



Para Além do Técnico: Ensino de Inglês e Espanhol Sob a Perspectiva de Língua Franca no IFBA

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumo: Este artigo discute o ensino de inglês e espanhol no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e propõe uma mudança de paradigma: de uma abordagem instrumental tecnicista para uma abordagem fundamentada na perspectiva de Língua Franca. O cenário mundial e a conectividade digital afetaram profundamente o nosso contato com a alteridade. Nesse contexto, a expansão das línguas de alcance global torna essencial uma educação linguística descentralizada, humana, crítica e intercultural. Fundamentado teoricamente em conceitos de língua franca (Panero, 2024) e de comunicação intercultural (Kramersch, 2009), o trabalho analisa publicações e relatos docentes que revelam tensões entre a tradição normativa e as demandas de uma prática situada, que tem se realizado por meio da subversão parcial de ementas consideradas inadequadas. A partir desses achados, o artigo propõe uma abordagem que privilegia a negociação de sentidos, o diálogo intercultural e a valorização da identidade linguacultural do aprendiz - elementos que promovem maior engajamento e o reconhecimento da função sociopolítica de línguas adicionais. Conclui-se que o fortalecimento de uma perspectiva de língua franca no IFBA é solo fértil para a formação de cidadãos capazes de mediar encontros culturais com ética e respeito à diversidade.

Palavras-chave: língua franca, ensino de línguas, IFBA, descentralização, pedagogia crítica.

Abstract: This article examines the teaching of English and Spanish at the Federal Institute of Bahia (IFBA) and proposes a paradigm shift: from a technical-instrumental approach to one grounded in the Lingua Franca perspective. The global landscape and digital connectivity have profoundly affected our contact with alterity. In this context, the expansion of global languages makes a decentralized, human, critical, and intercultural linguistic education essential. Theoretically grounded in concepts of lingua franca (Panero, 2024) and intercultural communication (Kramersch, 2009), the study analyzes publications and faculty reports that reveal tensions between normative tradition and the demands of a situated practice, which occurs through the partial subversion of syllabi. Based on these findings, the article proposes an approach that privileges the negotiation of meanings, intercultural dialogue, and the appreciation of the learner's linguacultural identity—elements that promote greater engagement and the recognition of the sociopolitical function of additional languages. It concludes that strengthening a lingua franca perspective at IFBA provides fertile ground for the education of citizens capable of mediating cultural encounters with ethics and respect for diversity.

Keywords: lingua franca, language teaching, IFBA, decentralization, critical pedagogy.

¹ **Juliana Souza da Silva** · ² **Camilla Santero Pontes**

¹ Docente, Instituto Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil
Doutorado em Linguística, University of London

<https://orcid.org/0000-0002-2268-9465> julianasouza@ifba.edu.br

² Docente, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-4361-6564> camilla.santero@unb.br

Recebido em 23/01/2026

Aceito em 17/02/2026

Publicado em 28/02/2026



Introdução

Há pouco tempo, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso ao estudo de línguas adicionais e o buscava com objetivos específicos, como viagens, intercâmbio ou consumo de literatura científica internacional — metas geralmente almejadas por uma elite de poder aquisitivo mais elevado, com raras exceções. Atualmente, esse cenário se transforma à medida que o contato internacional, prioritariamente virtual, torna-se amplamente difundido. Exemplos disso são as plataformas de streaming (Netflix, Prime Video, etc.) e as redes sociais (Instagram, TikTok, WhatsApp, etc.), que têm viabilizado ao cidadão comum acesso a uma grande diversidade linguacultural (Risager, 2006). É também a internet que tem sido vitrine e feito a ponte entre negócios de outros países e o consumidor brasileiro, viabilizando a importação de produtos com burocracia reduzida. ‘Na ponta dos dedos’ via dispositivos móveis, esses espaços ampliam a nossa compreensão sobre o mundo, tanto em termos de práticas culturais quanto linguísticas.

Diante desse novo cenário de conectividade ampliada e popularizada, que integra questões globais ao cotidiano, notamos que estas são apenas algumas das formas como o espaço digital tem reconfigurado a maneira como nos relacionamos com a alteridade e a razão pela qual aprendemos outras línguas. Nesse processo, as fronteiras linguísticas e culturais têm se tornado mais porosas e fluidas a cada dia. Afinal, se o contato com outras linguaculturas passou a ser primariamente virtual, a demanda por aprendizado de línguas de amplo alcance subiu exponencialmente e, com isso, veio o fato de que nossos prováveis interlocutores em comunicação internacional são, em sua maioria, falantes com repertórios multilíngues que não têm inglês/espanhol como L1¹. É uma característica que retira o foco de modelos idealizados de centros hegemônicos e o emprega no desenvolvimento da habilidade de negociar sentido. Tal mudança de paradigma realça a relevância de investirmos em aprofundar a compreensão de fenômenos como o uso de línguas francas e a construção da interculturalidade na comunicação global. Essas questões impõem novos desafios à educação e, em particular, aos Institutos Federais, onde ainda perdura uma visão utilitarista e de normatividade padrão do ensino de línguas.

¹ Inglês L1 e L2 são usados neste artigo para indicar o que tradicionalmente é chamado de inglês nativo e não-nativo. Essa escolha visa descrever, desvinculado de juízo de valor, o inglês L1 como uma língua usada no dia a dia desde a infância e o inglês L2 como adquirido posteriormente, seja como a segunda língua de um imigrante ou a língua estrangeira - língua não oficial, nem comumente usada para a realização da maioria das tarefas cotidianas.

Estudar línguas, sejam elas vernáculas ou adicionais, desempenha um papel ímpar na constituição do indivíduo, pois é na língua e pela comunicação que nos relacionamos conosco e com o outro. Ao reduzir a finalidade de ensinar ou aprender uma língua adicional à mera decodificação de manuais técnicos, ignoramos a oportunidade de explorar a realidade transcultural e multilíngue que define a contemporaneidade. Mais do que a competência técnica, a educação linguística viabiliza o crescimento pessoal ao promover valores como respeito, empatia e ética, entre outros, que podem ser trabalhados ao aprendermos sobre outras formas de existir e de pensar que, por vezes, são significativamente distintas da nossa. Com essas questões em mente, neste artigo, desenvolvemos uma discussão teórica que abrangeu as noções de comunicação intercultural e interculturalidade, o inglês e o espanhol como língua franca, e a relação desses conceitos com a BNCC. Depois, examinamos publicações sobre o ensino de inglês e espanhol no IFBA para ver de que forma os posicionamentos nesses trabalhos se aproximam ou se distanciam de um ensino de línguas que considera as implicações desses idiomas como línguas francas. Então, tendo traçado um panorama do IFBA, propomos possibilidades para os próximos passos de formadores de professores e de professores que já estão em sala e desejam pensar as implicações teórico-práticas da atual conjuntura do cenário de comunicação global.

Ao vislumbrarmos práticas pedagógicas apoiadas no posicionamento sociopolítico de língua franca expresso sobre a língua inglesa na BNCC (Brasil, 2018), na noção de falante intercultural (Kramsch, 2009) e na missão institucional dos IFs, estamos pensando numa formação mais humana e crítica que não visa somente informar, mas também transformar a realidade de nossas comunidades de dentro para fora.

Comunicação Intercultural e Língua Franca

Segundo Estermann (2010), a cultura é como nossa segunda pele e, diante da impossibilidade de nos despirmos de nossa própria pele, tudo o que falamos e fazemos é movido\moldado por esta cultura. A língua, portanto, reflete a cultura do falante. Deste modo, não é exequível pensar o ensino de línguas estrangeiras sem considerar a cultura do aprendiz e a(s) cultura(s) da língua-alvo, caso contrário, a aprendizagem não se efetiva porque não se forma um falante competente em determinada língua estrangeira.

(...) o aprendiz de uma língua torna-se de fato “competente” apenas quando adquire a capacidade de compreender as implicações socioculturais do uso da língua, refletindo sobre sua própria cultura, sobre a cultura da língua-alvo, e, ainda, sobre outras culturas com as quais venha a interagir (Beltrão, 2007, p.284).

Vale observar que na citação acima, a autora não fala sobre o aprendiz se tornar um especialista sobre a cultura do outro, mas ser capaz de refletir, por exemplo, sobre as inúmeras formas linguísticas de se fazer um pedido na língua-alvo, entendendo que haverá formas preferidas pelos falantes daquela linguacultura como L1, e que escolher um ou outro ato diretivo pode gerar distintas interpretações/reações. É este conhecimento sociocultural, atrelado ao conhecimento linguístico, que Dell Hymes (1972) cunhou como competência comunicativa.

No entanto, tal competência não se adquire através de informações isoladas e descontextualizadas como a afirmação de que o povo brasileiro gosta de samba, carnaval e futebol. Afinal, são incontáveis os brasileiros que não gostam da tríade. Ou ainda a afirmação tão veiculada de que os brasileiros são muito receptivos. Quais brasileiros? Em que contextos? E o que significa ser receptivo para uma outra cultura? Enfim, as perguntas são infundáveis para tentar definir minimamente o que se quer dizer com esta alegação. Logo, desenvolver a competência comunicativa no aprendiz exige mais que o ensino da gramática e o compartilhamento de etiquetas que nomeiam a cultura-alvo como x ou y.

Trazer para os materiais didáticos uns recortes do cotidiano e do *modus vivendi* dos falantes da língua-alvo já foi um avanço, mas não foi suficiente para que o aprendiz refletisse sobre quão plural são as formas de vida e como ele deve atuar quando em contato com outras culturas.

Todo este intento de fornecer subsídios que possibilitassem o desenvolvimento de um falante competente em dada língua estrangeira desembocou no conceito de “competência comunicativa intercultural” (Byram, 1997). A adoção deste conceito compreende um ensino que promova a elaboração da consciência de questões interculturais e a habilidade de se comunicar em diferentes contextos de uso da língua-alvo, de modo a contribuir para a manutenção do intercâmbio comunicativo.

Um ensino que desenvolva a consciência intercultural no aluno concebe as interações interpessoais como um espaço com potencial intercultural, porque, quando o sucesso da comunicação é a prioridade, entre outras coisas, estabelece-se uma ação (idealmente mútua) em direção ao seu interlocutor e uma disposição para estabelecer uma troca comunicativa pautada no comprometimento em construir inteligibilidade, para assim alcançar um objetivo comunicativo.

Destarte, a interculturalidade se materializa quando há uma aproximação à cultura do outro, em um processo de permitir-se ser modificado ao tempo em que modifica também o outro (em alguma medida). Nesses encontros de natureza intercultural, o que se estabelece é uma comunicação intercultural executada com base na premissa de que a maior parte dos comportamentos humanos, verbais e não-verbais, é de natureza cultural.

De acordo com Estermann (2010), o objetivo da interculturalidade é a convivência pacífica entre os seres humanos. Já não há como se retirar a um espaço blindado, onde o indivíduo nutre relações exclusivamente com os seus, quase como um espelho, mesmos hábitos, mesma forma de falar etc. Os muros caíram e o espaço é um só – é globalizado, portanto, conviver é preciso. Segundo o autor, as diferentes culturas se encontram em todos os lugares e, se não se pretende uma guerra de todos contra todos, é imprescindível estabelecer e cultivar um diálogo entre culturas – uma troca comunicativa intercultural. Boaventura de Sousa Santos (1999) acrescenta que desenvolver uma consciência intercultural – de abertura e tolerância ao que é trazido pelo outro em um primeiro momento – implica reconhecer a incompletude de sua própria cultura, entendendo que a completude é inalcançável, e somente pelo diálogo se mantém o movimento oposto à inércia da clausura em sua cultura.

O panorama sociolinguístico global denuncia uma mudança de paradigma em muitos aspectos, em particular, no ensino de L2 que desloca a excessiva atenção antes dada a um modelo nativo para o reconhecimento e devida valorização do privilégio do falante intercultural (Kramsch, 2009). Afinal, o falante monolíngue\monocultural só “acessa” a cultura do outro por meio de discursos reportados em sua própria língua, o que pode ser associado, de forma análoga, ao fato de se reconhecer um bom aroma como o de uma comida especial, sem jamais experimentar o sabor do prato que exala tão inebriante perfume.

O privilégio do falante intercultural reside justamente na possibilidade de transitar por diferentes culturas, experimentando diferentes formas de ser. Vale ressaltar que este trânsito é um constante ir e vir, que permite ao falante ir ao encontro de seu interlocutor, de maneira verbal e não verbal, e voltar para si, refletindo criticamente sobre sua própria cultura, valorizando certas práticas e empreendendo mudanças naquilo que classifica como disfuncional a partir da vivência com e do interlocutor de outra linguacultura. O falante intercultural entende que toda interação, mais que comunicar, constrói relações pessoais.

Não se trata, portanto, de uma via de mão única e sem volta, com o abandono de sua própria cultura\identidade; o falante intercultural não se aproxima de seu interlocutor para falar como ele (modelo nativo), mas para construir com ele um espaço de troca. Este espaço comunicativo co-construído é um ambiente formado a partir das contribuições culturais e linguísticas dos falantes envolvidos na troca. Quando falantes interculturais de diferentes linguaculturas maternas escolhem uma língua como meio de comunicação em dado encontro comunicativo, tem-se uma língua franca de comunicação.

Nas próximas linhas serão discutidas algumas especificidades de duas línguas francas - inglês e espanhol - que, embora aconteçam de maneira semelhante em outros contextos, possuem aspectos distintivos no que se refere a (i) seu funcionamento dentro e fora dos institutos federais da Bahia, e (ii) sua abordagem em um documento normativo federal.

O Inglês como Língua Franca (ILF): Relevância e BNCC

Logo de partida, é comum que as pessoas vinculem o termo Inglês como Língua Franca (ILF) à noção de um *novo* inglês, sem dono e sem regras. No entanto, entre os estudiosos do campo, o ILF não é considerado um fenômeno com estabilidade suficiente para constituir uma nova variedade da língua inglesa. Em vez disso, tem-se observado dentro da Linguística Aplicada uma maior adesão à perspectiva de co-construção interacional, a partir da qual o ILF é frequentemente definido como uma “prática comunicativa social, emergente, variável, translíngue e mediada pelo poder onde recursos do inglês são usados entre falantes com diferentes repertórios linguístico-culturais” (Panero, 2024, p.1, tradução nossa).

Se tomarmos somente a primeira parte da definição acima, podemos pontuar que todo modo de comunicação tem algum grau de emergência (geração de novas normas através do uso) e variabilidade (formas alternativas de se expressar algo). Todavia, é a combinação de larga difusão, alta permeabilidade, fluidez e imprevisibilidade que destaca o ILF como um fenômeno intrigante e com desdobramentos relevantes para a comunidade global. Como ILF é língua “gerada” nas interações em que ao menos um dos falantes tem inglês como L2, ele é geralmente escolhido porque os envolvidos não compartilham da(s) mesma(s) língua(s) materna(s). Nessas situações, os repertórios linguísticos e comunicativos são significativamente diferentes. É em meio a essa composição língua-cultural notavelmente diversa, atrelada a situações e objetivos de relativa

transiência (Pitzl, 2018), que as pessoas comumente interpretam e produzem fala e escrita mais maleáveis, estratégicas e inesperadas do que em interações de L1.

Em termos de normatividade, no ILF, a necessidade de imitar ou se conformar a variedades de prestígio tende a se diluir. Isso se deve à crescente percepção da ausência² ou pouca importância de falantes de inglês L1 nesses contextos, propiciando a ocorrência de variações linguísticas devido aos repertórios multilíngues envolvidos. Mesmo nesses contextos de alta variabilidade, os encontros continuam a ser perpassados por relações de poder, e se faz crucial reconhecer que a articulação do inglês ‘padrão’ como instrumento de subjugação também ocorre. Ou seja, por várias razões, nem todos os usos de ILF apresentam, necessariamente, uma ruptura das normas consolidadas em gramáticas e dicionários. As características reais de cada interação dependerão substancialmente dos repertórios envolvidos, das relações entre os falantes, do contexto interacional e dos objetivos comunicativos do momento.

Partindo dessas semelhanças e diferenças entre ILF e outros modos de comunicação³, gostaríamos de direcionar o nosso olhar para as implicações pedagógicas de nós, que temos inglês L2, automaticamente fazermos uso dele como língua franca. Ou seja, não importa o quão semelhante a um inglês padrão seja a nossa proficiência nessa língua, a nossa presença numa interação (fala, compreensão, escrita ou leitura) a torna uma situação em que o ILF está “em ação”. Esse fato conceitual tem tido consequências práticas e tomado cada vez mais espaço em eventos acadêmicos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês no Brasil. Trata-se de uma repercussão que já alcançou até mesmo o texto da Base Nacional Comum Curricular - a BNCC (Brasil, 2018), um documento regulador elaborado pelo Ministério da Educação que define as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica nacional.

Dentre os vários termos usados para falar da língua inglesa hoje, a BNCC escolhe ‘língua franca’ por expressar uma “função social e política” (Brasil, 2018, p.241) que retira essa língua do lugar de ‘estrangeira’ e valoriza outras formas de usá-la que não precisam seguir países hegemônicos como modelo. O documento enfatiza que ILF não é uma variante de inglês e sim um conceito que “acolh[e] e legitim[a] os usos que del[e] fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, *questionar* a visão de que o único

² Considerando que a porcentagem de falantes de inglês L2 em relação a L1 é 4 para 1 (Seidlhofer, 2011; Crystal, 2006), a probabilidade de interações em ILF que não inclui falantes L1 de inglês é muito grande.

³ O termo modo de comunicação aqui é uma categoria que engloba linguagens e o uso delas. Por exemplo, uma língua nomeada (português, inglês, alemão, etc) pode ser L1 - usada para o dia-a-dia, ou como L2 - língua de contato para aqueles que não compartilham da mesma L1.

inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (ibid., ênfase nossa).

Duboc et al. (2023) avaliam que o ILF foi acrescentado à BNCC “de forma intencional e planejada, para, de alguma sorte, refratar e transformar o caráter normatizador da política em que o conceito se insere” (p.10). Nesse sentido, o passo dado pelo Ministério da Educação rumo à superação da subserviência intelectual e cultural do país perante variantes de inglês L1 de origem hegemônica constitui, inegavelmente, um progresso. Ao mesmo tempo, talvez devido à falta de espaço, podemos dizer que o documento abandona os leitores no meio do caminho, por não desenvolver reflexões sobre como o professor pode transitar entre o ensino da norma padrão e o desenvolvimento de habilidades importantes para a comunicação intercultural por meio de ILF. Apesar da versão final da BNCC para o Ensino Médio ter sido homologada em 2018, a discussão teórico-prática do conceito de ILF permanece superficial tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores de inglês no Brasil (Duboc, 2019; Duboc et al., 2023).

A mudança de paradigma de língua estrangeira para língua franca traz consigo ramificações profundas. A realidade é que, à medida que tomamos consciência das complexidades de ILF como falantes brasileiros de inglês L2 e professores dessa língua, deparamo-nos com diversos desafios. A momentânea sensação de liberdade advinda da despriorização das normas do inglês padrão logo dá lugar à enorme responsabilidade que implica o exercício dessa autonomia.

O Espanhol como Língua Franca (ELF): Relevância e BNCC

O inglês é a língua global dos dias atuais devido a sua primazia, afinal, é o idioma mais falado como L2 no mundo, o que possibilita relações comerciais entre diferentes grupos econômicos, bem como o compartilhamento de saberes através de inúmeras produções científicas neste idioma. Os motivos que o levaram a obter o *status* de principal língua de comunicação internacional de todos os tempos são de ordem política, econômica, religiosa e militar. Entretanto, na era da globalização, o tempo é o agora, é tempo e é espaço, é como Jorge Luis Borges (1899-1986) escreveu no conto *El jardín de senderos que se bifurcan*, de 1941. Segundo o autor, o tempo é como um jardim labiríntico com muitas sendas, todas acontecem ao mesmo tempo. Trazendo a alegoria para a discussão em pauta, em uma dessas sendas, o inglês é a língua do mundo, em outra, o espanhol percorre caminhos outros que parecem conduzi-lo para uma vereda comum na qual o inglês se move – é a via da língua

franca (LF). Assim, pode-se afirmar que a trajetória do espanhol na atualidade reflete um reposicionamento da língua em níveis globais e isso é inquestionável. A pergunta, portanto, é: quais as implicações desta realidade, especialmente no contexto de ensino de L2?

Para aproximarmo-nos a um esboço de resposta, é preciso discutir brevemente a relação entre a língua espanhola e o conceito de língua franca, entendendo que a interculturalidade, a globalização e as políticas linguísticas são eixos fundamentais desta reflexão.

Quando línguas mundiais como o inglês e o espanhol atuam em dado encontro comunicativo intercultural com função de língua franca, o resultado desta atuação é algo criativo, inovador, híbrido e sem normas pré-existentes. Segundo Jenkins (2015), logo que surgiu, o ILF era visto como uma espécie de “revolução” por representar uma ruptura com os paradigmas do Inglês como Língua Estrangeira e, principalmente, por desmistificar a ideia de que muitos usuários de inglês na comunicação intercultural deveriam seguir as normas de um falante nativo. O argumento base era que todos os usuários de inglês de qualquer parte do mundo – sem importar se eram do círculo interno (nativos), externo (países ingleses pós-coloniais) ou em expansão (países que falam o inglês como língua adicional) (Kachru, 1985) – tinham o direito de serem aceitos com seus ingleses.

Nesse mesmo período, fervilhavam as pesquisas sobre os ingleses mundiais (World Englishes), com autores que defendiam a aceitação de outros ingleses que não apenas o nativo. Segundo Jenkins (2015), a comunidade de usuários de inglês começava a ser considerada em sua totalidade. Uma série de estudos sob a perspectiva intercultural fundamentava as pesquisas sobre os ingleses mundiais, abrindo precedentes para as futuras investigações em LF. Os desdobramentos desses avanços empíricos e conceituais resultaram na concepção da terceira fase do ILF ou fase Multilíngua Franca (Jenkins, 2015).

A terceira fase do ILF, então, reflete a complexidade do fenômeno e as novas evidências empíricas sobre sua natureza. A globalização tecnológica, com o encurtamento das distâncias, o aumento das interações e a diversidade dos contatos contribuíram para que as línguas também se diversificassem à medida que seus falantes avançavam sobre novos espaços. Os diversos usos das línguas vêm crescendo exponencialmente na mesma proporção que se intensificam os contatos interpessoais. Todo esse movimento impossibilita a estaticidade dos estudos em ILF.

Jenkins (2015) define o ILF3 como uma fase em que o multilinguismo não deve continuar sendo visto como um aspecto do inglês como língua franca, mas como o cenário em que este se insere. Em outras palavras, o inglês passa a ser coadjuvante, cedendo o lugar protagônico ao

multilinguismo. Nesta etapa conceitual do ILF, o inglês é alinhado a todas as demais línguas que atuam com função de língua franca em contextos multilíngues. Portanto, o ILF3 reconhece situações de interação em contextos de língua franca, cuja língua utilizada não é necessariamente o inglês, mas qualquer outra língua que os participantes compartilhem, podendo haver intervenções de outras línguas como o inglês, se os interlocutores julgarem válido. Nesta terceira fase dos estudos ILF, as outras línguas de comunicação global são reconhecidas e legitimadas, portanto, o ELF encaixa-se nessa perspectiva e deixa de ser uma realidade apenas empírica para ser parte integrante da teoria.

O ELF e o ILF se materializam como uma prática intercultural que relativiza, porém não elimina, as relações de poder, pois a distância entre os interlocutores, os recursos linguísticos usados, absolutamente tudo é negociado e/ou criado durante a troca comunicativa. Uma língua que é usada em diversas partes do mundo, por falantes de *backgrounds* significativamente diferentes, não pode deixar de ter ressaltado o seu caráter essencialmente intercultural.

Tal qual línguas majoritárias como o inglês, o francês e o árabe, o espanhol é uma língua internacional porque sua propagação atravessa inúmeras fronteiras e alcança uma pluralidade de nações. Esta língua, de algum modo, une cubanos, espanhóis, equatorianos, os hispanos dos EUA, entre tantos outros. Esse vínculo pela língua se dá muito mais por uma questão histórica e menos por uma questão estrutural, afinal, essa língua comum é a norma culta, distante de muitos e diversos grupos de falantes. Portanto, é perfeitamente possível que um paraguaio de nível sociocultural mais baixo não entenda um mexicano mais escolarizado, e vice-versa. A hipótese de ininteligibilidade não elimina a possibilidade contrária, ou seja, a mútua compreensão a partir do uso que cada um faz de seu espanhol em situação de língua franca. É o que Fidel Castro disse quando visitou o Chile em 1971, quando, na ocasião, ele comentava sobre a realidade de sair de Cuba, viajar 10.000 km de avião e continuar falando espanhol. O então presidente cubano termina sua fala questionando como identificar um chileno, por exemplo, como estrangeiro, se eles se entendem e compartilham os mesmos sentimentos.

Em consonância com o comentário de Fidel, Fanjul (2004), ao discorrer sobre as variedades da língua espanhola e sobre as delimitações nacionais do idioma, afirma que os traços objetivos (linguísticos) e os traços subjetivos (atitudinais) dos falantes dificilmente serão exclusivos de uma única variedade, mas, ao contrário, podem ser compartilhados em latitudes muito distantes. Ainda segundo o autor, a aparição desses traços é irregular, intermitente e descontínua, tendo maior concentração em alguns territórios, sendo (possivelmente) inexistente em outros, etc.

Diferente das interações em ILF em que ao menos um dos falantes tem o inglês como L2, as trocas comunicativas em língua espanhola revelam que o ELF emerge também em interações entre falantes de espanhol como L1 de diferentes variedades. Um exemplo desta realidade do ELF pode ser visto ainda na década de 60, quando Rona (1964) relata uma situação que aconteceu em Tucumán, na qual uma professora, que lecionava na zona urbana da província, foi dar aulas na zona rural, um lugar que distava apenas 50 km do centro, e não conseguia compreender os alunos e os pais dos alunos. O caso descrito ocorreu dentro de um mesmo país, em uma mesma província, a uma distância de 50km, demonstrando que um contexto de língua franca pode acontecer em espanhol não somente devido a uma variação diatópica, mas diastrática também.

Reconhecer que não há um único espanhol entre os nativos e que não há apenas o espanhol dos nativos é o primeiro passo para uma postura (socio)linguística ELF, afinal um contexto de LF se monta mediante usos linguísticos, mas também usos atitudinais de abertura ao novo, à alteridade.

Nesse pormenor, não cabe impor ao interlocutor a variedade x ou y do espanhol – exercício de uma colonialidade de poder do interlocutor. O ELF é uma postura intercultural porque implica: (i) negociação entre os participantes e (ii) “... o aumento da capacidade de comunicação e interação com pessoas culturalmente diferentes, além do fomento de atitudes favoráveis à diversidade cultural” (García Martínez; Escarbajal Frutos; Escarbajal de Haro, 2007, p. 90).

Os reflexos dessa realidade empírica e teórica do espanhol como língua franca (Pontes, 2019) começam a dar frutos no contexto de ensino-aprendizagem (Carneiro, 2025). No entanto, a mudança de paradigma que vem deslocando o foco do modelo nativo ao modelo intercultural ainda caminha a passos lentos no que se refere ao ELE (Espanhol Língua Estrangeira). Os motivos são muitos, somente para citar um deles:

(...) a respeito da escassez de oferta dessa língua em outros níveis de ensino, podemos concluir que, caso houvesse reconhecimento e apoio por parte das instituições à oferta da língua espanhola em outros níveis de educação, provavelmente não seria necessária a contratação de profissionais “poli-habilitados”, que se dividem em duas e até três áreas de ensino (Tonelli, 2018, p.53).

Os professores de língua espanhola não têm tempo de se dedicar aos estudos, atualização, formação continuada, porque precisam se dividir em mais de uma área de ensino, ou atuar em diferentes lugares o que lhes toma tempo de deslocamento, mais energia despendida etc. É fato que este não é um retrato exclusivo do espanhol, mas é ainda mais alarmante no caso desta língua que dentro do currículo da educação básica possui um espaço bem reduzido - e que piorou com a BNCC

-, tanto na carga horária da disciplina quanto no reconhecimento da importância que seu ensino pode trazer para o ambiente escolar.

A trajetória do ensino de espanhol⁴ revela a precariedade (ou inexistência) de uma política linguística plurilíngue e denuncia uma política mercadológica consistente, que promove uma ideologia hegemônica de ensino da língua inglesa para movimentar a economia. Documentos como a BNCC, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, exemplificam bem a política mercadológica\educacional praticada no Brasil, pois o que se observa é um texto incoerente tanto com a posição geográfica do Brasil - vizinho de tantos países hispanofalantes -, quanto com as relações comerciais do país - MERCOSUL, UNASUL.

Art. 26 § 5º No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa.

Art. 35-A § 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, s./p.)

A desobrigatoriedade do ensino de espanhol nos deixa ilhados em meio a um oceano de países hispânicos e o isolamento não é só linguístico, mas político, social econômico, porque limita as múltiplas relações possíveis (interpessoais e transacionais) entre Brasil e os países hispânicos da América, além da Espanha.

Em meio ao cenário de retrocesso na educação linguística, é possível vislumbrar caminhos (outros) possíveis, que nos permita avançar rumo a uma educação mais multi\plurilíngue, afinal, em uma aula de língua portuguesa e\ou língua inglesa é totalmente factível estimular no aluno uma consciência multi\plurilíngue quando lhe é exposto um pouco do mundo extramuros institucionais. Será que nossos alunos sabem que fazem parte de uma comunidade de mais de 300 milhões de falantes de língua portuguesa? Será que eles realmente fazem parte desta comunidade? Ou seja, será que estão preparados para interagir com esses falantes de outra linguacultura? E os estudantes de língua inglesa sabem sobre as variedades do inglês? Será que sabem que o espanhol é a minoria linguística mais numerosa nos EUA, superior até mesmo ao inglês afro-americano?

⁴ Ver Guimarães (2014).

Sempre haverá outras trilhas a serem percorridas. Atualmente os venezuelanos formam a comunidade mais numerosa de imigrantes no Distrito Federal - cerca de 2.500⁵. A paisagem linguística de bairros localizados em áreas mais periféricas da cidade de Manaus está totalmente modificada devido à presença massiva de hispanoamericanos (Silva Júnios *et al.*, 2025). O norte de Florianópolis está repleto de propagandas em espanhol:

Figura 1

Propaganda



Fonte: Própria⁶

Diante desta realidade tão evidente, alguns estados do Brasil resistem à retirada do espanhol do currículo, como é o caso do Distrito Federal onde está garantida a oferta do ensino do Espanhol (Santos *et al.*, 2024, p.112), e outros estados reincorporam o ensino da língua por meio de movimentos como #FicaEspanhol⁷.

Não há como fechar os olhos a todo este contato linguístico gerado não só pela globalização tecnológica, mas também pelos fluxos migratórios. Em janeiro de 2026, mais de duzentos mil argentinos chegaram ao sul do Brasil para trabalhar na colheita de maçã e uva⁸. Precisamos capacitar

⁵ <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/07/05/de-onde-sao-os-imigrantes-que-vivem-em-brasilia-venezuela-e-o-principal-pais-de-origem-entenda.ghtml>

⁶ Imagem cedida pela professora da UFSC, Carolina Parrini Ferreira.

⁷ O movimento #FicaEspanhol foi criado no Rio Grande do Sul no ano de 2016 e passou a lutar pela resistência do espanhol em nível nacional no currículo da escola brasileira.

⁸ <https://www.misionesopina.com.ar/miles-de-misioneros-cruzan-a-brasil-para-la-cosecha-de-manzana-y-uva/>

nossos alunos para um mundo cada vez mais conectado e multi\plurilíngue. É fundamental levar para as salas de aula este panorama de intensificação de fluxos migratórios e contatos de naturezas variadas, para que o ensino de línguas materna e estrangeira aconteça sob uma abordagem intercultural, a qual preconiza que todo o contato (em maior ou menor medida) se faz entre culturas, entre linguaculturas, caso contrário a troca comunicativa e a construção de relação pessoal ficam seriamente comprometidas.

O ensino de espanhol e inglês a partir de uma perspectiva de língua franca tem como pano de fundo uma conjuntura mundial cada vez mais multi\plurilíngue, na qual diferentes o inglês, ou o espanhol, ou o português, ou qualquer outra língua pode ser escolhida como língua de comunicação entre falantes de diferentes linguaculturas.

Tendo em vista as considerações apresentadas sobre interculturalidade e “ensino” de ILF e ELF, dedicamo-nos, na seção seguinte, a discutir como toda essa reflexão se materializa ou não no ensino das línguas espanhola e inglesa nos Institutos Federais da Bahia.

A Educação Linguística no IFBA: Uma Análise a Partir das Pesquisas Locais

Ao realizarmos um levantamento das publicações relevantes sobre o ensino de inglês e espanhol no IFBA, constatamos que estas ainda são escassas, no caso do espanhol, quase nulas. No entanto, as obras localizadas contribuem de forma significativa e singular para compreensão e a reflexão sobre como os idiomas estrangeiros vêm sendo ensinados na instituição. O que propomos nesta seção é identificar vestígios de como aspectos pertinentes à perspectiva de língua franca já estavam (ou não) presentes nesses dados e reflexões e, a partir desse mapeamento, apontar caminhos para ações futuras. A análise que se segue está organizada em torno de temas centrais emergentes nessas publicações.

Publicações sobre o Ensino de Inglês e Espanhol no IFBA e a Perspectiva de Língua Franca

Na área de língua inglesa, localizamos, em ordem cronológica: Cardoso (2012) que dissertou em seu mestrado sobre interculturalidade no ensino de inglês instrumental; Ramos (2016) que examinou o ensino de inglês no IFBA de forma mais ampla (Projeto Político Pedagógico, ementas, o

Parâmetro Curricular Nacional e relatos sobre a prática docente); Alcântara (2017) que publicou um breve estudo de caso que examina a utilização de uma abordagem educacional chamada CLIL⁹ numa ocasião de intercâmbio de alunos do IFBA; Santos (2018) que, por sua vez, escreveu em seu mestrado sobre o currículo de línguas do IFBA, trazendo dados sobre o inglês e o espanhol na instituição; e Barreto (2024) que tem um artigo sobre a interdisciplinaridade no ensino de inglês para graduandos de Ciência da Computação no IFBA.

As dissertações de mestrado de Ramos (2016) e Santos (2018) apresentaram análises documentais do PPI da instituição e do PPC, bem como ementas das disciplinas de inglês (e espanhol, em Santos), descrevendo a missão, os conteúdos e as metodologias. Enquanto Ramos (2016) centralizou sua pesquisa na língua inglesa e abrangeu 9 campi do IFBA, Santos se restringiu ao campus de Salvador e incluiu dados sobre a disciplina de espanhol.

Os dados de Ramos (2016) revelaram que os programas tinham foco em gramática e trabalhavam os conteúdos por meio de atividades de compreensão textual e de ensino de estratégias de leitura. A maioria dos professores entrevistados, no entanto, respondeu que dava preferência, na sua prática, à abordagem comunicativa (Hymes, 1972), seja em conjunto com a instrumental, seja substituindo-a. Justificaram suas escolhas, afirmando que a abordagem comunicativa atende melhor às necessidades dos alunos, facilita o ensino de conteúdos relevantes para o dia a dia e não deixa de abranger a habilidade de leitura. Somente a abordagem instrumental não desenvolveria a habilidade de expressão (oral e escrita) ou a compreensão auditiva na língua estudada.

Semelhantemente, Santos (2018) observou, nos documentos analisados, maior ênfase em conteúdos gramaticais e em competências linguísticas isoladas, como a interpretação de textos e a tradução. Além disso, constatou a autora, que o PPC e as ementas estavam com referências antigas e ainda não falavam de língua como prática social. Em contrapartida, o “currículo em ação” revelado nos relatos dos professores foi avaliado pela pesquisadora como positivo por promover a cidadania e uma educação crítica. Essa pesquisa (Santos, 2018) traz indícios de uma “subversão” dos documentos reguladores ao ter encontrado práticas pedagógicas que vão além dos objetivos tecnicistas (leitura e interpretação de textos técnicos) e cumprem a missão declarada no PPI da instituição ao utilizar as línguas inglês e espanhol como caminho para “a formação de [um] cidadão histórico-crítico” (PPI, 2013, p.27). Mesmo em contextos restritos às normas-padrão hegemônicas, abordagens educativas críticas como essa já sensibilizam os aprendizes para questões de

⁹ CLIL (Content Language Integrated Learning - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) - é uma abordagem educacional em que uma L2 é usada para ensino e aprendizagem tanto de conteúdo quanto língua.

heterogeneidade. Ao proporcionarem reflexões de cunho socio-histórico e socioeconômico por meio da língua estudada, conduzem os alunos a refletir sobre relações de poder presentes em sua realidade e a posicionar-se diante dessas informações. Esse tipo de cenário educacional é um solo fértil para discussões sobre como a limitação ao ensino-aprendizagem de variedades padrão pode não ser muito produtiva para quem usará o idioma em situações de língua franca.

Em consonância com essa discussão metodológica, o estudo de Cardoso (2012) relata uma experiência no campus de Valença e questiona se o ensino de inglês no IFBA deve ser apenas instrumental, sem contexto sociocultural. Em particular, a autora afirma que o ensinar para fins específicos não está necessariamente restrito ao repertório técnico; essa abordagem pode ser praticada de forma dialógica e sensível à diversidade cultural. Ademais, a autora reforça que essa postura "resulta em dialogicidade, interdependência, revisão das tradições, emancipação, autonomia, valorização da pluralidade, tolerância na diversidade, renúncia da hegemonia cultural" (Cardoso, 2012, p. 136). Integrar o conteúdo técnico às reflexões identitárias e à valorização da alteridade é um caminho para a desconstrução de preconceitos e permite que os alunos do Ensino Médio integrado elaborem o conhecimento de forma consciente. A proposta de uma abordagem instrumental intercultural e crítica de Cardoso (2012) conflui com a perspectiva de ILF ao abrir caminho para um diálogo intercultural que vai além do mero desvendar do código linguístico. Isso se dá porque a competência comunicativa, que inclui a leitura, é construída quando indivíduos culturalmente situados interagem. Em resumo, pode-se dizer que a discussão dos dados gerados por essa pesquisa de mestrado cria um cenário teórico-metodológico no qual o inglês pode ser visto como um idioma fluido e maleável às necessidades comunicativas de falantes do mundo inteiro, o que é muito consonante com as reflexões sobre o ILF na sala de aula.

O estudo de Alcântara (2017) ilustra e defende o ensino de conteúdos técnicos por meio da língua inglesa, adotando o CLIL como abordagem e método. A autora destaca que “exposição, confiança, experiência e linguagem pragmática são grandes conquistas de estudantes através da adoção do CLIL” (*ibid.*, p.3, tradução nossa). À exceção do enfoque no repertório técnico, a funcionalidade do idioma e a priorização da eficiência comunicativa sobre a norma padrão são características que aproximam essa abordagem da perspectiva que trata o inglês como língua franca (ILF). Ademais, as conquistas listadas por Alcântara (*ibid.*) descrevem vários aspectos comuns a um ensino consciente de ILF que, semelhantemente, promove a *exposição* ao inglês com os “temperos”

multilíngues¹⁰ e a criação de oportunidades de uso em situações personalizáveis, nas quais os falantes mobilizam *estratégias pragmáticas* de comunicação intercultural, gerando *experiência* e maior *confiança* a cada interação bem-sucedida.

Na mais recente publicação examinada neste levantamento, Barreto *et al.* (2024) relatam uma experiência no campus Camaçari em que a interdisciplinaridade é protagonizada pelos estudantes do curso de Ciência da Computação. Ao desenvolverem uma plataforma digital para o ensino de Inglês Instrumental, os graduandos articulam saberes da área tecnológica para a resolução de problemas linguísticos, o que fortalece a formação acadêmica e reposiciona o inglês como uma ferramenta integrada à prática profissional. Essa interação interdisciplinar reflete um ponto fundamental do uso de ILF em contextos internacionais, pois prioriza a eficácia da comunicação coconstruída em contextos específicos. Assim, a língua inglesa se afirma como um instrumento de prática social legítima, caracterizando-se por ser fluida e adaptável às necessidades reais de comunicação.

Em resumo, a análise dos artigos e dissertações sobre o ensino de língua inglesa no IFBA, de 2012 a 2024, revelou que os documentos institucionais específicos da disciplina postulam, em sua maior parte, o uso da abordagem instrumental, almejando como principal resultado a habilidade de interpretar e traduzir textos técnicos. Nos relatos sobre a prática de sala de aula, as metodologias dos docentes que se detêm a essas diretrizes indicaram ênfase no ensino de estratégias de leitura, de léxico-gramática e de tradução de textos com vocabulário técnico relevante para os cursos em questão. No entanto, os professores pesquisadores acima, assim como alguns docentes participantes de suas pesquisas, pontuaram que os PPCs e ementas da língua inglesa do IFBA¹¹ deveriam ser repensados - apontando como mais produtivos a abordagem comunicativa (Ramos, 2016; Santos, 2018), um “upgrade” intercultural e crítico ao inglês instrumental (Cardoso, 2012), uma maior eficiência e eficácia ao fazer do inglês o meio e o fim de uma abordagem educacional (Alcântara, 2017) e a mobilização do idioma via atividades interdisciplinares (Barreto *et al.*, 2024).

No que se refere às publicações sobre o ensino de língua espanhola no IFBA, há muito pouco material disponível e nenhum sobre ELF. A dissertação de Oliveira (2017) apresenta uma sequência didática sobre comidas, com o suporte do aplicativo duolingo, para trabalhar as quatro habilidades

¹⁰ Os “temperos” aqui são a forma como o repertório multilíngue das interações ILF caracterizam o “sabor” da língua produzida e compreendida em interações ILF (Souza da Silva, 2021).

¹¹ As modalidades de cursos do IFBA compreendem: o Ensino Médio Integrado (o ensino médio concomitante ao técnico), o Técnico Subsequente (aqueles oferecidos às pessoas que já concluíram o Ensino Médio) e o Superior (graduação e pós-graduação). Embora as publicações analisadas aqui tenham tratado de situações do subsequente, cremos que os achados e os questionamentos levantados pelos autores sobre o ensino de língua inglesa na instituição são pertinentes para todas as suas modalidades.

com os alunos do EJA. O tema “comidas” foi escolhido pela professora pesquisadora porque os alunos faziam um curso técnico em cozinha. Todo o planejamento e posterior realização da sequência didática é exposto pela autora. Para pensar a sequência, Oliveira (2017) afirma ter considerado fatores sociolinguísticos como a idade, o contexto social, as necessidades dos alunos e os conteúdos que deveriam ser abordados.

Outro fator levado em conta pela autora é a globalização que, segundo ela, torna ainda mais importante aprender línguas estrangeiras para (i) ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico e (ii) oportunizar que o aprendiz se reconheça como cidadão atuante por meio da comunicação. De acordo com a autora, a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma forma de participação social que vai além do âmbito laboral. Oliveira (2017) também aborda o ensino de LE (Língua Estrangeira) como auxiliar no desenvolvimento de um falante capaz de refletir criticamente sobre questões políticas e sociais, mas não apresenta em sua sequência didática nenhuma etapa que estimule esta reflexão crítica.

Após apresentar esses conceitos como basilares para sua pesquisa em ensino de LE, a autora produz sua sequência didática a partir da perspectiva de trabalho com gêneros textuais, para isso, ela escolhe os gêneros seminário e receita de culinária. Em um primeiro momento, ela elenca com os alunos as características que definem o gênero seminário e lhes pede que escolham um país hispanofalante para apresentar, em seguida, os alunos devem escolher uma comida típica deste país e levar a receita para a sala de aula. Neste momento, os alunos observam juntos as semelhanças entre as receitas levadas e constroem a caracterização do gênero receitas culinárias. A próxima etapa seria fazer a comida e servir no IFBA para colegas e professores, sempre usando a língua espanhola.

A dissertação de Oliveira (2017) cumpre com a proposta de trabalhar o espanhol a partir de gêneros textuais, no entanto, explora pouco a interação entre alunos e professor em língua espanhola, talvez por falta de tempo. É na interação em LE que as relações pessoais se constroem, é na troca comunicativa que emerge todo o conhecimento linguístico, pragmático e discursivo adquirido e é no intercâmbio que esses conhecimentos são desenvolvidos\aprimorados. É muito importante ter atividades mais controladas como a criada por Oliveira (2017), principalmente quando os aprendizes são de níveis iniciais, entretanto, até com os alunos de nível básico é viável e necessário promover momentos de interação sempre que possível. Porque no mundo real as coisas não acontecem sistematizadas como em sala de aula, as pessoas mudam de assunto, concordam, discordam, provocam etc. e as salas de aula podem e devem ser um simulacro desta realidade.

Uma proposta de ensino sob a perspectiva de LF entende que a sala de aula é sempre suficientemente diversa para expôr os alunos a trocas interculturais, que demandem negociação de sentido, que gerem discordâncias, que estimulem a argumentação entre outras coisas. Retomando os fatores descritos pela autora para construir sua sequência didática, é dando autonomia em sala de aula para o aprendiz usar a LE que ele se sente um cidadão atuante, um comunicador de si e de outras vozes.

Em suma, a análise da dissertação de mestrado de Oliveira (2017) indica que a autora buscou ser coerente com os documentos normativos, o que não a impediu de realizar as aulas a partir de uma abordagem mais instrumental. Falta suporte, nos documentos normativos e institucionais, para se desenvolver um ensino de ELE a partir de uma abordagem comunicativa intercultural no IFBA e em tantas outras instituições de ensino.

Já a dissertação de Barbosa (2022) discute a criação de uma sequência didática com temáticas étnico-raciais para ensinar língua espanhola sob uma perspectiva intercultural. Na ocasião da pesquisa, alunos do IFBA cursavam o ensino médio técnico, com duração de quatro anos. Apenas no último ano do curso tinham aulas de espanhol. Ao afirmar que eram insuficientes as duas aulas semanais de 50 minutos cada uma, a autora menciona que em outros campi o espanhol é ofertado como optativa e em outros sequer há algum tipo de oferta da língua. A pesquisa surgiu de inquietações sobre como mediar os possíveis conflitos entre os alunos no ambiente escolar. Para a autora, esta realidade nos impele a trabalhar questões relativas às diferenças culturais no contexto escolar. Afinal, “o ambiente escolar deve promover aprendizados com base no perfil multicultural da nossa sociedade” (Barbosa, 2022, p.46).

Conforme a autora, aspectos relacionados à comida e às vestimentas, por exemplo, representam somente uma parte da cultura de determinado povo. Com base em uma perspectiva ELF, acreditamos que apresentar comidas e vestimentas típicas sem discutir o porquê de ser de cada ingrediente da comida, ou dos ingredientes mais frequentes nos pratos dessa cultura, por exemplo, permite apenas um sobrevoô cultural, pois um contato implicaria entender a importância da batata para os peruanos, da pimenta para os mexicanos etc. Em outras palavras, a discussão deve compreender as implicações do conhecimento recém construído e como isso reverbera na criação de um espaço mais igualitário.

É importante ressaltar o papel da discussão\interação no ensino de línguas para a construção do repertório linguístico do aprendiz, para a apropriação desta nova língua e para a construção\materialização do conhecimento linguístico e cultural em questão.

De acordo com a autora, sua sequência didática foi pensada para capacitar seus alunos a não só pedir uma informação em espanhol, mas para que eles possam ser e estar no mundo através da língua espanhola. A sequência didática traz personalidades negras da Colômbia e Guiné-Equatorial, fundadores de comunidades quilombolas no Brasil e em países hispanofalantes etc. e perguntas extremamente pertinentes para promover um debate\reflexão entre professor e alunos brasileiros, baianos de Seabra - região com muitas comunidades quilombolas. Na sequência predomina o texto em espanhol, mas as discussões eram em português, porque, segundo a professora, os alunos eram de nível básico. Embora os debates em português inviabilizem a prática ELF, a abordagem intercultural de Barbosa (2022) na produção de seu material, bem como na condução de suas aulas se aproximam muito ao modo de se ensinar espanhol e inglês sob uma perspectiva ELF. Faltaria apenas propôr todas as interações em “espanhol” - leia-se: promover os debates em língua espanhola, com a flexibilidade de validar todo o repertório linguístico do estudante, que se esforça para usar o espanhol. A temática étnico-racial seria mantida, porém a complexidade do assunto aumentaria gradativamente a cada novo encontro.

Os Próximos Passos: Por uma Formação Humana, Crítica e Intercultural

A discussão desenvolvida neste artigo revelou uma realidade em que as necessidades de formação dos alunos e as expectativas dos professores do IFBA não são mais supridas por um ensino instrumental tecnicista tradicional. A nossa percepção dessa mudança de paradigma fundamenta-se nos dados das pesquisas analisadas, que constataram — tanto nas reflexões dos autores quanto nos relatos dos docentes — um maior potencial de valorização da disciplina, engajamento, aprendizado e ativação do saber em outros contextos quando tornamos o ensino do idioma mais significativo, intercultural, interdisciplinar, comunicativo e crítico. Tais propostas alinham-se às premissas de um ensino consciente da função sociopolítica que o inglês e o espanhol desempenham como línguas francas. Afinal, a interculturalidade e o pensamento crítico no ensino e na aprendizagem de línguas têm como um de seus efeitos a valorização da caminhada de vida dos próprios aprendizes, e isso é essencial para que o distanciamento da norma padrão deixe de ser visto como algo necessariamente

deficitário. Da mesma forma, o respeito e a abertura são fomentados quando compreendemos que o estranhamento da cultura do outro não decorre de algo negativo nela, mas da própria natureza do encontro com a diferença.

Ao lembrarmos que a BNCC não menciona a língua espanhola e estabelece que a língua inglesa seja tratada como língua franca desde 2018, é urgente que a comunidade acadêmica e a sociedade ponderem sobre como esse(s) posicionamento(s) pode(m) e até que ponto deve(m) ser refletido(s) na práxis docente e, se fizer sentido no contexto em questão, ser(em) incorporado(s) aos documentos reguladores institucionais. Trilhar um caminho alternativo ao uso de pacotes prontos inevitavelmente exigirá um engajamento curricular de maior agência e, para tanto, uma formação acadêmica que prepare os docentes para fazer escolhas mais criteriosas e situadas. É importante mencionar que uma transição como essa não ocorre da noite para o dia, pois é necessária reflexão e experimentação. Isso quer dizer que, além de saberem a norma padrão da língua, terem uma boa base em literatura, metodologia de ensino, etc., faz-se indispensável: (a) familiarizar-se com as características atuais da comunicação em língua(s) franca(s) através de leituras e de seus próprios estudos empíricos; (b) substituir a recepção passiva de conceitos teóricos por reflexões críticas; bem como (c) desenvolver um olhar analítico sobre a relação entre dados da linguística interacional, construtos teóricos relevantes e para quê o inglês/espanhol é usado pela comunidade local.

Os professores que já estão atuando podem ampliar sua bagagem de conhecimentos relevantes ao explorar empiricamente a natureza híbrida do ILF, que é “marcad[o] pela fluidez e [...] se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (Brasil, 2018, p.242). Ou seja, propomos que professores, não apenas os professores pesquisadores, se beneficiariam ao tratar estudos de interações ILF não como uma curiosidade, mas sim como exemplos práticos de mudança de paradigma. É crucial vermos e ouvirmos dados sobre como a comunicação em ILF pode ser rica, habilidosa e eficaz, de modo que alternativas saiam do âmbito da abstração e proporcionem maior segurança aos professores que estão abertos a repensar a sua compreensão do que sejam língua e comunicação intercultural em âmbito internacional.

É a partir desse diálogo entre o conceitual, a crítica social e os dados empíricos que se pode começar a reformular as práticas pedagógicas tradicionais do ensino de inglês e de espanhol no Brasil. Mudanças que contemplem um ensino sob as perspectivas ILF e ELF demandarão tempo para serem elaboradas, discutidas, testadas, aplicadas e, então, ajustadas, repensadas e reajustadas mais

uma vez, num ciclo sem fim, como deve ser a relação entre língua, cultura e educação. Esse movimento cíclico potencialmente nos permitirá elaborar uma prática pedagógica de maior impacto positivo na formação do indivíduo.

Referências

- Alcântara, L. R. (2016). Using English to learn while learning to use English: International field trips as a way to learn (through) language. *LLCE*, 3(2), 140-148. <https://doi.org/10.1515/llce-2016-0015>
- Barbosa, M. S. (2022). *Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de espanhol para as relações étnico-raciais: A professora como autora de material didático* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Beltrão, A. C. W. (2007). Comunicação intercultural: Novo caminho para as aulas de língua estrangeira. *Itinerários: Revista de Estudios Lingüísticos, Literários, Históricos y Antropológicos*, (6), 283-295.
- Borges, J. L. (1944). El jardín de senderos que se bifurcan. Em *Obras completas: 1923-1949* (pp. 156-161). Emecé Editores.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cardoso, N. N. F. L. (2012). *O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois Institutos Federais do extremo sul da Bahia: Desafios e possibilidades* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Carneiro, A. C. N. (2025). *Os reflexos do espanhol como língua franca (ELF) na sala de aula de língua espanhola: Uma pesquisa-ação* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. Repositório <https://bdm.unb.br/handle/10483/35715>
- Cogo, A. (2012). ELF and super-diversity: A case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(2), 287-313. <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0020>
- Crystal, D. (2006). *Words words words*. Oxford University Press.
- Duboc, A. P. (2019). Falando francamente: Uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular de língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, 1(48), 10-22.
- Duboc, A. P., Rosa, G. C., & Siqueira, S. (2023). Inglês como língua franca (ILF) em campo: Reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, 41(1), 1-25.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teologia.
- Fanjul, A. P. (2004). Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, 20, 165-183.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- García, M. A., Escarbajal, F. A., & Escarbajal, H. A. (2007). *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Dykinson.
- Guimarães, A. (2014). *Panaméricas utópicas: A institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal de Sergipe.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Em J. B. Pride & J. Holmes (Orgs.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. Em R. Quirk & H. Widdowson (Orgs.), *English in the world: Teaching and learning and literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. Em M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Oliveira, D. C. (2017). *Sequências didáticas no processo de ensino-aprendizagem das quatro habilidades de espanhol: Uma experiência no PROEJA do IFBaiano - campus Catu* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade do Estado da Bahia.
- Panero, S. M. (2024). Metalanguaging ELF: The transformational power of students' critical dialogic talk. Em S. M. Panero, M. M. Martínez-Sánchez, & G. J. Ronzón Montiel (Orgs.), *English as a Lingua Franca in Latin American Education: Critical Perspectives* (pp. 91-124). De Gruyter Mouton.
- Pitzl, M.-L. (2018). Transient international groups (TIGs): Exploring the group and development dimension of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(1), 25-58.
- Pontes, C. G. S. (2019). *O espanhol como língua franca: Rompendo barreiras, abrindo caminhos* [Tese de Doutorado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Ramos, L. C. P. (2016). *A disciplina inglês no Ensino Médio Técnico Integrado do IFBA: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal da Bahia.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters.
- Rona, J. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. Em *Presente y futuro de la lengua española* (Vol. 1, pp. 215-226).
- Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença* (Oficina do CES n.º 135). Centro de Estudos Sociais. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>
- Santos, I. N. C. (2018). *O currículo de línguas do IFBA: Tessituras sobre a sua estrutura e representações* [Dissertação de Mestrado não publicado], Universidade Federal da Bahia.
- Santos, S. M., Andrigueto, D. M. C., & Cerqueira, S. L. S. (2024). Distrito Federal: A história do ensino da língua espanhola na capital do país. Em M. M. Rodriguez et al. (Orgs.), *Movimentos #ficaespanhol: Lutas e resistências* (pp. 99-122). Pontes Editores.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.

- Silva Junior, A. F., et al. (2025). Retratos da formação docente em espanhol no Brasil: Políticas universitárias em ação. *RDPL*, (23), 110-140. <https://revistas.unc.edu.ar/RDPL/article/51012>
- Souza da Silva, J. (2021). *Lingua franca negotiations of cultural understandings to build friendships: Interrelating intercultural awareness and pragmatic strategies* [Tese de Doutorado não publicada.], Goldsmiths, University of London.
- Tonelli, F. (2018). Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. *Revista EntreLínguas*, 4(1), 43-57.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>