de sua centralidade normativa e as implicações pedagógicas desse fenômeno.

Kachru (1985) foi um dos primeiros a sistematizar a diversidade da LI no mundo ao propor o modelo dos círculos concêntricos, que reconhece o inglês não apenas como uma língua nativa, mas também como uma língua oficial e adicional em diversas nações. Esse modelo classifica os contextos de uso do inglês em três esferas: o círculo interno, composto por países em que o inglês é língua materna (como Reino Unido, Estados Unidos e Austrália); o círculo externo, formado por países que adotaram o inglês como segunda língua ou língua oficial em decorrência da colonização britânica (como Índia, Nigéria e Singapura); e o círculo em expansão, que inclui nações onde o inglês é aprendido como língua estrangeira ou adicional, como o Brasil, China e Japão. Essa proposta teórica rompe com a centralidade exclusiva dos países anglófonos na definição das normas linguísticas e reconhece a legitimidade dos diversos modos de apropriação e uso do inglês em contextos multilíngues, contribuindo para o reconhecimento do ILF como uma realidade linguística e pedagógica plural e descentralizada. A partir disso, o inglês passou a ser compreendido como um idioma de uso global, falado majorita-

riamente por não nativos. Esse panorama é aprofundado por Crystal (2003, p.75, tradução nossa)³, ao afirmar que “nunca antes uma língua ansiava por uma perspectiva tão brilhante como esta”.

Nesse cenário, o conceito de ILF ganha relevância, pois desloca o foco da LI como pertencente a um grupo específico de falantes e propõe uma abordagem que prioriza a comunicação entre interlocutores de diferentes origens linguísticas. Barbara Seidlhofer (2004; 2011), uma das principais teóricas da área, define o ILF como uma forma de uso do inglês que emerge nas interações entre falantes que não compartilham o inglês como língua materna, mas o utilizam para fins comunicativos. Esse uso, segundo a autora, não deve ser julgado com base nos padrões normativos das variedades nativas, mas sim valorizado em sua eficiência comunicativa.

Jenkins (2015) aprofunda a discussão ao abordar a inteligibilidade como um critério mais apropriado do que a correção gramatical na comunicação em ILF. Para ela, é necessário que o ensino de inglês se desvincule da idealização do falante nativo e se concentre em promover a capacidade de negociação de sentido, habilidade central nas interações globais. Canagarajah (2006), por sua vez, destaca que a competência comunicativa em ILF envolve uma postura estratégica, colaborativa e flexível, pautada por contextos reais de uso.

Essas concepções internacionais ganham contornos específicos no contexto brasileiro por meio de autores como Rajagopalan (2004), que questiona o ideal de normatividade no ensino de línguas e defende uma prática pedagógica que reconheça a multiplicidade e a legitimidade dos diversos modos de uso da LI. Siqueira (2011; 2015; 2018) complementa esse pensamento ao argumentar que o ILF não se trata de uma nova metodologia, mas de uma nova postura frente à língua, ao ensino e às relações interculturais desconstruindo mitos sobre o inglês padrão e valorizando a diversidade.

Um aspecto fundamental elencado pelos estudiosos de ILF é que a formação dos professores inicial e continuada precisa se alinhar a essa nova realidade, uma vez que se nota que os cursos de formação inicial para professores de ILE tendem a priorizar normas oriundas de países do círculo interno, considerados produtores de normas (El Kadri, 2010), desconsiderando a diversidade linguística e cultural que caracteriza o inglês no cenário global.

Adotar a perspectiva ILF no ensino de LI implica, conforme Gimenez (2009, p. 7):

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

³ Do original: “[...] *Never before did a language look forward to so bright a prospect as this [...]*”.

Gimenez (2015) e Jordão (2014) também contribuem para essa discussão ao defenderem uma abordagem pedagógica voltada aos letramentos críticos e à formação de sujeitos capazes de atuar em contextos multiculturais. Para essas autoras, o ensino de LI deve ser concebido como um espaço de problematização social, no qual os estudantes sejam instigados a questionar discursos, ideologias e representações presentes nos materiais e contextos de uso da língua.

Nesse sentido, os letramentos críticos se articulam com a formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de atuar em contextos multiculturais de maneira ética e consciente. Isso implica reconhecer que a LI, enquanto LF, circula em diferentes espaços e assume múltiplas formas, exigindo dos falantes mais do que competência linguística: exige competência intercultural, ou seja, a habilidade de compreender, respeitar e dialogar com diferentes visões de mundo. Jordão (2014) enfatiza a importância de um currículo que considere o inglês como prática social situada, rompendo com abordagens homogêneas e colonizadas e abrindo espaço para a pluralidade de experiências linguísticas e identitárias dos estudantes.

Gimenez (2015), por sua vez, destaca que a prática docente deve considerar a realidade linguística dos estudantes brasileiros e oferecer oportunidades para que eles desenvolvam competências interculturais, comunicativas e reflexivas. Duboc (2019), ao tratar do ILF no contexto da educação, reforça que o domínio da LI deve ser compreendido não como uma forma de padronização, mas, como uma ferramenta de empoderamento e participação global, abrindo espaço para que falantes brasileiros e multilíngues usem a LI de maneira legítima, a partir de seus próprios repertórios linguísticos e culturais, participem ativa e criticamente das práticas comunicativas internacionais.

Além dos autores que fundamentam a concepção de ILF, os documentos oficiais brasileiros também embasam a discussão. A BNCC (Brasil, 2018) propõe que o ensino de LI, ao longo da educação básica, priorize o desenvolvimento da comunicação intercultural, a valorização da diversidade linguística e a compreensão crítica dos usos sociais da língua. Essa diretriz é reafirmada no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (Santa Catarina, 2021), que orienta o ensino de inglês a partir da lógica dos multiletramentos e da formação integral dos estudantes.

Diversos estudos têm investigado como professores de língua inglesa percebem o ensino do idioma sob a perspectiva do ILF. El Kadri (2010), por exemplo, identificou que futuros docentes, ainda que reconheçam a importância dessa abordagem, frequentemente se sentem inseguros quanto à sua aplicação em sala de aula. A autora também aponta que, mesmo entre formadores, a abordagem do ILF nos currículos ocorre de forma esporádica e fragmentada.

No contexto da educação básica, Balzanello e Senefonte (2016) analisaram percepções de professores do ensino fundamental e médio sobre o ILF no município de Sertãoópolis/PR. Os resultados demonstraram confusões conceituais, com alguns professores associando o ILF a conceitos tradicionais de língua estrangeira (LE) ou língua internacional (LI), revelando lacunas na formação sobre o tema.

Galor e Haus (2019), ao refletirem sobre sua própria atuação como docentes de inglês, relataram que a conscientização acerca do ILF resultou em transformações significativas em suas práticas pedagógicas. Destacam, no entanto, que a adoção de uma perspectiva de ILF requer um compromisso contínuo, que se estenda para além de atividades pontuais, alcançando toda a dinâmica das aulas.

Em pesquisa realizada com docentes do programa Paraná Fala Inglês, Santos (2020) evidenciou que, embora os participantes compreendessem o ILF como uma ferramenta de comunicação global

inclusiva e respeitosa à diversidade linguística, também relataram a ausência de formação específica sobre o tema. Nas aulas observadas, não foi possível identificar a aplicação concreta dessa abordagem.

Santana (2021), por sua vez, ao entrevistar professores da rede pública da Bahia, observou que muitos desconheciam o conceito de ILF ou apresentavam entendimentos equivocados, confundindo-o com variedade linguística ou segunda língua L2. A autora destaca a fragilidade da formação inicial no que diz respeito à abordagem crítica e plural do inglês.

Já no estudo de Winkler et al. (2022), que investigou professores da rede pública municipal de Blumenau/SC, os dados revelaram compreensões diversas sobre o ILF, expressas por meio de descrições como ‘língua falada por pessoas do mundo todo’ ou ‘uma forma simples e ágil de comunicação entre diferentes grupos’. Os pesquisadores indicam que essas percepções, ainda que limitadas, demonstram abertura para práticas mais contextualizadas e, por isso, sugerem que futuros estudos observem como essas ideias se materializam nas ações docentes.

A articulação desses referenciais teóricos sustenta a análise da percepção docente, pois oferece as bases para compreender como os professores concebem o ILF, como esse conceito está presente (ou ausente) em suas práticas, e quais são os sentidos atribuídos a ele no contexto do NEM. Ao confrontar as vozes dos autores com as vozes dos docentes, a pesquisa busca identificar os deslocamentos, as aproximações e os desafios que envolvem a construção de uma prática pedagógica alinhada à perspectiva do ILF.

Percursos metodológicos

A seguir, apresentamos as informações que esclarecem os percursos metodológicos adotados nesta investigação. Como já mencionado, este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado cujo objetivo geral era investigar se e como o conceito de ILF é compreendido por professores de LI das escolas piloto da rede pública estadual de Jaraguá do Sul/SC e se e como essa compreensão afeta sua prática pedagógica no contexto do NEM.

Para atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa que tem como finalidade compreender como os professores de inglês percebem o ensino da língua na perspectiva de uma língua franca, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória (Flick, 2009). Conforme Lüdke (2018, p.20), “A abordagem qualitativa é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesta abordagem, optamos pelo estudo de caso que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto”. Este tipo de estudo permite, ainda de acordo com Lüdke (2018), demonstrar a diversidade ou a generalização de fenômenos estudados. Estes estudos podem ser usados, conforme André (2013, p. 97), “em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 74765723.0.0000.5370) e foi realizada com os professores de LI das escolas piloto do NEM da Rede Estadual de Educação, lo-

tados ou contratados em caráter temporário nas escolas da 23ª Coordenadoria Regional de Educação. Essa Regional envolve os municípios de Jaraguá do Sul, Corupá, Schroeder, Massaranduba e Guaramirim. Trinta escolas compõem essa coordenadoria (17 unidades em Jaraguá do sul, seis unidades em Guaramirim, três unidades em Massaranduba, três unidades em Schroeder e uma unidade em Corupá), que atendem desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Dessas escolas, três foram selecionadas no município de Jaraguá do Sul, uma em Corupá e uma em Guaramirim para fazer parte das escolas piloto do NEM, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas Piloto do NEM na Regional de Jaraguá do Sul

UNIDADE ESCOLAR	MUNICÍPIO
Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves	Jaraguá do Sul
Escola de Educação Básica Lino Floriani	Jaraguá do Sul
Escola de Educação Básica Professor José Duarte Magalhães	Jaraguá do Sul
Escola de Educação Básica São José	Corupá
Escola de Educação Básica Lauro Zimmermann	Guaramirim

Fonte: As autoras (2025).

No contexto desta pesquisa, fizeram parte do nosso estudo apenas as escolas piloto do NEM localizadas no município de Jaraguá do Sul, por questões logísticas, tratando-se de uma pesquisa de mestrado, cujo espaço temporal é reduzido. Assim, participaram todos os professores que lecionam a LI para o Ensino Médio nestas escolas, sendo então seis professores de LI, com diferentes níveis de habilitação e tempo de serviço no magistério, conforme apresentado na Figura 1.

Embora o número de participantes desta pesquisa seja reduzido, trata-se de uma escolha intencional e adequada ao delineamento qualitativo e exploratório adotado. Como defendem Bogdan e Biklen (1994), a profundidade da análise em estudos de caso é favorecida por amostras pequenas, que permitem compreender fenômenos de forma densa e contextualizada. Nesse sentido, a seleção de professores atuantes em escolas-piloto do NEM em SC possibilitou um olhar aprofundado sobre as percepções docentes em um cenário de mudanças curriculares.

Convém mencionar que a primeira autora atua na rede de ensino há 20 anos, então, destes participantes, apenas dois professores não eram conhecidos pela pesquisadora. Os demais participantes já trabalharam ou trabalham atualmente com a pesquisadora.

Os docentes participantes desta pesquisa apresentam trajetórias profissionais heterogêneas, com tempo de atuação variando entre 02 e 27 anos, contemplando experiências em distintas redes de ensino. Dentre eles, apenas um ainda não concluiu o curso superior, enquanto quatro professores já possuem pós-graduação lato sensu. Curiosamente, todos os especialistas realizaram a mesma formação em Metodologia do Ensino da Língua e Literatura Inglesa, embora tenham cursado essa especialização em instituições diferentes.

Figura 1. Perfil dos professores participantes



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados dos professores participantes da pesquisa em entrevista (2025).

Cabe destacar que somente um dos docentes participou das formações voltadas à implementação do NEM nas escolas piloto de SC. A diversidade de percursos formativos e institucionais dos participantes configura-se como um ponto de enriquecimento da pesquisa, favorecendo múltiplas perspectivas e potencializando o intercâmbio de saberes.

A geração dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de escolas piloto do NEM da rede pública estadual de SC em Jaraguá do Sul. As entrevistas buscaram explorar as concepções dos participantes sobre a LI, seu ensino e os desafios encontrados na inserção da perspectiva de ILF. Flick (2009, p. 153) revela que “[...] uma meta das entrevistas em geral é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação”. O Quadro 2 apresenta informações acerca da data e tempo de duração das entrevistas, realizadas individualmente e gravadas em áudio.

As entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, foram conduzidas em diferentes datas, conforme a disponibilidade de cada participante, proporcionando flexibilidade para explorar tópicos relevantes conforme o fluxo das respostas dos participantes. Utilizando um roteiro pré-estabelecido⁴, mas, permitindo que as respostas levassem a questões adicionais, essa abordagem garantiu que aspectos importantes, porém inesperados, pudessem ser discutidos. Após a realização das entrevistas, os dados coletados foram cuidadosamente transcritos, preservando a integridade das respostas dos entrevista-

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/RoteiroEntrevistaGorges2025>. Acesso em: 10/11/2025.

Quadro 2. Informações acerca das entrevistas realizadas com os professores participantes

Identificação	Data de realização da entrevista	Tempo de audiogravação
P1	27/11/2023	10m59s
P2	06/11/2023	46m27s
P3	03/04/2024	19m49s
P4	10/04/2024	31m22s
P5	10/04/2024	38m40s
P6	07/05/2024	27m47s

Fonte: As autoras (2025).

dos. Essas transcrições foram então submetidas a uma análise detalhada, servindo como fonte de dados para identificar padrões, divergências e convergências que emergiram ao longo do estudo.

Complementarmente, foi conduzido um grupo de interlocução, configurado como espaço dialógico de reflexão coletiva, onde os docentes puderam compartilhar, problematizar e aprofundar suas compreensões sobre o ILF e suas implicações pedagógicas. Os grupos de interlocução, conforme Ferreira et al. (2014, p. 207), “constituem-se em grupos de interação nos quais os participantes passam a se influenciar mutuamente, socializando suas experiências a partir da linguagem, o grupo de interlocução teve por objetivo conceituar ILF, seus desafios e possibilidades no ensino da língua.

Para Bogdan e Biklen (1994), a interação direta com os sujeitos permite que o pesquisador compreenda melhor as percepções e experiências deles a partir de sua própria perspectiva, o que é essencial para a coleta de dados qualitativos. Dos seis professores participantes, apenas três professores puderam se fazer presentes.

Após uma breve apresentação entre os participantes, no primeiro momento, iniciamos com a leitura do livro *Sky Color* de Peter H. Reynolds (2012), cuja reflexão resultou na analogia entre os desafios enfrentados pelo personagem do livro e os enfrentados pelos professores participantes quanto às suas concepções sobre o ensino da LI na perspectiva de ILF e a prática desenvolvida.

Tendo o grupo de interlocução como um momento de interação com os participantes da pesquisa, a pesquisadora fez uma breve explanação sobre o andamento da pesquisa e realizou, em seguida a leitura guiada e parcial do artigo intitulado O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca de Aniecevski e Passoni (2021).

O segundo momento foi permeado pela leitura guiada e parcial do artigo ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? de Jordão (2014). Após leitura e reflexão dos textos, os participantes, juntos, construíram um conceito sobre ILF e elencaram, mais uma vez, os desafios enfrentados e juntos refletimos sobre os desafios e possibilidades frente ao ensino de LI na perspectiva de ILF. Em seguida, a pesquisadora trouxe ao grupo um plano de aula com foco no ensino LI na perspectiva de ILF para compartilhar e contribuir com o percurso pedagógico dos participantes. O grupo combinou permanecer em

contato, através de grupo de *whatsapp* para fins de trocas e partilhas de artigos e materiais que possam contribuir mutuamente com a reflexão e prática de cada um.

Os dados foram organizados e agrupados em categorias. Neste artigo reportamos os dados acerca da percepção dos professores sobre o ensino de ILF, como eles compreendem o conceito e quais sentidos atribuem a ele em sua prática.

Resultados e discussão

A seguir, são apresentados e discutidos os dados provenientes das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa. As falas foram organizadas em categorias temáticas que emergiram a partir da escuta atenta e da análise interpretativa dos relatos, considerando o referencial teórico que fundamenta esta investigação. Este momento analítico busca compreender como os docentes percebem o ensino da LI na perspectiva de LF, evidenciando sentidos, tensões, desafios e possibilidades que emergem de suas práticas e concepções. As reflexões aqui desenvolvidas não têm o objetivo de generalizar os achados, mas sim de contribuir para o debate sobre o ensino de LI em contextos públicos, sob a ótica da diversidade linguística e comunicativa que caracteriza o ILF. O Quadro 3 apresenta um resumo das compreensões dos professores participantes da pesquisa acerca do ILF, com destaques em *itálico*.

Quadro 3. Compreensão e utilização de ILF a partir das vozes dos professores participantes

Participante	Compreensão do Conceito de ILF	Percepção de como adapta sua prática para incorporar o ILF em suas aulas	Impactos que percebe no ensino na perspectiva de ILF
PI	Entendo que é uma forma de ensinar inglês. E que os estudantes possam aprender de um jeito que eles possam se comunicar e se entender em inglês, por exemplo, não ensinar só um jeito de falar, mas ensinar também outras formas que podem ser faladas e aprender a escutar. Porque, por exemplo, às vezes eles escutam um sotaque, se acostumam muito com aquele sotaque. Então depois, quando eles escutam outro tipo de sotaque, eles nem percebem que aquilo é inglês. Então, talvez fornecer diferentes tipos de sotaques para que eles possam perceber.	Início o ano questionando os estudantes para saber qual o interesse deles em inglês e o que que eles gostam de aprender. E tento mostrar para eles diferentes tipos de cultura dentro da cultura inglesa, diferentes formas de falar em inglês. E como é falado em tal lugar, enfim, não somente o principal ali que eles perguntam (inglês americano), mas de outros países também, onde a língua não é oficial, mas, sabem falar em inglês. Busco adaptar a língua Franca ao conteúdo que estou passando. Por exemplo, o último conteúdo que trabalhei sobre gírias, mostrei para os estudantes uma versão australiana das gírias, uma versão britânica, e uma versão estadunidense para eles terem diferentes pronúncias.	Percebo que uma abordagem na perspectiva de ILF, deixando claro que o importante não é a perfeição na fala, e sim, fazer-se entender, tornou os estudantes mais abertos a usar a LI na comunicação em sala.

Quadro 3. Continuação

P2	Sempre tive a cultura americana muito presente em minha formação e hoje em dia considero isso reducionista pois, considero que a LI não pertence mais ao falante nativo, mas, ao mundo e isso amplia a forma como se ensina, fazendo os alunos falarem independente da forma como pronunciam.	Busco deixar o estudante confortável sem forçar a fala perfeita, para que o estudante se sinta confortável e busque aprimorar sua fala pouco a pouco. Busco sempre partir do conhecimento prévio do estudante e usar coisas do interesse e do dia a dia dos alunos para que eles sintam vontade de participar das aulas.	Não conseguiu responder esta questão.
P3	É uma língua que todos nós podemos falar por ser uma língua mais simples para se comunicar. O inglês é essencial e no mundo globalizado faz toda diferença se tem o domínio ou não.	Faço as aulas serem o mais comunicativas possíveis, abordo o cotidiano do aluno para despertar o interesse dos alunos.	Os estudantes se sentem mais confiantes e mais motivados a aprender nesta perspectiva.
P4	Não sei responder conforme conceitos de autores, mas entendo que foca no <i>inglês como meio de comunicação</i> e dentro desses contextos comunicativos, pessoas que <i>não são nativas</i> , elas vão <i>utilizar o inglês como uma ferramenta de contato para estabelecer uma comunicação</i> .	Busco exatamente trazer diálogo, práticas de diálogos, trabalha a leitura, dentro dessa questão do diálogo, exploro vocabulário e esses conceitos comunicativos em situações diversas do cotidiano, situações práticas que eles vão usar. E a trabalhar não só o cognitivo e a língua em si, mas <i>ampliar o seu conhecimento de mundo</i> .	<i>Os estudantes percebem que não precisam ter medo de errar, sentem-se mais motivados a usar a LI e a praticar, inclusive fora de sala de aula com aplicativos e jogos. Aos poucos os estudantes se libertam de crenças limitantes como a de que não são capazes de aprender LI na escola ou por serem de classes mais vulneráveis.</i>
P5	Vem para facilitar o manuseio das novas tecnologias e que os alunos consigam compreender gírias, filmes, séries, manuais, teclas de comando.	Tento fazer conexão com algo prático, informações e conteúdo sobre o universo do adolescente para os estudantes perceberem o que podem usar o inglês no dia a dia.	<i>Os estudantes demonstram mais disposição em participar e interagir em LI na sala e em ajudar os colegas a interagirem também.</i>
P6	O inglês é língua Franca por <i>ser o idioma mais falado, e mais estudado</i> , gosto de ensinar gramática, a importância de adquirir a pronúncia correta.	Faço pesquisas sobre a história e evolução do uso da LI, pesquisa sobre cultura, economia e literatura de outros países.	Quando os estudantes percebem a importância de aprender o idioma se <i>sentem mais motivados a aprender</i> .

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados dos professores participantes da pesquisa em entrevista (2025).

Como é possível observar, nas entrevistas realizadas, os participantes demonstram dificuldades em definir claramente o conceito de LI na perspectiva de ILF. As respostas foram frequentemente vagas e imprecisas, indicando uma falta de compreensão aprofundada sobre o conceito de ILF e como o

ensino nesta perspectiva pode beneficiar os alunos. Embora se afirmem cientes do termo, não possuem um entendimento consolidado que permita a aplicação efetiva em sala de aula. Essa insipiência quanto ao conceito de ILF por parte dos professores também foi elencada nos estudos de El Kadri (2010), El Kadri e Gimenez (2013), Gimenez (2015), Lima e Dellagnelo (2023) e indica uma lacuna na formação inicial e continuada destes professores na perspectiva de ILF.

Compreensão conceitual

Os professores apresentam variações na compreensão do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF). Alguns, como P1 e P2, *entendem o ILF como uma língua de comunicação global, destacando a diversidade linguística e a importância de expor os alunos a diferentes sotaques e variações do inglês*. P1 *sublinha que o ILF envolve ensinar os alunos a se comunicar e entender diferentes formas de inglês*, enquanto P2 *ressalta que o inglês não pertence mais exclusivamente aos falantes nativos, mas ao mundo*. P3, por outro lado, *entende o inglês como uma ferramenta de comunicação essencial em um mundo globalizado, mas o associa como uma linguagem simplista ou deficiente*. P4 associa o ILF à comunicação entre não nativos, sem uma definição acadêmica, assim como também não inclui o falante nativo como uma possibilidade de comunicação. P5 não soube conceituar e ao vincular o ILF ao manuseio de tecnologias, *ainda o associou à compreensão do inglês como LE*. P6, associa o ILF por LI ser o idioma mais falado no mundo, mas, adota uma visão tradicional, ensinando LI como LE.

Assim, embora evidente a fragilidade na conceitualização de ILF, as menções feitas pelos participantes conversam com nossos autores, como quando relacionam o inglês como língua global, termo defendido por Crystal (2003) e Graddol (2006), a importância de expor o estudante a diferentes variações e sotaques como defendem El Kadri (2010), Gimenez, Calvo e El Kadri (2011), Siqueira (2011) e a própria BNCC (2018) entretanto, as variedades mencionadas ainda focam no círculo interno de Kachru (1985) e ILF como uso da língua para a comunicação entre não nativos, conforme Seidlhofer (2004).

Adaptação das práticas pedagógicas

Na adaptação das práticas pedagógicas para incorporar o ILF, *a maioria dos professores afirma adotar uma abordagem mais comunicativa, voltada para o uso prático da língua em contextos reais*. A adoção de uma abordagem comunicativa, como afirmado por P1, P2 e P3, que destacam a importância de *criar um ambiente confortável e conectado à realidade dos alunos*, evidencia o pragmatismo comunicativo discutido por Gimenez et al. (2015), que reforça a necessidade de se concentrar na eficácia comunicativa em vez da perfeição linguística. Essa perspectiva também se alinha à mudança de paradigma proposta por El Kadri (2010) e Gimenez e El Kadri (2013), ao descentralizar o falante nativo como modelo ideal e valorizar a diversidade linguística, como evidenciado na prática de P1, que explora variações culturais e linguísticas em sala de aula.

Ademais, as práticas de P4 e P5, que conectam o ensino do LI ao cotidiano e interesses dos alunos, estão em consonância com a importância da diversidade cultural no ensino do ILF, como

salientado por Siqueira (2011), ao destacar que a sala de aula deve abordar múltiplas culturas e realidades, promovendo a competência intercultural. A prática de P6, que ainda prioriza uma abordagem tradicional, contrasta com as recomendações dos estudos sobre ILF, que sugerem uma revisão dos materiais didáticos e metodologias para incluir uma maior variedade de contextos globais e afastar-se da normatividade de falantes nativos, como apontam Todeschini (2020) e Sanchez (2022).

Reconhecimento do potencial emancipatório

Quando questionados quanto aos impactos percebidos ao adotar um ensino voltado na perspectiva de ILF, P1, P3, P4 e P5 *afirmam perceber que os estudantes se sentem mais confiantes e motivados em participar das aulas. P4, inclusive ressalta o fato de perderem o medo de errar, P5 salientou a motivação em comunicar-se e auxiliar os colegas na comunicação em LI. P2 não soube responder à questão e P6 deu uma resposta que enfatiza a conscientização do aprendizado de LI independente de qual perspectiva é adotada.*

Tensões entre formação e prática

Concordamos com Sifakis (2014) e Lima e Dellagnelo (2023) que uma compreensão aprofundada sobre o conceito de ILF é o primeiro passo para reverberá-lo na prática pedagógica. Assim, o grupo de interlocução contribuiu para construir, junto aos professores participantes um conceito consolidado sobre ILF após leitura e discussão dos textos de Aniecevski e Passoni (2021) e Jordão (2014) e assim incorporar o conceito de ILF para reverberá-lo em sua prática docente a partir de então.

Após a leitura, P2 contribuiu enfatizando que sempre contextualiza com seus estudantes que *“o mais importante não é falar inglês muito bem, mas sim, ter ênfase na comunicação e em se fazer entender, e se desconectar dessa ideia de língua do primeiro mundo, como se o inglês fosse só de lá.”* P3 contribuiu mencionando: *“ILF é o inglês falado com princípios de comunicação, né? Com o objetivo de se comunicar, de se fazer entender também e falado por todas as pessoas que querem se comunicar, portanto, nativos ou não da língua. Pessoas de todos os países do mundo. Todas as variantes linguísticas que existem.”* Ao que P2 e P6 concordaram com P3 e P6 acrescentou *“Para eles (alunos) não ficar associando inglês a um só país ou para uma situação turística, ... e entender a utilidade da língua além de um país e de um foco só e que saber o idioma traz muitas outras possibilidades.”*

Finalizando este momento, juntos, os participantes chegaram a um conceito de ILF: *“uma forma de usar a LI para comunicar-se com pessoas de diferentes línguas maternas em diferentes contextos tendo como foco a inteligibilidade e não a perfeição do falante nativo”*. Esse conceito vai ao encontro de o que definem, inicialmente, a maioria dos nossos autores: Seidlhofer (2004), El Kadri (2010), Siqueira e Barros (2013), El Kadri e Gimenez (2013), Jordão (2014), Jenkins (2015), Gimenez et al. (2015).

O conceito descrito, que destaca o uso da LI para comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas com foco na inteligibilidade e não na perfeição do falante nativo, corresponde ao aspecto pragmático do ILF. Nesse aspecto, a ênfase recai sobre a eficácia da comunicação em contex-

tos diversos, valorizando a capacidade dos interlocutores de negociar significado, adaptar-se aos seus parceiros comunicativos e superar barreiras linguísticas ou culturais. Entretanto, há ainda, a necessidade de aprofundar-se, não só neste aspecto, como também, nos demais aspectos e implicações de ILF, como enfatizam Gimenez (2009) e El Kadri (2010).

Considerações Finais

Esta investigação revelou nuances significativas acerca da percepção de professores sobre o ensino de ILF no contexto do NEM. Embora o conceito esteja presente nos documentos oficiais e represente um avanço nas diretrizes curriculares, os resultados evidenciam que sua compreensão e aplicação por parte dos docentes ainda se encontram em estágios iniciais.

Durante o processo de escuta e análise, foi possível perceber que muitos professores demonstram boa vontade e abertura para novos paradigmas de ensino, mas, carecem de formação e apoio institucional que lhes possibilitem um aprofundamento nas propostas do ILF e incorporá-las de maneira crítica e significativa em sua prática pedagógica. Essa lacuna formativa se traduz, muitas vezes, em práticas pontuais, guiadas pela intuição ou pelo esforço pessoal, e não por uma compreensão teórica consolidada.

Ainda assim, observamos que, quando os docentes conseguem se libertar da exigência da ‘fala perfeita’ e compreendem a centralidade da inteligibilidade e da diversidade linguística no ensino do inglês, surgem práticas mais inclusivas, motivadoras e conectadas com a realidade dos estudantes. Práticas como o uso de *vlogs*, músicas, filmes e estratégias comunicativas baseadas no cotidiano do estudante e demonstram o potencial criativo desses professores, mesmo diante de limitações estruturais.

Como mestra em Educação e doutora em Estudos Linguísticos, compreendemos que não se trata apenas de apontar lacunas ou fragilidades, mas de reconhecer os esforços e os contextos em que esses profissionais atuam. As vozes docentes aqui representadas são marcadas por experiências, desejos de transformação e por desafios que não podem ser ignorados. A mudança para uma abordagem mais alinhada ao ILF não se dará por imposição, mas pelo diálogo, pela escuta e pelo investimento contínuo em formação crítica e contextualizada que desconstrua os modelos normativos e valorize a diversidade linguística.

Dessa forma, esta pesquisa reafirma a urgência de políticas públicas que promovam a formação docente para o ensino de inglês na perspectiva de LF, de modo a superar práticas centradas na normatividade e ampliar os horizontes de atuação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e interconectado. Que esta discussão possa ecoar em outras salas de aula, inspirando professores e formadores a repensar suas práticas e fortalecer um ensino de línguas mais humano, significativo e socialmente comprometido.

Referências

ANIECEVSKI, M; PASSONI, T. P. O. 2021. Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca. *LÍNGUATEC*, IFECT/RS, 6(2): 30-49. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v6.n2.5355>

- BAILER, C.; DEBORTOLI, L.A.; MATOS, T.; BERRI, A.P. 2020. O inglês não é um só: desenvolvimento do conceito de inglês como língua franca em um curso do programa Idiomas sem Fronteiras. *Letras*, **3**: 271-289, 2020. <https://doi.org/10.5902/2176148548477>
- BALZANELLO D.; SENEFFONTE F.H. R. 2016. Percepções de Professores sobre o Ensino de Língua Inglesa como Língua Franca em Sertanópolis. *Claraboia*, **6**: 115-140.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. 1994. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 336p.
- BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2023.
- CANAGARAJAH, S. 2006. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, **26**: 197-218. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000109>
- CRYSTAL, D. 2003. *English as a Global Language*. 2.ed., Cambridge: Cambridge University Press, 212 p.
- DUBOC, A. P. M. 2019. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa na BNCC. *Revista da Anpoll*, **1**(48): 10-22. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>
- EL KADRI, M. S. 2010. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina- UEL, Londrina, 212p.
- EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. 2013. Formando professores para o contexto de inglês como língua franca. *Acta Scientiarum*, **35**(2): 125-133. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i2.14958>
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 405 p.
- GALOR, A. L.; HAUS, C. 2019. O ensino de Inglês como Língua Franca: Um relato de Práticas. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), **9**(22): 254-274a.
- GIMENEZ, T. 2009. Antes de Babel: Inglês como Língua Franca Global. In: *Anais do Encontro de Letras Linguagem e Ensino - ELLE*. UNOPAR, **7**: 1-10.
- GIMENEZ, T, EL KADRI, M. S., CALVO, L. C. S., SIQUEIRA, S., PORFIRIO, L. 2015. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, **15**(3): 593-619. <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>
- GIMENEZ, T. 2015. Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global (Renaming English and Educating Teachers of a Global Language). *Estudos linguísticos e literários*, **52**: 73-93. <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i52.15464>
- GRADDOL, D. 2006. *English next*. London: British Council, 128 p.

- JENKINS, J. 2015. Repositioning English, and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3): 49-85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- JORDÃO, C. M. 2014. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14:13-40. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>
- KACHRU, B.B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (Ed.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. London: Cambridge University Press, p. 11-16.
- LIMA, J.H.G; DELLAGNELO, A. K. 2023. Uma abordagem metodológica da formação docente fundada na teoria sociocultural: tematizando o conceito de inglês como língua franca (ILF). *Fórum linguístico*, 20(3): 9172-9185. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e79920>
- LÜDKE, M. 2018. *Pesquisa em educação: abordagens*. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U.
- RAJAGOPALAN, K. 2004. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*. 58(2):111-117. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>
- REYNOLDS, P.H. 2012. *Sky Color*. Massachusetts, USA: Candlewick Press.
- SANCHEZ, G.V. 2022. *Inglês como língua franca e a produção de atividades didáticas para o ensino fundamental na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras. – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba.
- SANTA CATARINA. 2021. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica* / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan.
- SANTANA, J. S. 2021. *As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 177p.
- SANTOS, B. E. 2020. *Perspectivas de professores e alunos de língua inglesa no programa “Paraná fala inglês” sobre o uso do inglês como língua franca*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, 186p.
- SEIDLHOFER, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a língua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209-239. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>
- SEIDLHOFER, B. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 240 p.
- SIFAKIS, N.C. 2014. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2): 317-335. <https://doi.org/10.1515/jelf-2014-0019>

SIQUEIRA, D. S. P. 2011. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. 2013. Por um ensino intercultural do inglês como língua franca. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, 2(48): 5-39. <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v2i48.14536>

SIQUEIRA, D. S. P. 2015. English as a Lingua Franca and ELT materials: Is the plastic world really melting? In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (eds) *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter, p. 239-257. <https://doi.org/10.1515/9783110335965.239>

SIQUEIRA, D. S. P. 2018. English as a Lingua Franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ et al (Eds). *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*. Berlin: Walter de Gruyter, p. 87-114. <https://doi.org/10.1515/9781501503856-006>

TODESCHINI, I. 2020. *Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Pato Branco, 140p.

WINKLER, A. P. S.; BAILER, C.; FISTAROL, C. F. da S. 2022. “Quanto mais contato com a língua inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de língua inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na rede pública municipal de ensino de Blumenau. *Revista EntreLinguas*, 8(00):e022048. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.16087>

Submetido: 02/06/2025

Aceito: 10/11/2025