

## Inglês como língua franca na formação docente inicial: estudo de caso em uma universidade paranaense<sup>1</sup>

### English as a Lingua Franca in pre-service teacher education: a case study at a university in Paraná

Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan<sup>2</sup> e Luciana Cabrini Simões Calvo<sup>3</sup>

#### Resumo

Este artigo discute as potencialidades do trabalho com Inglês como Língua Franca (ILF) na formação docente (Gimenez, El Kadri & Calvo, 2018; Duboc, 2019; Santos & Siqueira, 2019) e os desafios enfrentados em tal contexto. O estudo foi desenvolvido em uma disciplina de formação de professores do curso de Letras de uma universidade pública paranaense. Ele é qualitativo, de cunho etnográfico e epistemologia interpretativista. O corpus é composto pelas transcrições de interações ao longo da disciplina, notas de campo e pelos materiais utilizados e produzidos durante as aulas. De modo geral, os acadêmicos tiveram uma postura receptiva em relação ao ILF, além de o compreenderem como uma perspectiva mais crítica, flexível e acolhedora no ensino de inglês. Os participantes passaram a construir entendimentos com base nas trocas entre pares, nos materiais utilizados e na mediação da professora, relacionando os conteúdos às suas práticas pedagógicas. Os desafios encontrados dizem respeito à dificuldade de romper com o modelo centrado no falante nativo e a escassez de oportunidades formativas sobre ILF. Conclui-se que ampliar os espaços de discussão sobre o ILF na formação docente é fundamental para o desenvolvimento de professores mais críticos e preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural no ensino de inglês.

**Palavras-chave:** inglês como língua franca, formação docente inicial, curso de letras, universidade paranaense.

#### Abstract

This article discusses the potential of working with English as a Lingua Franca (ELF) in teacher education (Gimenez, El Kadri & Calvo, 2018; Duboc, 2019; Santos & Siqueira, 2019) as well as the challenges faced in this context. The study was carried out within a teacher education course in a public university in Paraná, Brazil. It adopts a qualitative, ethnographic approach and an interpretivist epistemology. The corpus is

<sup>1</sup>Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM)

<sup>2</sup>Professora colaboradora do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá e doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição (PLE/UEM). Correo: [bssmardegan2@uem.br](mailto:bssmardegan2@uem.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-9214>

<sup>3</sup>Professora associada do Departamento de Letras Modernas e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisadora de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com financiamento do CNPQ. Correo: [lsimoes@uem.br](mailto:lsimoes@uem.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8145-0588>



composed of transcripts of classroom interactions, field notes, and the materials used and produced throughout the course. In general, the pre-service teachers showed a receptive attitude toward ELF, understanding it as a more critical, flexible, and inclusive perspective for English language teaching. Participants gradually built understandings through peer exchanges, engagement with materials, and the instructor mediation, connecting the content to their pedagogical practices. Among the challenges observed were difficulties in breaking away from native-speaker-centered models and the limited availability of teacher education opportunities focused on ELF. The study concludes that expanding spaces for the discussion of ELF in teacher education is essential for developing more critical teachers who are prepared to deal with linguistic and cultural diversity in English language teaching.

**Keywords:** English as a lingua franca, initial teacher training, language course, Paraná university.

## Introdução

As línguas francas sempre existiram nas mais diversas partes do mundo, no decorrer da história. Atualmente, devido ao seu alcance global, o inglês é considerado uma língua franca, isto é, uma língua de contato entre falantes de diferentes contextos linguísticos (Siqueira, 2018). O termo inglês como língua franca (ILF) tem sido utilizado para se referir ao “uso crescente da língua inglesa em encontros interculturais, nos quais os interagentes, oriundos de múltiplas realidades sociolinguísticas, recorrem a ela para atingir seus propósitos comunicativos” (Gimenez, 2015, p. 77).

O ILF desloca o eixo do ensino de língua para uma perspectiva plural, na qual a inteligibilidade e a negociação de sentidos são mais relevantes que a imitação de padrões nativos. Nesse contexto, debates sobre o ILF e suas implicações pedagógicas precisam integrar a formação docente, uma vez que ele é “um construto útil para repensar a formação de professores de inglês atuantes nas escolas brasileiras”, conforme salienta (Gimenez, 2015, p. 82). Isso ocorre porque existem tensões entre uma visão mais tradicional de ensino, que ainda considera o inglês uma língua estrangeira, e a perspectiva do ILF, que questiona alguns dos princípios que norteiam a prática docente em língua inglesa (LI), como a associação direta entre o idioma e os países que o tem como primeira língua (Gimenez, 2015).

Santos e Siqueira (2019) também ressaltam a relevância de inserir os estudos do ILF nos programas de formação de professores de inglês, o que é reforçado inclusive pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza a função social e política da língua inglesa, reconhecendo seu status de língua franca.

Tendo em vista a importância das discussões sobre o ILF e suas implicações em contextos de formação docente, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado (Mardegan, 2022), cujo objetivo foi analisar a construção de sentidos a respeito do ILF em uma disciplina de formação de professores na graduação do curso de Letras. Diante disso, buscamos refletir sobre as potencialidades da discussão sobre o ILF na formação docente e os desafios enfrentados no contexto da pesquisa, tomando como base não apenas as concepções de ILF elaboradas pelos participantes, mas sobretudo a maneira como os entendimentos foram construídos.

A pesquisa é um estudo de caso do tipo etnográfico, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista. Os instrumentos utilizados foram notas de campo, gravações e transcrições das

aulas e atividades produzidas pelos acadêmicos<sup>4</sup> do terceiro ano nas aulas da disciplina. A análise dos dados foi feita pelo método indutivo dedutivo, no qual busca-se investigar/interpretar categorias e elementos que sejam representativos (André, 2013).

É importante destacar que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade (CEP/CONEP), respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes, preservando seu anonimato, considerando a dinâmica entre os papéis sociais da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, bem como a relevância da investigação (Egido, 2016).

Nos primeiros passos da análise realizamos a leitura das notas de campo e da transcrição das aulas em ordem cronológica e, ao longo dessa leitura, as categorias foram surgindo, como os entendimentos que os participantes apresentavam sobre o ILF. Em seguida, foram feitas outras leituras interpretativas nas quais foi possível verificar quais categorias se mantinham, quais poderiam ser agrupadas e adequadas, quais outros dados eram representativos dessas categorias e a relação delas com os estudos sobre ILF e formação docente.

Frente a essa breve introdução, nas próximas seções discutimos ILF e formação docente e apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa; culminando com as considerações finais.

### **ILF e formação de professores**

Formar docentes críticos, capazes de refletir e agir sobre suas práticas pedagógicas, implica em ir além da simples articulação entre teoria e prática. Para tal, é preciso promover uma prática pedagógica consciente, capaz de rejeitar a visão do professor como mero executor técnico e reconhecer a existência de aspectos interpretativos e valorativos nas ações e decisões profissionais. Nessa perspectiva, destaca-se a valorização da prática docente como ação intencional e situada, articulando o cotidiano escolar à reflexão teórica (Libâneo, 2006).

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática, por si só, não é suficiente. É necessário ampliar o campo das reflexões, promovendo uma cultura crítica que favoreça a autonomia e a capacidade de análise e julgamento dos docentes. Como o próprio Libâneo (2006) observa, a reflexão precisa ser ampliada em direção a uma cultura profissional crítica e colaborativa, capaz de questionar os condicionantes históricos e políticos que moldam o cotidiano escolar.

Segundo o autor, “se queremos um aluno crítico e reflexivo, é preciso um professor crítico e reflexivo” (Libâneo, 2006, p. 76). Em vista disso, e considerando o ensino de inglês na contemporaneidade, é essencial que tal reflexão englobe a expansão global da língua e seu papel de língua franca.

Para citar um dos possíveis avanços nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), reconhece o caráter formativo da língua inglesa (LI) preconizando “a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (p. 241). O documento apresenta uma visão do ensino de língua inglesa que se afasta da concepção tradicional baseada em modelos nativos e adota o entendimento de que o inglês, em seu papel social e político contemporâneo, deve ser tratado em seu status de língua franca (BNCC, 2017).

Dessa maneira, a BNCC legitima práticas que questionam a ideia de um único inglês “correto”, normalmente associado aos padrões britânico ou norte-americano, e propõe um ensino

---

<sup>4</sup> Os participantes da pesquisa estão sendo referenciados, neste texto, como acadêmicos, licenciandos e professores em formação.

orientado para a comunicação efetiva e a inclusão cultural. Essa perspectiva dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa que é justamente discutir as potencialidades do trabalho com o ILF na formação docente.

Dentro dessa concepção, o ILF é entendido como a utilização do inglês como meio de interação entre falantes de distintas origens linguísticas e culturais. Nessas interações, os usuários recorrem às variedades com as quais se sentem mais confortáveis, empregando estratégias diversas para negociar sentidos e promover a inteligibilidade (Santos e Siqueira, 2019). O ILF, portanto, desloca o foco do ensino de padrões fixos para as práticas comunicativas flexíveis e colaborativas.

Além disso, o ILF não configura uma variedade específica da língua inglesa, tampouco está associado a um território ou cultura particular. Como observa Cogo (2012), o ILF é uma prática linguística situacional e dinâmica, moldada pelos repertórios dos interlocutores e pelas condições locais de interação. Cogo et al. (2021) reforçam essa ideia ao afirmarem que o ILF é fluido, variável e complexo, caracterizando-se pela ausência de fixidez geográfica ou estrutural.

Ao reconhecer essas características, reiteramos que o debate sobre ILF se torna essencial na formação de professores de inglês, pois contribui para a construção de uma prática pedagógica mais crítica e alinhada às realidades contemporâneas. Incorporar o ILF aos currículos de formação inicial e continuada implica desafiar visões tradicionais ainda pautadas pela centralidade do falante nativo, favorecendo abordagens que valorizem a diversidade linguística e cultural nas práticas de ensino, aspecto central nesta pesquisa.

Ainda, tal abordagem incentiva os docentes a refletirem criticamente sobre suas práticas em um contexto multicultural e multilíngue. No entanto, esse tema ainda é amplamente negligenciado na formação inicial e continuada (Duboc, 2019).

Duboc (2019) aponta que há, na BNCC, um conflito epistemológico, pois enquanto o texto introdutório adota uma perspectiva crítica, valorizando o uso plural, híbrido e situado da língua, os quadros didáticos seguem uma lógica bastante tradicional, com conteúdos e estruturas fixas. Para a autora, esse conflito não deve ser visto como algo necessariamente negativo, mas sim como um espaço de possibilidade, que exige do professor senso crítico para atuar nas brechas do sistema. É necessário, então, formar professores que saibam como se posicionar diante dessas contradições e possam fazer escolhas pedagógicas conscientes, o que vai ao encontro da nossa proposta neste trabalho.

O ILF não deve ser visto apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como uma lente crítica que atravessa toda a formação docente. Entretanto, apesar do interesse de linguistas aplicados em repensar o ensino da língua inglesa (LI), alguns desafios ainda precisam ser superados, como a influência do mercado, que perpetua a valorização da ideologia do falante nativo, e a ausência de apoio governamental. Ademais, como indicam Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), o principal desafio não está apenas na atualização de conteúdos, mas na reconceitualização dos princípios que sustentam o ensino de inglês.

Portanto, discutir o ILF na formação de professores não é apenas uma atualização teórica, mas um ato político e formativo. É nesse horizonte que se insere o presente trabalho, que tem como objetivo refletir sobre as potencialidades das discussões sobre a abordagem do ILF na formação de professores, bem como discutir os desafios encontrados ao longo de uma pesquisa de mestrado, apontando caminhos possíveis para enfrentá-los.

## Potencialidades dos debates sobre ILF na formação docente no contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentamos alguns dos resultados, com foco nas potencialidades, que o debate sobre o ILF trouxe para a formação docente inicial no contexto da pesquisa de mestrado de Mardegan<sup>5</sup> (2022). A pesquisa foi realizada em uma disciplina de formação de professores, ministrada de forma remota, durante a pandemia da Covid-19, em 2020, por meio da plataforma Google Meet, da qual participaram aproximadamente 26 licenciandos do terceiro ano do curso de Letras Inglês. Foram analisadas as gravações de 11 encontros nos quais o tópico ILF foi discutido.

Um dos principais pontos evidenciados ao longo da pesquisa foi o estabelecimento de um diálogo significativo entre os acadêmicos, entre eles e a professora formadora, bem como com a própria realidade de sala de aula vivenciada por eles em outros contextos.

De forma geral, os licenciandos tiveram uma postura receptiva em relação ao ILF, baseada na compreensão de que essa perspectiva propicia um ensino mais flexível da LI, valorizando a diversidade linguística e reduzindo a ênfase na correção de “erros” em sala de aula.

Além disso, durante os debates, os estudantes evidenciaram a compreensão da língua como prática social, por meio da qual agimos no mundo e que está intrinsecamente ligada à cultura. Ainda no que se refere à cultura, eles criticaram a perpetuação de estereótipos culturais e manifestaram incômodo em relação aos estereótipos associados ao Brasil.

Outra contribuição potencial dos debates sobre ILF no contexto analisado foi a abertura para o questionamento crítico do modelo de falante nativo, bem como a demonstração de uma postura crítica frente ao estatuto da língua e aos processos de globalização.

Todos estes aspectos serão abordados a seguir, nos seguintes subtópicos: Diálogos com os pares, com os materiais e com a própria prática; ILF: um novo olhar para o ensino de língua inglesa; Língua como prática social e cultura; Língua inglesa na atualidade: descentralização do nativo e criticidade.

### *Diálogos com os pares, com a docente, com os materiais e com a própria prática*

Algo bastante marcante ao longo dos encontros foi a formação de um diálogo entre os acadêmicos, marcado por interações em que retomavam as falas uns dos outros, faziam referência aos exemplos compartilhados pelos colegas e expressavam concordância, utilizando essas contribuições como ponto de partida para suas próprias colocações. Além disso, as compreensões dos participantes foram construídas a partir dos exemplos e explicações fornecidos pela formadora, bem como dos materiais didáticos empregados ao longo da disciplina. Os trechos a seguir ilustram essas formas de interação.

*Acadêmico 1: O exemplo que a Acadêmica 8 colocou, prof, achei muito interessante também [...] (Aula 2)*

*Acadêmica 8: Ah, prof, eu acho que é exatamente o que você falou, sabe? (Aula 3)*

*Acadêmico 7: Bom, é o que eu falo pros meus alunos, quando vocês tão aqui aprendendo inglês [...] Usa a língua a seu favor e da melhor maneira que você puder usar ela.*

---

<sup>5</sup> Todos os excertos trazidos neste artigo para análise foram retirados da dissertação de mestrado de Mardegan (2022).

*Acadêmica 8: Sim, é muito legal isso que o Acadêmico 7 falou, porque tem muitos alunos que ligam fluência com pronúncia nativa né? (Aula 2).*

De modo geral, a turma demonstrou uma postura bastante colaborativa, o que pode ser atribuído, em parte, ao fato de que os acadêmicos já mantinham vínculos de amizade e convivência acadêmica ao longo dos anos. Ademais, os resultados da pesquisa demonstraram que as explicações, os questionamentos e o feedback da professora da turma exerceram papel fundamental na construção de sentidos a respeito do ILF, a exemplo do diálogo a seguir.

*Docente: [...] Então acho que é por isso que é importante nós, como falantes bilíngues, também termos essa concepção, também termos essa postura, atitude, com os nossos alunos, não é?*

*Acadêmica 8: Com certeza, pro, porque eu vejo que eu mesma ainda tenho esses atos meio preconceituosos tipo 'Ai, olha lá, falou errado a palavra', sei lá. [...] (Aula 2)*

Outro ponto de destaque aqui foi o papel do *feedback* oferecido pela docente, que reconheceu e valorizou as contribuições dos professores em formação, incentivando de forma contínua a sua participação. Essa postura mostrou-se especialmente relevante no contexto do ensino remoto, em que o estímulo ao engajamento se faz ainda mais necessário.

*Docente: [...] So, good point, (Acadêmico 12: Yeah...) thank you for bringing this aspect. (Aula 5)*

*Docente: Yeah, uhum, good points, Acadêmico 1 and Acadêmica 5, I think both of you have good considerations about this spread of the language in the world, would you like to add anything to these comments? (Aula 1)<sup>6</sup>*

Observamos, ainda, que os participantes não se limitaram a retomar as falas da docente e dos colegas, mas também integraram em suas contribuições as vozes dos autores dos materiais utilizados. Esse movimento revela outra forma de construção de sentido, por meio de conexões com as leituras realizadas e referências explícitas a textos e vídeos trabalhados em aula, como é possível notar abaixo.

*Acadêmico 1: [...] about this aspect that Acadêmico 7 said [...] that's like inevitable but that's what Jenkins says, I guess [...] (Aula 2)<sup>7</sup>*

---

<sup>6</sup> Docente: [...] Então, bom ponto, (Acadêmico 12: É...) obrigado por trazer esse aspecto. (Aula 5) Docente: É, uhum, bons pontos, Acadêmico 1 e Acadêmica 5, acho que os dois têm boas considerações sobre essa disseminação da língua no mundo, vocês gostariam de acrescentar alguma coisa a esses comentários? (Aula 1)

<sup>7</sup> Acadêmico 1: [...] sobre esse aspecto que o Acadêmico 7 falou [...] isso é como se fosse inevitável, mas é o que o Jenkins diz, eu acho [...] (Aula 2)



*Acadêmico 1: É, o texto que a gente leu da Gimenez, por exemplo, é, os pontos de crítica pra mim também faziam bastante sentido [...] (Aula 3).*

*Acadêmico 12: [...] Yes, I will talk about that I think people don't talk yet, like the examples in the video that Siqueira [...] (Aula 5)<sup>8</sup>.*

Diante disso, os excertos evidenciam não apenas a boa relação entre a turma e a docente, mas também indicam que os materiais selecionados foram significativos para os acadêmicos, uma vez que foram frequentemente retomados ao longo das discussões. Vale ressaltar a variedade de recursos didáticos utilizados pela formadora, tanto em termos de formatos e gêneros, como vídeos, textos acadêmicos, entrevistas e apresentações, quanto em relação à diversidade das fontes, que incluíam autores nacionais e internacionais.

Outro aspecto do diálogo estabelecido ao longo das aulas envolveu a experiência prática dos professores em formação, cuja atuação em sala esteve frequentemente presente nas discussões. As situações vivenciadas em seus contextos escolares contribuíram de forma significativa para a construção de sentidos em torno do conceito de ILF, já que alguns acadêmicos passaram a refletir sobre possibilidades de integrar os exemplos e materiais trabalhados na disciplina às suas próprias práticas pedagógicas. Expressões como “Eu tava falando sobre isso com meus alunos” (Acadêmico 7; Aula 3) tornaram-se recorrentes, além de outras referências às experiências docentes que vinham desenvolvendo, como nos exemplos abaixo.

*Acadêmica 8: Pro, eu acho que, possivelmente, trazendo aos alunos essa noção de que inglês não é somente o americano ou o britânico [...] (Aula 4).*

*Acadêmico 7: Yesss, I love it!! Sério, teacher, depois que tu mostrou esse vídeo, eu sempre mostro pros meus alunos pra falar sobre inglês e eles sempre riem, [...] (Aula 2)*

*Acadêmica 6: É aproximar também o aluno, porque eu fico lembrando dos alunos do Pibid, que tinham 11 anos né. Eles tinham uma dificuldade enorme de falar, não era nem de dizer a palavra, mas de querer falar a palavra com medo de dizer errado [...] (Aula 3)*

Cada participante compartilhou vivências distintas em seus contextos de atuação: a Acadêmica 6 mencionou sua participação no Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), enquanto o Acadêmico 7 fez referência à sua atuação docente. Os excertos mostram o ILF como uma ferramenta crítica de ensino, que permite aos licenciandos questionar o modelo tradicional da LI. Essa perspectiva dialoga com as ponderações de Duboc (2018), que enfatiza a criação de espaços formativos que possibilitem a reflexão e a agência docente nas “brechas” do sistema.

---

<sup>8</sup> Acadêmico 12: [...] Sim, eu vou falar que eu acho que as pessoas ainda não falam, como os exemplos do vídeo que o Siqueira [...] (Aula 5).

### ***ILF: receptividade e um novo olhar para o ensino de língua inglesa***

Os acadêmicos se mostraram bastante receptivos à perspectiva do ILF, ainda que, para a maioria deles, essa tenha sido a primeira exposição ao tema durante a disciplina de formação docente. Utilizaram adjetivos bastante positivos para descrever o ILF, como *important*, *necessary*, *crucial*.

Outro indicativo dessa receptividade foi o reconhecimento de que o ILF oferece uma abordagem mais flexível para o trabalho com a língua em sala de aula, o que, na opinião deles, contribui para que tanto alunos quanto professores se sintam mais confortáveis e menos pressionados a atingir um “inglês perfeito”. Dessa maneira, os professores em formação repensam aspectos tradicionais, como a correção de erros, em favor de uma comunicação eficaz, como é possível notar nos excertos abaixo.

*Acadêmica 8: [...] Essa discussão tem que haver tanto na formação de professores, para que a gente como professor entenda que o aluno vai cometer erros e que é normal, a gente vai cometer erros, então, diminuir uma pressão até no próprio professor [...] (Aula 4).*

*Acadêmico 7: Acho que quando a gente pensa em aplicar isso na sala de aula, tipo, English as a lingua franca, a gente pode pensar, às vezes, naquele momento em que o aluno pronuncia alguma coisa que você só achou que poderia ser de outra forma [...] Tipo, eu não preciso corrigir isso [...] (Aula 2).*

*Acadêmica 2: [...] I also think that it is nice to think about this more flexible way of teaching. (Aula 2)<sup>9</sup>.*

A flexibilidade apontada pelos participantes ecoa a perspectiva de Santos e Siqueira (2019), que entendem o ILF como prática situada e adaptável aos contextos escolares locais. Ao reconhecerem a liberdade para lidar com a língua de forma menos prescritiva, os licenciandos rompem com a centralidade do erro e se aproximam da noção de inteligibilidade como valor principal, conforme também discutido por Gimenez (2015).

Os participantes compreenderam que essa perspectiva mais aberta deve ser levada para a prática docente, favorecendo a construção de um ambiente mais acolhedor, além de reconhecerem que eles próprios se beneficiariam desse olhar, sentindo-se mais empoderados em sua identidade como falantes bilíngues e professores brasileiros de língua inglesa.

### ***Língua como prática social e cultura***

Conforme observamos ao longo dos encontros, é importante destacar que os entendimentos sobre o ILF não são fixos, mas construídos e reconstruídos constantemente. A Acadêmica 2, por exemplo, com o auxílio da docente, parte de uma associação direta do ILF com o inglês como segunda língua, e, ao final de uma das aulas, demonstra a compreensão de que o ILF é, na verdade, uma língua de contato entre falantes de diferentes línguas maternas.

---

<sup>9</sup> Acadêmica 2: [...] eu também acho que é bom pensar nessa forma mais flexível de ensinar (Aula 2).



A partir dessa compreensão, a participante avalia, ao longo dos encontros, que a língua não é apenas um sistema linguístico formal, ao contrário, ela é entendida como uma prática social dinâmica, permeada por contextos culturais, históricos e políticos, a exemplo do comentário abaixo.

*Acadêmica 2: Ah, acho que é justamente um ato de ressignificação, de agir no mundo, acredito... interferir, talvez, em questões mais abrangentes, a partir dessa visão de uma língua franca. (Aula 4).*

Um aspecto que, na nossa opinião, se relaciona com a concepção de língua como prática social é a percepção dos acadêmicos a respeito do ILF e de sua conexão com a cultura. Os participantes demonstraram compreender a relação indissociável entre língua e cultura, bem como a necessidade de uma postura crítica frente a estereótipos culturais. Refletiram, por exemplo, sobre a importância de abordar a diversidade cultural em sala de aula, evitando uma perspectiva centrada exclusivamente em países de hegemonia anglófona.

Os excertos abaixo demonstram, respectivamente, a fala do Acadêmico 1 sobre a relação entre língua e cultura e a visão do Acadêmico 7 sobre os estereótipos culturais.

*Acadêmico 1 (chat): It's interesting what Pederson says about the cultural nature of language, it's impossible to "untie" language or language teaching from culture, because language is culture, when we teach English, culture is always there, but we, as teachers must see it critically (Aula 6)<sup>10</sup>.*

*Acadêmico 7: [...] a gente pode falar sobre diferentes tipos de cultura dentro do regionalismo do brasileiro mesmo, tipo, falar que funk não é cultura. Tem gente que vive de funk! O funk faz parte da cultura do brasileiro [...] Mas também não é como se todo o Brasil gostasse de funk, igual falando sobre a caipirinha, feijoada [...] (Aula 6).*

A postura dos acadêmicos sobre cultura ficou bastante evidente durante a aula 7, na qual eles foram convidados pela professora formadora a participar de uma atividade no Padlet, onde deveriam registrar palavras ou expressões que sintetizassem suas percepções sobre os temas relacionados à cultura discutidos até o momento. A análise do mural revelou uma valorização da diversidade cultural e o reconhecimento de que, mesmo dentro de um único grupo social, coexistem múltiplas formas de ser e viver.

Essa percepção levou os participantes a problematizarem mais uma vez a reprodução de estereótipos e a defenderem posicionamentos mais respeitosos e compreensivos diante das diferenças. Tal visão em relação às diferenças, tanto linguísticas quanto culturais, é importante para o reconhecimento e caracterização da comunicação como intercultural (Baker, 2018). Para o autor, “podemos considerar a comunicação como intercultural quando os participantes e/ou pesquisadores reconhecem as diferenças linguísticas e culturais como significantes em suas

---

<sup>10</sup> Acadêmico 1 (bate-papo): É interessante o que Pederson fala sobre a natureza cultural da língua, é impossível “desvincular” a língua ou o ensino de línguas da cultura, porque língua é cultura, quando ensinamos inglês, a cultura está sempre presente, mas nós, como professores, temos que enxergá-la de forma crítica (Aula 6).

interações; entretanto, tais diferenças devem ser abordadas criticamente e não assumidas a priori<sup>11</sup> (Baker, 2018, p. 27).

Estas ideias mostram indícios de uma competência comunicativa intercultural em desenvolvimento, com potencial para influenciar suas futuras práticas pedagógicas.

### *Língua inglesa na atualidade: descentralização do nativo e criticidade*

Um dos pontos que mais chamou atenção nos posicionamentos dos acadêmicos foi a descentralização do falante nativo. Essa implicação do ILF foi mencionada inúmeras vezes nas interações, ainda que esses mesmos acadêmicos tenham demonstrado dificuldade em superar este modelo de falante, o que será abordado na próxima seção.

Os debates sugerem ainda uma consciência crítica em relação ao tratamento diferente dado a estrangeiros que falam português e à exigência de que se fale inglês com uma performance próxima à de nativos. A Acadêmica 8, por exemplo, destacou que ser fluente em inglês não significa imitar um falante nativo.

*Acadêmica 8: [...] gringo falando português, dá pra ver que tem muito sotaque e mesmo assim a gente acha lindo. Então por que a gente tem que falar um inglês nativo achando que isso é fluência? (Aula 2).*

*Acadêmico 1: [...] quando um gringo, quando um americano fala "pao" ou fala algo assim, faz aquele sotaque a gente acha fofo, a gente acha bonitinho e lá a gente é deportado (risos). [...] Essa coisa que ela fala de imitar o nativo tá carregada de imperialismo né e de, dessa estrutura de poder. (Aula 2).*

O Acadêmico 1, por sua vez, faz uma relação entre a ideia de que é preciso imitar um falante nativo e o imperialismo, demonstrando consciência sobre os motivos que levaram o idioma a alcançar a posição que ocupa atualmente. Nesse sentido, vale destacar que os licenciandos se manifestam quanto à globalização e o papel político da língua, demonstrando uma postura crítica diante da disseminação do inglês em escala global. Eles próprios estabelecem conexões entre essa expansão e as atuais relações de poder entre os países.

Na opinião do Acadêmico 1, a globalização, juntamente com a tecnologia, é responsável pelo alcance que o idioma tem hoje em dia, porque é assim que entramos em contato com a língua no nosso cotidiano.

*Acadêmico 1: [...] Portugal used to be a really powerful country [...] but the power of the language itself wasn't enough for the language to become a lingua franca, you know. So I think our context of technology and globalization is a major aspect. (Aula 1)<sup>12</sup>*

---

<sup>11</sup> (...) we can regard communication as intercultural when participants and/or researchers regard linguacultural (linguistic and cultural) differences as significant in the interaction; however, such differences should be approached critically and not assumed a priori.

<sup>12</sup> Acadêmico 1: [...] Portugal já foi um país muito poderoso [...] mas o poder da língua em si não foi suficiente para que a língua se tornasse uma língua franca, sabe. Então, acho que nosso contexto de tecnologia e globalização é um aspecto importante. (Aula 1)

O Acadêmico 7, por sua vez, expressa um sentimento de ansiedade em relação à expansão global do inglês e diz não ter certeza se esse fenômeno é positivo ou negativo. Ele associa essa dúvida aos efeitos da globalização, destacando que acontecimentos relevantes em países como os Estados Unidos acabam tendo impacto também em nossas realidades.

*Acadêmico 7: English is cool, but if you think about globalization and this kind of things, when we're talking about another language, not our \*inaudible\* It's a language from another country and this country is in election, this could affect us and the global spread of English, uhh, I don't know if it's something good or if it is bad, sometimes I just get, I don't know, anxious about this... (Aula 2)<sup>13</sup>*

O senso crítico demonstrado pelo Acadêmico 7 pode ter relação com o fato de que ele estava cursando a disciplina pela segunda vez e já teve maiores oportunidades de refletir sobre essas questões. Ele também teve um posicionamento crítico frente a alguns usos criativos da língua, discutidos em sala de aula com base no trabalho de Duboc (2018). Um dos exemplos trazia uma fachada de loja no Brasil utilizando o inglês. Diante disso, o licenciando se pronunciou:

*Acadêmico 7: Acho que o objetivo é chamar, realmente, mais atenção, nesse sentido da loja ser considerada mais atualizada, mais moderna, sabe? Essa visão meio “blé” das coisas, por ser em inglês. (Aula 2)*

No nosso entendimento, em concordância com Mardegan (2022), a visão “blé” que o participante menciona diz respeito ao uso de termos em inglês na tentativa de trazer uma aparência, muitas vezes artificial, de modernidade, refinamento e sofisticação.

Consideramos bastante positiva a demonstração de consciência crítica dos participantes, especialmente porque essa postura é essencial para o ensino de língua inglesa na atualidade. É preciso que os futuros professores incentivem também seus alunos da educação básica a refletirem criticamente sobre a expansão do idioma e os fatores históricos, sociais e políticos que contribuíram para que o inglês se tornasse uma língua franca, conforme propõe a BNCC (2017).

## Desafios enfrentados e lacunas

Nesta seção, discutiremos os principais desafios e lacunas identificados ao longo da pesquisa de Mardegan (2022), com ênfase em três aspectos: o número reduzido de acadêmicos que participaram ativamente das aulas, as poucas oportunidades de contato com a perspectiva do ILF e a persistente dificuldade em romper de forma mais efetiva com o modelo centrado no falante nativo. Esses tópicos serão explorados nas seguintes subseções: Participação limitada nos debates; Iniciativas pontuais e pouco conhecimento prévio; e dificuldade em superar o modelo do falante nativo.

---

<sup>13</sup> Acadêmico 7: O inglês é legal, mas se pensarmos em globalização e esse tipo de coisa, quando estamos falando de outro idioma, não o nosso \*inaudível\* É um idioma de outro país e esse país está em eleição, isso pode nos afetar e a disseminação global do inglês, uhh, não sei se é algo bom ou se é ruim, às vezes eu fico, sei lá, ansioso com isso... (Aula 2)

### ***Participação limitada nos debates***

Apesar de a turma ser numerosa, a participação ativa nas aulas ficou concentrada nos mesmos acadêmicos, especialmente nas interações orais. Alguns estudantes se manifestaram pelo chat do *Google Meet*, outros utilizaram o *Classroom*, e houve ainda aqueles que participaram apenas nas últimas aulas, quando foram realizadas atividades avaliativas. Isso ocorreu mesmo com os constantes esforços da docente em incentivar a participação nas discussões e atividades.

Temas como cultura e descentralização do falante nativo pareciam despertar maior interesse e instigar mais falas por parte dos acadêmicos. No entanto, muitos permaneciam tímidos e sequer ligavam suas câmeras. Esse comportamento pode estar relacionado ao contexto do ensino remoto emergencial, que envolvia não apenas aspectos emocionais associados à participação online, como a sensação de exposição, mas também o fato de as aulas estarem sendo gravadas para fins de pesquisa. Além disso, o próprio formato da aula pelo *Google Meet* pode ter levado alguns alunos a se sentirem mais confortáveis em adotar uma postura mais passiva.

Uma das estratégias que ajudariam a estimular a participação foi o uso de salas simultâneas (*breakoutrooms*), promovendo maior interação entre os alunos sem a intervenção da docente. Outra possibilidade para incentivar uma participação mais ativa dos acadêmicos nas discussões da disciplina seria atribuir a eles a responsabilidade de oferecer *feedback* às atividades desenvolvidas pelos colegas. Essa estratégia poderia favorecer a troca de ideias e o compartilhamento de saberes entre os participantes.

De modo geral, compreendemos que é natural que alguns acadêmicos se sentissem mais à vontade para se expressar oralmente, enquanto outros preferiram contribuir de maneira mais discreta, por meio das atividades escritas, como os *Padlets*, *Jamboards* e comentários no *Google Classroom*.

### ***Iniciativas limitadas e pouco conhecimento prévio***

Um dos desafios identificados foi o pouco conhecimento prévio dos acadêmicos sobre o tema. A maioria relatou que aquele era seu primeiro contato com a perspectiva do ILF. Apenas alguns alunos mencionaram já ter ouvido falar sobre o assunto em uma disciplina anterior, também ministrada pela mesma docente responsável pela disciplina de formação de professores. Um dos participantes também comentou que teve contato com o tema em um curso sobre internacionalização no mestrado, igualmente oferecido pela mesma professora.

Esses relatos evidenciam que as iniciativas para inserir essa discussão na formação de professores ainda são pontuais e, muitas vezes, dependem de ações isoladas de docentes específicos. Trata-se de uma limitação que precisa ser superada, visto que as oportunidades para este debate ainda são escassas e, possivelmente, todas as que foram mencionadas neste estudo estão ligadas à docente que desenvolve pesquisas na área, como a Acadêmica 2 cita:

Acadêmica 2: *I think I heard about it last year with you, teacher (risos) you mentioned in some classes, I can't remember if we talked about it, but I remember that you mentioned that you are from this area, right?* (Aula 1)<sup>14</sup>

A escassez de oportunidades corrobora com os estudos de El Kadri (2010) e Branquinho (2017), que já apontaram que apenas tentativas isoladas estão presentes no currículo para a discussão em torno do ILF. Além disso, a centralidade de uma única docente na mediação do tema reforça a necessidade de consolidar uma cultura institucional de reflexão crítica, como defendem Libâneo (2006) e Duboc (2019).

É necessário articular mais atividades que envolvam ILF em vários contextos e espaços formativos, com outros docentes e em outras disciplinas, para que haja uma maior variedade de pontos de vista, e para que os acadêmicos possam ir além do contato inicial.

Também consideramos importante pensar na criação de disciplinas optativas nos cursos de Letras que possibilitem um tempo mais amplo para desenvolver atividades voltadas à formação docente a partir da perspectiva do ILF. Além disso, os licenciandos poderiam se beneficiar da oferta de cursos de extensão que articulem ILF e formação de professores, ou ILF e ensino-aprendizagem de línguas, promovidos por suas instituições ou mesmo em formato online, o que favoreceria a troca entre professores em formação inicial de diferentes partes do Brasil.

Mais uma vez, é inegável a relevância de programas de formação como o PIBID, que colocam os acadêmicos em contato direto com a realidade das salas de aula da educação básica. Inserir o debate sobre o ILF e suas implicações pedagógicas nesses espaços permitiria que os futuros professores vivenciassem, de maneira concreta, a construção de entendimentos a partir da prática. A oportunidade de planejar, aplicar e refletir sobre atividades com base nessa perspectiva pode contribuir significativamente para uma formação crítica, alinhada às demandas atuais do ensino de inglês.

### ***Dificuldade em superar o modelo do falante nativo***

Apesar de endossarem a ideia de que o falante nativo não deve mais ser visto como modelo ideal para falantes de inglês no geral, alguns acadêmicos ainda demonstraram certa dificuldade em se desprender totalmente desse imaginário. Em diferentes momentos das aulas, foi possível notar inseguranças, como pedidos de desculpas antes de falar ou comentários sobre possíveis erros, o que revela um receio em relação ao julgamento e uma preocupação com a performance linguística “correta”, como é possível notar no excerto a seguir:

Acadêmico 1: [...] *oh God, I'm, my English is so rusty today, sorry, guys* [...] (Aula 7)<sup>15</sup>.

Além disso, muitos ainda fazem referência apenas às variedades britânica e americana quando pensam nos “ingleses” que existem, o que sugere uma dificuldade em desvincular o inglês de suas variedades mais prestigiadas. Duboc (2018) nomeia de armadilha do “discurso de

---

<sup>14</sup> Acadêmica 2: Eu acho que ouvi falar disso no ano passado com você, professor (risos), você mencionou em algumas aulas, não me lembro se falamos sobre isso, mas eu me lembro que você mencionou que é dessa região, certo? (Aula 1)

<sup>15</sup> Acadêmico 1: [...] ah, Deus, meu inglês está tão enferrujado hoje, desculpa, gente [...] (Aula 7).

nativeness” a contradição de tentar romper com a hegemonia ocidental, mas, ao mesmo tempo, ainda manter, mesmo que de forma inconsciente, uma visão pautada por ela. Isso ajuda a explicar por que alguns participantes ainda sentem a necessidade de se apoiar em modelos nativos, mesmo quando afirmam não considerar esses modelos como referência principal. A fala da Acadêmica 8 reflete este fenômeno:

*Acadêmica 8: [...] numa escola poder ter professores que tem voltado mais para o americano outros mais para o britânico [...] (Aula 2)*

Essa busca por validação em modelos tradicionais indica que, embora o ILF e suas implicações estejam sendo discutidos e compreendidos, a desconstrução desse discurso é um processo mais lento, que envolve também aspectos afetivos, identitários e de confiança pessoal. Superar o ideal do falante nativo não é algo que acontece rapidamente ou de forma individual. Requer, principalmente, espaços formativos que acolham diferentes formas de falar inglês como legítimas e valorizadas.

Como afirma Siqueira (2018), o ILF pode indicar caminhos capazes de desestabilizar crenças cristalizadas e trazer oportunidades para o questionamento da tradição e da colonialidade associadas à língua inglesa. No entanto, como esta pesquisa demonstra, esse processo exige mais do que ações pontuais, pois ainda há inúmeros desafios a serem enfrentados no que parece ser um processo contínuo de rompimento com a colonialidade e de valorização das experiências dos falantes em seus contextos de interação.

Nesse sentido, acreditamos que também seria interessante explorar mais o diálogo com os alunos que já estão em sala de aula, criando espaços para refletir, de forma mais sistemática, sobre seus contextos de atuação e pensar em possíveis mudanças a serem implementadas em suas práticas, a fim de abrir brechas (Duboc, 2019) para a autonomia enquanto falantes e professores.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a construção de sentidos sobre o Inglês como Língua Franca (ILF) em uma disciplina de formação de professores do curso de Letras de uma universidade pública paranaense (Mardegan, 2022).

Analizamos alguns dos resultados das interações entre a docente e os licenciandos ao longo de 11 encontros remotos nos quais o tópico ILF foi trabalhado. De modo específico, destacamos as potencialidades da discussão sobre ILF na formação docente assim como os desafios enfrentados no contexto da pesquisa.

Entre as potencialidades, a pesquisa evidenciou o estabelecimento de um diálogo significativo entre os acadêmicos, a professora formadora e as experiências práticas dos estudantes. Os participantes demonstraram receptividade ao ILF, reconhecendo seu potencial para promover um ensino mais flexível. Os debates também revelaram uma compreensão da língua como prática social ligada à cultura, acompanhada de críticas aos estereótipos culturais, especialmente os associados ao Brasil, e ao ideal do falante nativo. De modo geral, os licenciandos adotaram uma postura crítica frente ao ensino de inglês, à globalização e aos discursos hegemônicos sobre a língua.



Em relação aos desafios identificados, ressaltamos a participação limitada dos licenciandos nos debates, a dificuldade de romper com o modelo centrado no falante nativo de forma efetiva e a escassez de oportunidades formativas sobre ILF.

Consideramos que tanto as potencialidades quanto os desafios evidenciam a relevância de se abordar a perspectiva do ILF não apenas em disciplinas de formação docente, mas também em diversos outros contextos e espaços formativos do curso de Letras.

## Referências

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103.
- Baker, W. (2018). English as a lingua franca and intercultural communication. In J. Jenkins; W. Baker; M. Dewey (Ed.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp.25-36). Routledge.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC).(2017). Ministério da Educação.
- Branquinho, D. B. (2017). *Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM* [Master's thesis, Universidade Federal do Amazonas].
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: Concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97–105.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccr069>
- Cogo, A., Fang, F., Kordia, S., Sifakis, N., & Siqueira, S. (2021). Developing ELF research for critical language education. *AILA Review*, 34(2), 187–211.
- Duboc, A. P. M. (2018). The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In T. Gimenez, M. S. El Kadri, & L. C. S. Calvo (Eds.), *English as a lingua franca in teacher education: A Brazilian perspective* (pp. 159–187). Walter de Gruyter.
- Duboc, A. P. M. (2019). Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, 1(48), 10–22.  
<https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>
- Egido, A. (2016). Ethics and its relations with education and research. *Sino-US English Teaching*, 13(7), 552–559.  
<https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.07.007>
- El Kadri, M. S. (2010). Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. *Entretextos*, 10(2), 64–91.
- Gimenez, T. (2015). Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos Linguísticos e Literários*, 52, 73–93.
- Gimenez, T., El Kadri, M. S., & Calvo, L. C. S. (2018). Awareness raising about English as a lingua franca in two Brazilian teacher education programs. In T. Gimenez, M. S. El Kadri, & L. C. S. Calvo (Eds.), *English as a lingua franca in teacher education: A Brazilian perspective* (pp. 211–230). Walter de Gruyter.
- Libâneo, J. C. (2006). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (4ª ed., pp. 53–80). Cortez.

- Mardegan, B. S. (2022). *Construções de sentido sobre Inglês como Língua Franca em um curso de Letras* [Master's thesis, Universidade Estadual de Maringá]. Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
- Santos, J. N., e Siqueira, S. (2019). Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. *Revista Letras Raras*, 8(3), 65–86.  
<https://doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1458>
- Siqueira, D. S. P. (2018). Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, 19(44), 93–113.  
<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>