

RESSIGNIFICANDO CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

**REFRAMING BELIEFS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: CONTRIBUTIONS
OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA**

Linguística & Letras e Artes • 09/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786312838](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786312838)

Mauro Sérgio dos Santos Mendes¹

RESUMO

O presente artigo discute o papel das crenças no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e analisa as contribuições da perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) para a resignificação dessas concepções. Parte-se do pressuposto de que as crenças constituem construções sociais e individuais que influenciam as atitudes, as práticas pedagógicas e a forma como os aprendizes compreendem sua relação com a língua. Nesse sentido, concepções fundamentadas na centralidade do falante nativo, na busca por uma pronúncia idealizada e na valorização excessiva da correção normativa podem limitar a participação dos estudantes e dificultar o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em estudos da Linguística Aplicada, do ensino de línguas e do ILF. A análise das produções selecionadas foi organizada em quatro eixos: concepções de crenças, influência das crenças na aprendizagem, crenças de estudantes sobre o inglês e contribuições do ILF para sua transformação. Os resultados indicam que a perspectiva do ILF favorece a desconstrução de visões tradicionais sobre a língua inglesa ao valorizar a diversidade linguística, a inteligibilidade e a comunicação intercultural. Conclui-se que práticas pedagógicas orientadas pelo ILF podem contribuir para uma educação linguística mais crítica, inclusiva e alinhada às demandas comunicativas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Crenças; Inglês como Língua Franca; Ensino de Língua Inglesa; Interculturalidade; Intervenções; Resignificação.

ABSTRACT

This article discusses the role of beliefs in the English language

teaching-learning process and analyzes the contributions of the English as a Lingua Franca (ELF) perspective to reframing these conceptions. It is based on the premise that beliefs are social and individual constructs influencing attitudes, pedagogical practices, and how learners perceive their relationship with the language. In this regard, conceptions rooted in the centrality of the native speaker, the pursuit of idealized pronunciation, and an overemphasis on normative correctness can limit student participation and hinder the development of communicative and intercultural competence. The study is a qualitative, bibliographic research project conducted through a narrative literature review, grounded in studies within Applied Linguistics, language teaching, and ELF. The analysis of the selected works was organized into four thematic areas: conceptions of beliefs, the influence of beliefs on learning, students' beliefs about English, and ELF's contributions to transforming them. The results indicate that the ELF perspective fosters the deconstruction of traditional views on the English language by valuing linguistic diversity, intelligibility, and intercultural communication. It is concluded that ELF-oriented pedagogical practices can contribute to a language education that is more critical, inclusive, and aligned with the communicative demands of contemporary society.

Keywords: Beliefs; English as a Lingua Franca; English Language Teaching; Interculturality; Interventions; Reframing.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a expansão do inglês como principal língua de comunicação internacional tem provocado mudanças significativas nas concepções sobre seu ensino e aprendizagem. Se anteriormente predominava a ideia de que aprender inglês significava aproximar-

se do modelo do falante nativo, os estudos sobre Inglês como Língua Franca (ILF) passaram a questionar essa perspectiva ao defender que a comunicação intercultural, a inteligibilidade e a diversidade linguística constituem aspectos centrais do uso contemporâneo da língua (Jenkins, 2007, 2015; Seidlhofer, 2011; Baker, 2017). Essa mudança de paradigma exige repensar não apenas as metodologias de ensino, mas também as crenças que orientam professores e estudantes durante o processo de aprendizagem.

As crenças representam construções sociais e individuais que influenciam a maneira como os sujeitos compreendem a língua, interpretam suas experiências de aprendizagem e orientam suas ações em sala de aula. Elas são formadas e transformadas ao longo da trajetória escolar, sendo influenciadas por fatores culturais, institucionais e ideológicos (Barcelos, 2006; Barcelos; Kalaja, 2013). No ensino de Língua Inglesa, crenças relacionadas à superioridade do falante nativo, à centralidade da gramática e ao medo de cometer erros podem limitar a participação dos estudantes e dificultar o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais.

Nesse contexto, compreender como essas crenças se constituem e de que maneira podem ser resignificadas torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e alinhadas às demandas do mundo globalizado. A perspectiva do ILF oferece subsídios para essa reflexão ao reconhecer a legitimidade das diferentes variedades do inglês e valorizar a comunicação entre usuários de distintas origens linguísticas e culturais, deslocando o foco da correção normativa para a construção compartilhada de sentidos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir as concepções de crenças no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, sua influência sobre as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como analisar as contribuições da perspectiva do Inglês como Língua Franca para a ressignificação dessas crenças. Para isso, apresenta inicialmente uma discussão teórica sobre o conceito de crenças, aborda as crenças de alunos acerca da aprendizagem da língua inglesa, examina pesquisas desenvolvidas no campo do ILF e, por fim, discute como intervenções pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva podem favorecer mudanças nas concepções dos aprendizes, contribuindo para uma educação linguística mais crítica, intercultural e socialmente situada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Concepções de Crenças

As crenças constituem um elemento central no processo de aprendizagem de línguas, pois influenciam diretamente a forma como o estudante percebe o erro, a prática, a interação e o próprio papel na construção do conhecimento. Quando são positivas e orientadas à reflexão crítica, favorecem o desenvolvimento da autoconfiança, da autorregulação e da autonomia, permitindo que o aprendiz atue como sujeito ativo e consciente do próprio percurso formativo. Nesse sentido, as crenças são compreendidas como construções dinâmicas, socialmente situadas, moldadas pelas experiências, pelos discursos e pelos contextos culturais, e que interferem nas atitudes e nas práticas de professores e alunos no processo educativo (Hannula et al., 2016).

As crenças condicionam as estratégias de aprendizagem e o grau de envolvimento do estudante com a língua. A percepção do erro como parte constitutiva da aprendizagem, por exemplo, favorece maior participação e experimentação linguística, enquanto crenças negativas tendem a limitar a interação e a autonomia. Além disso, a construção de uma consciência intercultural amplia a abertura ao diálogo e à compreensão da diversidade, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. A autonomia, portanto, depende de um processo contínuo de reconstrução crítica das crenças, no qual o aprendiz desenvolve consciência das influências ideológicas e institucionais que atravessam sua formação (Kumaravadivelu, 2006).

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental como mediador, auxiliando o aluno a reconhecer, questionar e ressignificar suas crenças, de modo a favorecer práticas mais produtivas e reflexivas. O desenvolvimento da autonomia emerge, assim, como resultado do diálogo entre crença, ação e reflexão crítica, promovendo não apenas o domínio linguístico, mas também a formação intelectual e ética do sujeito. A interdependência entre crenças e autonomia evidencia que um ensino de línguas comprometido com a emancipação dos aprendizes contribui para uma educação mais consciente, democrática e transformadora (Can, 2012; Montgomery; Kehoe, 2016).

2.2. Crenças e Sua Influência na Aprendizagem de Línguas

As crenças desempenham papel central na aprendizagem de línguas, pois determinam a maneira como os indivíduos percebem suas próprias capacidades, interpretam o processo de ensino e respondem às práticas pedagógicas. Elas configuram-se como

sistemas de pensamento subjetivos, resultantes de experiências pessoais, valores culturais e influências sociais que orientam atitudes e decisões. Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que essas crenças refletem concepções culturais sobre o que significa “saber uma língua”, influenciando diretamente o engajamento e a persistência dos aprendizes.

No contexto do ensino de línguas, as crenças atuam como mediadoras entre o conhecimento formal e a prática comunicativa. Elas moldam expectativas quanto ao papel do professor, ao uso da língua-alvo e à forma de avaliação do desempenho linguístico. Rodrigues (2020) destaca que estudantes que acreditam na necessidade de correção constante tendem a evitar riscos comunicativos, reduzindo sua autonomia e fluência, enquanto aqueles com crenças mais flexíveis desenvolvem maior autoconfiança e experimentação linguística.

As concepções dos professores exercem papel determinante na formação do ambiente de aprendizagem, complementando as crenças dos aprendizes e orientando as práticas pedagógicas. Docentes que se baseiam em visões centradas na gramática tendem a perpetuar métodos tradicionais e pouco interativos, enquanto aqueles que priorizam a oralidade e a comunicação adotam práticas mais dinâmicas e inclusivas, voltadas à participação ativa dos estudantes. Essa influência reflete-se não apenas nas estratégias de ensino, mas também na maneira como os alunos percebem seu próprio sucesso e engajamento no processo educativo (Silva; Martins, 2023).

As crenças, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas às ideologias de poder e prestígio que envolvem as línguas no contexto

globalizado. A valorização do inglês como língua hegemônica reforça hierarquias simbólicas entre falantes nativos e não nativos, o que pode gerar sentimentos de inadequação e insegurança entre os aprendizes. Tal estrutura de poder afeta a autoestima e a motivação dos estudantes, especialmente quando o ensino é conduzido com base em padrões linguísticos idealizados e inalcançáveis, distantes da realidade cultural e comunicativa dos alunos (Rajagopalan, 2011).

Nesse cenário, o campo afetivo desempenha um papel essencial, pois a crença na própria capacidade de aprender está diretamente associada à persistência e ao desenvolvimento de estratégias autorregulatórias. O processo de aprendizagem ultrapassa os limites cognitivos, abarcando dimensões emocionais que interferem na forma como o aluno enfrenta erros, desafios e fracassos. Assim, a construção de competências linguísticas depende de um equilíbrio entre emoção, motivação e identidade, favorecendo uma aprendizagem mais autêntica e duradoura (Hannula et al., 2016).

As crenças não se restringem a percepções individuais, mas se configuram como elementos estruturantes da prática docente. Quando o professor reconhece suas próprias concepções e o impacto que exercem sobre suas decisões pedagógicas, ele passa a adotar uma postura mais reflexiva, ética e inclusiva. Essa consciência transforma a sala de aula em um espaço de diálogo e construção coletiva de saberes, no qual o conhecimento é compartilhado e reconstruído a partir das interações humanas e culturais (Abrahão, 2015).

As crenças também são dinâmicas e moldadas pelo contexto em que emergem. Elas se reconfiguram com base em experiências, práticas pedagógicas e novas interações culturais, demonstrando

sua natureza social e mutável. Esse caráter dinâmico rompe com visões essencialistas e estáticas, permitindo compreender o aprendiz como sujeito ativo na produção de sentidos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, em constante processo de reconstrução de significados (Barcelos; Kalaja, 2013).

Durante a formação escolar e acadêmica, muitas crenças são internalizadas e influenciam a forma como os aprendizes encaram o processo de aprender. A associação entre competência e perfeição, frequentemente cultivada nos ambientes educacionais, restringe a liberdade comunicativa dos estudantes e reforça estereótipos de desempenho ideal. Por isso, o ensino de línguas deve questionar tais concepções e promover o reconhecimento de diferentes identidades linguísticas, legitimando múltiplas formas de expressão e comunicação (Rodrigues, 2020).

A proposta do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas oferece uma abordagem intercultural que auxilia na revisão das crenças, ao valorizar a pluralidade de contextos comunicativos. Essa perspectiva desloca o foco da correção gramatical para a compreensão mútua, o respeito e a cooperação, promovendo uma aprendizagem centrada no diálogo e na diversidade. O ensino, portanto, deve buscar o desenvolvimento de competências interculturais que favoreçam o reconhecimento da multiplicidade de usos linguísticos e de suas funções sociais (Conselho da Europa, 2020).

A aceitação da legitimidade das variedades linguísticas do inglês é essencial para a desconstrução das crenças que sustentam a padronização do idioma. Ao entender o inglês como uma língua franca, aberta a diferentes influências culturais e contextuais, o aluno

amplia sua visão sobre comunicação global e fortalece sua autoconfiança. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento da competência pragmática e da capacidade de adaptação a diferentes contextos discursivos, tornando o aprendizado mais significativo (Baker, 2017).

A interculturalidade também é um componente decisivo na transformação das crenças, pois favorece o encontro entre diferentes visões de mundo. Ao reconhecer a língua como instrumento de mediação cultural, o processo de ensino transcende o aspecto técnico e passa a envolver valores como empatia, respeito e curiosidade em relação ao outro. Essa dimensão humanizadora promove uma aprendizagem mais ampla, na qual o estudante desenvolve não apenas habilidades linguísticas, mas também competências éticas e sociais (Araújo; Figueiredo, 2015).

As políticas linguísticas internacionais exercem impacto direto sobre as crenças relativas ao valor das línguas e à sua função no mundo contemporâneo. Os programas de difusão cultural, como os promovidos por instituições educacionais oriundas de outros países, contribuem para consolidar visões hierarquizadas de prestígio linguístico. Esse cenário reforça desigualdades simbólicas que influenciam tanto a prática docente quanto a forma como as línguas são aprendidas e valorizadas socialmente (Gil, 2017).

As crenças baseadas em uma visão excessivamente corretiva do ensino dificultam a fluidez comunicativa e reduzem a espontaneidade dos alunos. O medo de errar torna-se um obstáculo à expressão oral e ao desenvolvimento da competência comunicativa, fazendo com que o aprendizado se torne mecânico e desmotivador. Promover ambientes acolhedores e colaborativos, em

que o erro é visto como parte natural do processo, é essencial para fortalecer a confiança e o engajamento do aluno (Carvalho; Silva; Silva, 2025).

A oralidade deve ser compreendida como um espaço legítimo de interação e construção de sentido, onde as crenças sobre o erro e a competência são ressignificadas. O ensino precisa priorizar experiências comunicativas autênticas e contextos reais de uso da língua, permitindo que o aprendiz atue como agente ativo do discurso. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança, ampliando as possibilidades de uso efetivo da língua em diferentes situações (Neto; Canan; Llpois, 2024).

O erro, frequentemente percebido como falha, deve ser reinterpretado como um indicador de progresso e reflexão. O professor, ao compreender essa dinâmica, assume o papel de mediador que orienta o aluno na compreensão de suas próprias dificuldades, transformando-as em oportunidades de aprendizagem. Esse processo de ressignificação requer uma postura pedagógica crítica e aberta à diversidade de trajetórias e ritmos de aprendizagem (Abrahão, 2015).

A dimensão emocional também desempenha papel decisivo na permanência e no desempenho dos estudantes; as crenças positivas fortalecem o vínculo afetivo com o processo de aprendizagem e promovem prazer na aquisição de novas habilidades, enquanto crenças negativas tendem a gerar ansiedade, frustração e até abandono. Por isso, o componente afetivo deve ser tratado pedagogicamente como elemento essencial e planejado nas práticas de ensino (Hannula et al., 2016).

Investigar crenças permite compreender como elas refletem desigualdades sociais e simbólicas presentes no ensino de línguas. Essas crenças revelam dinâmicas de poder, exclusão e reconhecimento que atravessam os espaços educativos. As políticas pedagógicas comprometidas com a equidade devem considerar essa dimensão, promovendo práticas que valorizem as identidades plurais e a diversidade linguística dos aprendizes (Rodrigues, 2020).

Dessa forma, reconhecer a influência das crenças na formação e nas práticas dos professores é indispensável para o desenvolvimento de uma docência crítica e reflexiva. A tomada de consciência sobre tais concepções favorece a adoção de metodologias inclusivas, participativas e centradas no aprendiz. Essa transformação fortalece o compromisso ético do professor com uma educação linguística emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes (Abrahão, 2015).

2.3. Crenças de Alunos Sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês

Atualmente, a aprendizagem da língua inglesa é amplamente reconhecida como essencial, tanto pelo senso comum quanto por políticas educacionais que a consideram uma ferramenta estratégica para a inserção social, acadêmica e profissional. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação (MEC), destacam o ensino do inglês como meio de promover a comunicação intercultural e o acesso ao conhecimento global. Além disso, organismos internacionais, como a UNESCO (2022), reforçam a importância do multilinguismo e da aprendizagem de línguas não maternas para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global (Brasil, 2018; Unesco, 2022).

O inglês é percebido como a língua da tecnologia, dos negócios, da ciência e do entretenimento, tornando-se cada vez mais relevante no contexto da globalização (Crystal, 2019). Esse reconhecimento motivou sua inclusão obrigatória na Educação Básica brasileira, conforme estabelecem a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determinam que os currículos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio incluam obrigatoriamente o estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de forma optativa (Brasil, 2017).

Apesar da relevância institucional do inglês, Mauranen (2018) indica que professores percebem uma aparente falta de interesse e motivação por parte dos alunos. Observa-se relatos de docentes afirmando que “o aluno não demonstra interesse pelo ensino da língua inglesa” e que muitos consideram o conhecimento da língua “desnecessário” no contexto brasileiro (Mauranen, 2018). Essa percepção pode estar relacionada à predominância de métodos tradicionais de ensino, que priorizam gramática e tradução em detrimento de práticas comunicativas significativas, gerando um descompasso entre expectativas do professor e interesses dos alunos (Ribeiro, 2021).

Em experiências de sala de aula, mesmo atividades dinâmicas podem não alcançar os resultados esperados. Apesar do esforço do docente, os alunos não conseguiram completar a tarefa devido à dificuldade em recordar os verbos, levando o professor a atribuir a falha à falta de interesse dos alunos (Alves, 2015). Mauranen (2018) comenta que professores frequentemente antecipam o insucesso de métodos inovadores, assumindo que atividades mais dinâmicas seriam inofensivas devido à suposta desmotivação dos alunos.

No entanto, observações mais detalhadas indicam que os alunos podem demonstrar curiosidade e entusiasmo quando expostos a novas formas de aprendizado, sugerindo que o problema não é a ausência de interesse, porém tem a necessidade de melhor preparação e contextualização das atividades (Lima; Quevedo, 2008). A desconexão entre os métodos tradicionais e os interesses reais dos alunos reflete a predominância de exercícios descontextualizados de tradução e interpretação, enquanto os alunos desejam desenvolver habilidades comunicativas, especialmente a oralidade (Canagarajah, 2013).

O papel do professor como motivador é fortemente enfatizado na abordagem comunicativa, que se consolidou como referência na área de ensino de línguas (Abrahão, 2015). No entanto, muitos docentes se sentem frustrados por não alcançarem esse objetivo, o que os leva a responsabilizar os alunos pelo insucesso no aprendizado. Mauranen (2018) argumenta que professores frequentemente justificam falhas pedagógicas com base em carências dos alunos, como desinteresse ou dificuldade para aprender, adotando estratégias de autodefesa diante da frustração.

A percepção de que o ensino de inglês na escola pública é ineficaz pode ser intensificada devido a práticas tradicionais centradas em gramática e tradução, somadas à preparação para exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que privilegiam compreensão escrita em detrimento da produção oral e comunicativa (Santos, 2011). Essa abordagem reforça a crença de que o aprendizado de inglês na escola não é viável, o que contribui para a desmotivação tanto de professores quanto de alunos.

Além disso, professores frequentemente se sentem desprestigiados pelo baixo valor atribuído à disciplina no ambiente escolar, refletido em horários desfavoráveis ou conflitos com atividades administrativas, o que dificulta o planejamento e execução de aulas mais envolventes (Villani, 2008). Em sala, a necessidade constante de traduzir palavras e textos para o português pode reforçar a insegurança dos alunos, prejudicando o desenvolvimento da competência comunicativa e tornando o aprendizado mecânico e descontextualizado (Barcelos, 2006).

O histórico do ensino de inglês no Brasil também contribui para essas percepções. Entre 1961 e 1996, a disciplina teve caráter facultativo, consolidando a visão de que o inglês não é essencial, reforçada pelo fato de que, atualmente, a disciplina muitas vezes não reprova e não é avaliada em termos de proficiência oral (Mauranen, 2018). Esse contexto contribui para que conteúdos sejam tratados de forma descontextualizada, desmotivando os alunos e perpetuando a percepção de que o ensino de inglês nas escolas públicas não é eficaz.

As pesquisas voltadas às crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa ocupam um espaço significativo no campo da investigação nacional, dado que o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa envolvem múltiplos aspectos linguísticos, culturais, sociais, literários e gramaticais e assumem crescente relevância no contexto da globalização, no qual o inglês se consolida como língua de comunicação internacional (Santos, 2018). As crenças de professores em formação inicial sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa emergem da percepção individual de cada sujeito acerca da temática, construídas continuamente a partir das interações sociais em que estão inseridos. Dessa forma, a cognição

desses professores constitui a unidade de análise central na investigação da prática docente.

Freeman e Johnson (1998) destacam que, desde os anos 1970, o estudo das crenças docentes busca compreender os processos de pensamento que orientam o planejamento e a execução das aulas, evidenciando a influência direta dessas cognições sobre a prática pedagógica. A cognição docente não ocorre isoladamente, mas é moldada pelo contexto social e cultural em que o professor está inserido, sendo parte de um fenômeno denominado cognição situada ou contextual (Senefonte, 2018; Birello, 2012; Reis, 2005).

Estudos como o de Santos (2011) indicam que alunos acreditam ser difícil aprender inglês na escola pública devido à infraestrutura limitada, enquanto Friedruch e Matsuda (2010) observaram experiências insatisfatórias em produção textual em Língua Inglesa, restritas a traduções e atividades mecânicas. No que diz respeito à produção oral em língua inglesa, Peña e Onatra (2009) observam que, apesar da exposição ao idioma durante as aulas, muitos estudantes encontram dificuldades para participar de atividades orais. Nunan (1993) identifica que essa dificuldade está relacionada à ausência de distinção entre o conhecimento de regras gramaticais e a aplicação efetiva dessas regras na fala.

Del-Gaudio e Barroso (2010) explicam que a percepção histórica de que a fala precede a escrita contribuiu para a crença de que a oralidade se aprende de forma natural, sem necessidade de sistematização, o que acaba privilegiando o ensino da escrita. Marcuschi (2001) ressalta que, na sociedade contemporânea, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis, cabendo

compreender seus papéis e contextos de uso sem hierarquizar uma habilidade em detrimento da outra.

Além do predomínio da escrita, outros fatores afetam a prática da oralidade em sala de aula, como a superlotação das turmas, a ausência de materiais didáticos adequados e o nível de proficiência linguística dos professores (Silva, 2014). Fatores de ordem psicológica e social também influenciam, como o medo dos alunos de cometer erros e o receio de julgamentos por parte dos colegas ou do docente (Barcelos, 2011). Dessa forma, a promoção da oralidade exige não apenas estratégias pedagógicas adequadas, mas também a consideração do contexto emocional e social dos aprendizes.

A aprendizagem da oralidade exige um ambiente seguro e encorajador, em que os alunos se sintam confortáveis para errar e experimentar a língua. A falta de confiança e o medo do julgamento podem inibir significativamente a participação em atividades orais (Moura, 2020). O uso de recursos pedagógicos, como jogos linguísticos, dramatizações e simulações, tem se mostrado eficaz para desenvolver a oralidade e reduzir a ansiedade do aluno na prática da língua inglesa (Costa; Lima, 2022). Esses recursos promovem interações mais naturais e contextualizadas, aproximando o ensino do uso real da língua.

A avaliação formativa, que foca no progresso contínuo do aluno, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da oralidade. Diferentemente de avaliações exclusivamente corretivas, ela incentiva o aprendizado experimental e a autoconfiança (Rodrigues, 2021). A tecnologia também oferece oportunidades significativas para o ensino da língua inglesa. Plataformas de aprendizado online, aplicativos de pronúncia e ferramentas de videoconferência

possibilitam a prática oral autônoma e colaborativa, ultrapassando os limites físicos da sala de aula (Santos, 2018).

A interação social é um elemento central na aprendizagem de línguas. A exposição a pares com diferentes níveis de proficiência, a troca de experiências e a colaboração em atividades comunicativas favorecem a internalização de estruturas linguísticas e a ampliação do repertório (Silva; Martins, 2023). O planejamento de aulas deve integrar atividades orais de forma estratégica, considerando o nível de proficiência, interesses dos alunos e objetivos do currículo. A diversidade de tarefas contribui para o desenvolvimento de múltiplas competências linguísticas (Lima, 2017).

Campos (2016) aponta que o medo de cometer erros é um dos maiores obstáculos à participação oral. Criar um ambiente acolhedor, que valorize a tentativa e reconheça o progresso, é essencial para superar esse desafio. O ensino de inglês em contextos multilíngues requer sensibilidade cultural e atenção às crenças dos estudantes. Reconhecer essas crenças ajuda a evitar práticas pedagógicas que desvalorizem a língua materna e promovam comparações desfavoráveis (Silva, 2014).

O desenvolvimento da autonomia do aluno é diretamente influenciado pelas crenças do professor sobre o papel do estudante no processo de aprendizagem. Professores que promovem a independência do aprendiz favorecem a construção de competências comunicativas mais sólidas (Serpa, 2014). A literatura sobre o ensino de inglês enfatiza a importância de estratégias diversificadas de ensino, incluindo dramatizações, debates, apresentações orais e *storytelling*. Essas atividades estimulam a

produção oral de forma significativa e contextualizada (Peña; Onatra, 2009).

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. A escolha desse delineamento justifica-se pelo objetivo de discutir as crenças no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e analisar as contribuições da perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) para a resignificação dessas concepções no contexto educacional.

A revisão fundamentou-se na análise de produções científicas nacionais e internacionais publicadas nas áreas de Linguística Aplicada, Ensino de Língua Inglesa e ILF. Foram consultados livros, artigos científicos, capítulos de livros e documentos oficiais que abordam as temáticas das crenças, da interculturalidade, da formação docente e das transformações nas práticas de ensino de línguas. Também foram considerados documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), por sua relevância para as discussões sobre educação linguística contemporânea.

A seleção das obras privilegiou autores de referência no campo, como Barcelos, Jenkins, Seidlhofer, Baker, Mauranen, Sifakis, Kumaravadivelu e Abrahão, cujas contribuições permitiram compreender as crenças como construções dinâmicas, socialmente situadas e passíveis de transformação por meio de experiências pedagógicas e processos reflexivos.

A análise do corpus ocorreu mediante leitura exploratória, analítica e interpretativa das publicações selecionadas, buscando identificar convergências, divergências e contribuições relacionadas às crenças sobre a aprendizagem da Língua Inglesa e aos pressupostos do ILF.

Para organizar a discussão, os estudos foram agrupados em quatro eixos temáticos: (i) concepções de crenças; (ii) influência das crenças no ensino-aprendizagem de línguas; (iii) crenças de estudantes sobre a aprendizagem da Língua Inglesa; e (iv) contribuições do Inglês como Língua Franca para a ressignificação dessas crenças.

A partir dessa sistematização, realizou-se uma análise crítica da literatura, articulando diferentes perspectivas teóricas para evidenciar como as crenças influenciam o processo de ensino-aprendizagem e de que forma a abordagem do ILF pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas, interculturais e voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Dessa maneira, a revisão busca oferecer uma síntese atualizada das discussões sobre o tema e contribuir para o fortalecimento de reflexões que aproximem o ensino de Língua Inglesa das demandas da comunicação em contextos multilíngues e multiculturais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Crenças Acerca de Ilf

A literatura sobre ILF tem demonstrado que as crenças de aprendizes e professores costumam oscilar entre duas forças: de um lado, a valorização da inteligibilidade e da comunicação intercultural, de outro, a permanência do “padrão nativo” como referência de correção, prestígio e legitimidade. Nesse debate, estudos fundacionais sobre atitudes, identidade e usos do inglês em

contextos multilíngues ajudaram a consolidar a compreensão de que o ILF desloca o foco do “falar como nativo” para o “fazer-se compreender” em interações reais, o que altera diretamente crenças sobre pronúncia, gramática, variação e adequação comunicativa (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2011; Mauranten, 2012).

No campo das crenças discentes, parte dos achados aponta que experiências concretas de uso do inglês com interlocutores internacionais podem relativizar a centralidade da norma nativa, ainda que não a eliminem. Em contextos de intercâmbio e interação mediada, observa-se que muitos estudantes passam a atribuir maior valor à eficácia comunicativa do que à perfeição gramatical, ao mesmo tempo em que mantêm expectativas tradicionais sobre “inglês correto”, sobretudo quando associadas a exames, materiais didáticos e discursos institucionais. Esses resultados sugerem que crenças sobre ILF mudam de forma gradual, convivendo com resquícios do paradigma EFL orientado ao falante nativo (Ke; Cahyani, 2014; Kaypak; Ortaçtepe, 2014).

Pesquisas de Sifakis (2014) e Sriprasert (2020) com professores também têm indicado que a aceitação conceitual do ILF nem sempre se converte em prática pedagógica, pois as crenças docentes são atravessadas por pressões curriculares, expectativas de pais e gestores, livros didáticos e exames padronizados. Em muitos casos, os participantes reconhecem a legitimidade de variedades e repertórios pluricêntricos do inglês, mas relatam insegurança em “ensinar diferente” e receio de que abordagens ILF sejam interpretadas como “afrouxamento” de critérios de qualidade. Assim, os estudos evidenciam tensões entre crenças inovadoras e ecologias escolares conservadoras, especialmente em sistemas com forte cultura avaliativa.

No âmbito da formação docente, propostas de “ELF-awareness/ILF-awareness” têm sido discutidas como um caminho para problematizar ideologias linguísticas e revisar crenças cristalizadas sobre erro, sotaque e competência. A ideia central é que os professores desenvolvam letramento crítico para reconhecer a variabilidade do inglês global e planejar objetivos realistas de aprendizagem, priorizando inteligibilidade, estratégias de negociação de sentido e sensibilidade intercultural. Contudo, investigações registram que a formação inicial e continuada precisa lidar com resistências, pois crenças não se transformam apenas por exposição teórica: elas se reconfiguram quando o professor vivencia exemplos, analisa dados de uso real e testa novas práticas com suporte institucional (Sifakis; Bayyurt, 2018; Sifakis, 2019).

Um eixo específico diz respeito à avaliação, área em que crenças tradicionais tendem a ser ainda mais rígidas. Estudos recentes mostram que professores reconhecem, em nível discursivo, que o ILF demanda critérios compatíveis com comunicação multilíngue, mas têm dificuldade em operacionalizar isso em tarefas e rubricas, mantendo foco em acurácia e conformidade com modelos nativos. Esse tipo de achado é relevante porque revela como crenças avaliativas podem neutralizar iniciativas pedagógicas ILF, gerando inconsistência entre “ensinar para comunicar” e “avaliar para padronizar”. Logo, compreender crenças sobre avaliação em chave ILF torna-se decisivo para mudanças sustentáveis no ensino (Tsagari, 2023).

Em contextos latino-americanos, começam a surgir pesquisas que investigam crenças sobre ILF articuladas à interculturalidade e às políticas linguísticas locais, evidenciando percepções favoráveis à diversidade, porém atravessadas por concepções hierarquizantes

sobre variedades do inglês. Um exemplo é o estudo com vozes do Brasil e do Chile, que discute como formadores e docentes percebem a integração de ILF/EIL e interculturalidade, apontando tanto abertura para perspectivas pluricêntricas quanto desafios para implementá-las em currículos e práticas institucionalizadas. Esse movimento reforça que a área está em expansão, mas ainda carece de investigações situadas em realidades educacionais específicas e historicamente sub-representadas (Sumonte Rojas et al., 2025).

É nesse ponto que se insere a originalidade do presente estudo: ao focalizar crenças acerca de ILF na região amazônica, especificamente em Marabá-PA, e no contexto de um Instituto Técnico Federal, a pesquisa desloca o olhar para uma ecologia educacional distinta dos cenários mais recorrentes (universidades centrais, capitais e programas de línguas tradicionais). Assim, não se trata de “o mais do mesmo”, mas de investigar como crenças se constituem em um território com dinâmicas sociolinguísticas próprias e em uma instituição de formação técnica e tecnológica, o que pode produzir resultados e implicações pedagógicas singulares. Por fim, destaca-se que o objetivo não é esgotar o tema: por sua natureza situada, o estudo assume caráter não exaustivo e deixa questões abertas para pesquisas futuras, especialmente comparativas e longitudinais (Mauranen, 2012; Sifakis; Bayyurt, 2018).

Sob essa perspectiva, compreender as crenças dos estudantes torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas contemporâneas do ensino de línguas. Diversos estudos evidenciam que os alunos frequentemente constroem concepções associadas à centralidade do falante nativo, à busca por uma pronúncia considerada “perfeita” e à ideia de que o sucesso na aprendizagem depende

exclusivamente do domínio de estruturas gramaticais. Tais crenças, embora socialmente difundidas, podem limitar a participação dos aprendizes em situações comunicativas reais e dificultar a construção de uma visão mais ampla sobre o inglês como ferramenta de interação intercultural (Barcelos; Kalaja, 2013; Baker, 2017).

Em razão desse cenário, intervenções pedagógicas fundamentadas nos pressupostos do ILF assumem papel relevante no processo de ressignificação de crenças consolidadas ao longo da trajetória escolar. Ao promover reflexões sobre diversidade linguística, inteligibilidade, interculturalidade e legitimidade dos diferentes usos do inglês, o professor cria oportunidades para que os estudantes questionem concepções normativas e ampliem sua compreensão sobre o papel social da língua. Esse movimento não busca substituir uma crença por outra de maneira impositiva, mas favorecer processos reflexivos capazes de aproximar os aprendizes das discussões contemporâneas presentes na Linguística Aplicada e no ensino crítico de línguas (Jenkins, 2015; Silva; Martins, 2023).

Considerando essas discussões, investigar as crenças dos estudantes e acompanhar possíveis transformações decorrentes de intervenções pedagógicas mostra-se particularmente relevante no contexto desta pesquisa. A pesquisa-ação apresenta-se como estratégia adequada para esse propósito, pois permite articular investigação, reflexão e prática educativa em um mesmo processo formativo. Ao possibilitar que os participantes reflitam sobre suas próprias concepções acerca do inglês e de seus usos no mundo contemporâneo, a pesquisa contribui não apenas para a produção de conhecimento científico, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas aos princípios do ILF, da

interculturalidade e da formação crítica dos aprendizes (Abrahão, 2015; Conselho da Europa, 2020; Baker, 2017).

4.2. Mudanças de Crenças Discentes nas Intervenções

Inicialmente, as crenças dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa costumam estar associadas à necessidade de alcançar padrões próximos aos de falantes nativos, especialmente no que se refere à pronúncia e à correção gramatical. Essas concepções são construídas ao longo da trajetória escolar e influenciadas por discursos sociais que valorizam modelos linguísticos idealizados. No contexto do ILF, entretanto, essas crenças passam a ser problematizadas por meio de experiências que enfatizam a comunicação e a inteligibilidade. A reflexão sobre os usos reais da língua favorece a revisão de concepções previamente cristalizadas (Barcelos; Kalaja, 2013).

Ao longo das intervenções pedagógicas fundamentadas no ILF, os estudantes são expostos a variedades linguísticas e culturais do inglês, ampliando sua percepção acerca da diversidade presente nas interações globais. Esse contato contribui para desconstruir a ideia de que apenas determinadas formas de fala são legítimas ou corretas. À medida que os alunos reconhecem a pluralidade de usuários da língua, tornam-se mais receptivos a diferentes sotaques e formas de expressão. O processo favorece o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas em relação à diversidade linguística. Consequentemente, ocorre uma transformação gradual nas crenças sobre o prestígio do falante nativo (Jenkins, 2015).

Paralelamente, as mudanças de crenças estão diretamente relacionadas às experiências concretas vivenciadas pelos alunos

durante as atividades pedagógicas. Quando participam de práticas comunicativas autênticas, os estudantes percebem que a eficácia da comunicação depende mais da construção compartilhada de sentidos do que da perfeição linguística. A participação torna-se mais espontânea e colaborativa, favorecendo o engajamento nas atividades propostas. Além disso, a valorização da comunicação fortalece a confiança dos alunos em suas próprias capacidades linguísticas. Como resultado, novas crenças passam a orientar suas atitudes na aprendizagem. (Seidlhofer, 2011).

De maneira complementar, a pesquisa-ação possibilita que os estudantes assumam um papel ativo na construção do conhecimento, tornando os participantes do processo investigativo e reflexivo. A interação constante entre ação e reflexão favorece a conscientização sobre concepções previamente naturalizadas acerca do ensino de inglês. Durante esse percurso, os alunos têm oportunidades de questionar ideias estabelecidas e reconstruir significados. A aprendizagem passa a ser compreendida como um processo dinâmico e socialmente construído. Assim, as crenças tornam-se passíveis de transformação a partir da experiência pedagógica (Kemmis; McTaggart, 1988).

Além do aspecto cognitivo, as mudanças de crenças também envolvem dimensões afetivas e identitárias relacionadas ao uso da língua inglesa. Muitos estudantes carregam percepções de incapacidade ou insegurança construídas a partir de experiências anteriores de aprendizagem. Ao reconhecerem que o inglês pertence a uma comunidade global diversificada, esses alunos passam a perceber sua própria legitimidade como usuários da língua. A valorização das experiências individuais amplia a confiança e a motivação para aprender. Desse modo, as transformações

observadas ultrapassam aspectos puramente linguísticos. (Sifakis; Bayyurt, 2016).

Conforme Rodrigues (2020) as novas compreensões são construídas, os alunos tendem a adotar estratégias mais autônomas e flexíveis para desenvolver suas competências linguísticas. A percepção de que a comunicação é o objetivo principal da língua favorece a busca por oportunidades reais de uso do inglês em diferentes contextos. Essa mudança amplia o envolvimento com recursos digitais, interações interculturais e experiências de aprendizagem informal. O estudante passa a assumir um maior protagonismo em seu desenvolvimento linguístico.

A transformação das crenças não ocorre de maneira imediata nem homogênea entre todos os participantes. Cada estudante interpreta as experiências pedagógicas a partir de suas trajetórias pessoais, culturais e educacionais. Algumas crenças podem ser modificadas rapidamente, enquanto outras permanecem mais resistentes às mudanças. As intervenções pedagógicas funcionam como oportunidades de reflexão e ressignificação, mas os resultados dependem da interação entre diferentes fatores individuais e contextuais. Por essa razão, a análise das crenças requer atenção às particularidades de cada grupo investigado (Barcelos, 2006).

Por fim, compreender as mudanças de crenças decorrentes das intervenções pedagógicas fundamentadas no ILF permite ampliar o entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica. As transformações observadas contribuem para o fortalecimento de práticas mais inclusivas, interculturais e alinhadas às demandas comunicativas contemporâneas. Ao reconhecer o inglês como língua global e

plural, os estudantes desenvolvem uma relação mais positiva e significativa com a própria aprendizagem. Dessa forma, o estudo das crenças revela-se fundamental para compreender os impactos das intervenções educacionais (Silva; Martins, 2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que as crenças exercem influência significativa sobre a maneira como estudantes e professores compreendem o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. A literatura analisada demonstrou que muitas concepções ainda permanecem vinculadas ao paradigma do falante nativo, à busca por uma pronúncia idealizada e à valorização excessiva da correção gramatical, aspectos que podem gerar insegurança, limitar a participação dos aprendizes e restringir a compreensão da língua como prática social e comunicativa.

Sendo assim, a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) apresenta importantes contribuições para a ressignificação dessas crenças ao reconhecer o inglês como uma língua global, plural e utilizada por diferentes comunidades linguísticas. Ao priorizar a inteligibilidade, a negociação de sentidos e a interculturalidade, o ILF desloca o foco da aproximação a um modelo único de língua para a capacidade de interação em contextos diversos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

As discussões realizadas indicam, ainda, que a transformação das crenças ocorre de forma gradual e está relacionada às experiências vivenciadas pelos aprendizes e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador de reflexões críticas, criando

oportunidades para que os estudantes questionem concepções tradicionais e reconheçam sua legitimidade como usuários da língua inglesa.

Embora este estudo tenha caráter bibliográfico e não pretenda esgotar a temática, suas contribuições reforçam a necessidade de ampliar pesquisas sobre crenças e ILF em diferentes contextos educacionais, especialmente em realidades pouco exploradas pela Linguística Aplicada. Conclui-se que ensinar inglês sob a perspectiva do ILF significa promover uma educação linguística voltada não apenas ao domínio de estruturas linguísticas, mas à formação de sujeitos capazes de participar de práticas comunicativas globais, valorizando a diversidade linguística, cultural e identitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>. Acesso em: 29 out. 2025.

BAKER, Will. English as a Lingua Franca and intercultural communication. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Beliefs about SLA revisited: metaphors, contextual factors and methodological innovations. In: GABRIELATOS, Costas; PALMER, Fred; COOK, Guy

(org.). *Applied Linguistics and Language Teaching in the 21st Century*. London: Palgrave Macmillan, 2013. p. 145-163.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças de professores de línguas estrangeiras: concepções, práticas e formação*. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

BAYYURT, Yasemin; SIFAKIS, Nicos C. (org.). *Developing an ELF-aware pedagogy: insights from ELF and WE in teacher training*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2025.

CAN, N. Post-method pedagogy: teacher growth behind walls. In: *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*. Ankara: Middle East Technical University, 2012. Disponível em: <https://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Pedagogy.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9780203073889.

CARVALHO, Girlani Gomes; SILVA, Moací; SILVA, Antonio Edson Alves da. A prática da oralidade nos anos finais do ensino fundamental: uma análise das implicações pedagógicas. *Revista Ibero-Americana*

de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 9, p. 86-99, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i9.20844.

CONSELHO DA EUROPA. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

CRYSTAL, David. English as a Global Language. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen E. Understanding teacher learning: knowledge, practice and change in teacher education. TESOL Quarterly, v. 32, n. 3, p. 483-510, 1998.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a Lingua Franca. International Multilingual Research Journal, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HANNULA, Markku S. et al. Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education: An Overview of the Field and Future Directions. Cham: Springer, 2016.

JENKINS, Jennifer. English as a Lingua Franca: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. Englishes in Practice, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, Jennifer. The future of English as a lingua franca? In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (org.). The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca. 2. ed. London: Routledge, 2018.

KAYPAK, Eda; ORTAÇTEPE, Deniz. Language learner beliefs and study abroad: a study on English as a lingua franca (ELF). *System*, v. 42, p. 355-367, 2014. DOI: 10.1016/j.system.2014.01.005.

KE, I-Chun; CAHYANI, Heni. Learning to become users of English as a lingua franca (ELF): how ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English. *System*, v. 46, p. 28-38, 2014. DOI: 10.1016/j.system.2014.07.008.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LLURDA, Enric. English language teachers and ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (org.). The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca. London: Routledge, 2018. p. 518-529.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita: aspectos da comunicação na sociedade contemporânea. São Paulo: Contexto, 2001.

MAURANEN, Anna. English as a lingua franca: changing the language of research. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

MAURANEN, Anna. Exploring ELF: academic English shaped by non-native speakers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MCKAY, Sandra Lee. Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

NUNAN, David. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O World English: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (org.). Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As crenças de alunos do curso de Letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Intercâmbio, v. 44, 2020.

SANTOS, Keila Mendes dos. Crenças de estudantes de Letras Inglês sobre ensino e aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

SEIDLHOFER, Barbara. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIFAKIS, Nicos C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 3, n. 2, p. 317-335, 2014. DOI: 10.1515/jelf-2014-0019.

SIFAKIS, Nicos C.; BAYYURT, Yasemin. ELF-aware pedagogy and teacher education. In: BAYYURT, Yasemin; SIFAKIS, Nicos C. (org.). *Developing an ELF-aware pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

SILVA, Jadson Lima Jesus da; MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 13, 2023.

SUMONTE ROJAS, Valeria et al. Beliefs about English as a Lingua Franca (ELF) or International Language (EIL) in intercultural contexts: voices from Brazil and Chile. *Forum for Linguistic Studies*, v. 7, n. 12, p. 375-391, 2025. DOI: 10.30564/fls.v7i12.11538.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TSAGARI, Dina; REED, Kevin; LOPRIORE, Lucilla. Teacher beliefs and practices of language assessment in the context of English as a lingua franca (ELF). *Languages*, v. 8, n. 1, e58, 2023. DOI: 10.3390/languages8010058.

UNESCO. Education for Sustainable Development: A roadmap. Paris: UNESCO, 2022.

¹ Mestrando em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa. Especialista: Tradutor Intérprete Inglês/ Português - FIBRA - Centro Universitário. Professor de Inglês vinculado a Secretária de Educação do Município de Marabá-PA (SEMED). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)