

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO

Sidney Kazuyuki Sato*
Marcelo Saporas**
Edilaine Buin***

Resumo: A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, orienta a adoção da abordagem inglês como língua franca (ILF), rompendo assim com o ensino tradicional do inglês como língua estrangeira (ILE). Por esta nova perspectiva de ensino, pode-se observar, empiricamente, alguma dificuldade de docentes de língua inglesa em como adequar suas aulas sob o viés ILF tendo o livro didático como referência. Os objetivos deste artigo foram mostrar, em livros didáticos importados, indícios que apontem para o ensino de ILF e também as marcas de um ensino tradicional do inglês e fazer algumas considerações sobre o olhar para o professor em formação, visando à construção de um ensino que abrace a diversidade e proporcione um ensino de língua inglesa mais inclusivo.

Palavras-chave: Formação de professores. BNCC. Livro didático importado. ILF.

TEACHING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA AND THE ROLE OF THE TEXTBOOK

Abstract: The approval of the National Common Curricular Base (BNCC) in 2017, guides the adoption of the English as a lingua franca (ELF) approach, thus breaking with the traditional teaching of English as a foreign language (EFL). From this new teaching perspective, it is possible to empirically identify some difficulties, for English language teachers in how to adjust their classes under the ELF approach with the textbooks as a guide. The objectives of this article were to show, in imported textbooks, evidence that point to the teaching of ELF and also the marks of a traditional teaching of English and reflect upon student-teacher practices, aiming at building up a teaching approach that embraces diversity and provides a more inclusive teaching paradigm.

Keywords: Teacher education. BNCC. Imported textbook. ELF.

Introdução

O ensino da língua inglesa no Brasil vem seguindo os moldes de uma cultura de aprendizagem estadunidense e/ou britânica ao se utilizar tradicionalmente, por exemplo, livros didáticos com viés de ensino centrados na língua inglesa usada nos Estados Unidos ou na Inglaterra nos aspectos léxico-fonológicos e culturais desses dois países e, com o professor adotando em sua prática de ensino uma dessas variações do inglês.

Antes da institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a formação de professores de língua estrangeira se justificava com base no conhecimento da língua e em metodologias para passar esse conhecimento

tecnicista que em sua abordagem exploravam “pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (BRASIL, 1998, p. 24).

Os PCNs trouxeram um ensino de língua estrangeira em que o aprendizado de uma língua deve estar atrelado a seu uso em contextos de natureza sociointeracional (BRASIL, 1998) sendo necessário, portanto, para cumprir as orientações, que as questões linguísticas estejam sempre relacionadas a aspectos culturais, históricos e ideológicos das diversidades de seus falantes. Desloca-se a atenção de um "modelo norte-americano ideal" de falante, fixado na memória discursiva, para a multiplicidade de falantes reais, por vezes, instáveis, volúveis e dinâmicos.

Dando seguimento a este raciocínio sobre o ensino de línguas estrangeiras, a partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada para nortear o ensino nas escolas básicas brasileiras. Ela trouxe a orientação, no caso da língua inglesa, de que seu ensino deva adotar, obrigatoriamente, a abordagem do inglês como língua franca (ILF) (BRASIL, 2017), já que este rompe com o viés do inglês como língua estrangeira (ILE), o que permite ao professor trazer questões, por exemplo, sobre identidade e cultura envolvendo as representações nacionais e de outras nações no uso do inglês. Nesse sentido, uma dificuldade apontada por professores de língua inglesa, observada empiricamente em conversas informais com colegas da minha universidade, é de como adequar as aulas sob um viés de língua franca. Da mesma forma, os materiais didáticos, em especial os livros, também precisam considerar esse novo modelo de ensino de língua para que possam nortear os professores já atuantes, além daqueles em início de carreira.

Uma diferenciação conceitual é necessária: o ensino da língua inglesa sob a ótica de ensino-aprendizagem centrada no ILE, predominante antes da nova BNCC, ocorre sob a perspectiva de falantes nativos. Já o ensino do ILF considera as identidades e culturas do usuário da língua inglesa não nativo em sua relação com outros falantes, sejam nativos do inglês ou não. Considera-se ainda a existência de outras variedades da língua inglesa e aspectos relacionados às culturas dos usuários dessa língua franca.

Isso é consequência do fato de que o uso da língua inglesa como uma das línguas de comunicação mundial extrapolou seus espaços geográficos

originais (CRYSTAL, 2003; SEIDLHOFER, 2004). Tal fato deve-se ao fenômeno pós-moderno da globalização, que exige o uso de uma língua comum para comunicação, o ILF e que, de acordo com Jenkins (2009), foi a língua escolhida por falantes de línguas, culturas e origens diferentes, além de ser a principal variedade usada entre falantes não nativos (COGO; JENKINS, 2010).

A nova BNCC vai, então, impulsionar mudanças nos materiais didáticos, os quais funcionam, na maioria das vezes, como os principais instrumentos do professor para o ensino de ILF. Assim, configuram-se como importantes documentos indicativos de redirecionamentos no ensino de inglês. Além disso, podem dar um parâmetro para condução da própria formação crítica de professores, seja na graduação ou em formação continuada, coerente com as demandas do mundo globalizado.

Assim, o objetivo deste artigo é primeiramente mostrar, em dois livros que compõem o corpus da pesquisa, indícios do redirecionamento do ensino de ILF e as marcas da manutenção da tradição. Com base nesses aspectos, o segundo objetivo é o de tecer algumas considerações sobre o olhar que se pode desenvolver no professor em formação, para que este se aproprie do que é relevante para a construção de um ensino que abrace a diversidade e para que ele (a) saiba (re)adaptar singularidades que atuam como força mantenedora de dominação e obliteram características pertencentes à cultura do hemisfério sul.

Esta pesquisa originou-se de um recorte da dissertação de mestrado de um dos autores deste artigo (SATO, 2023), em que foram avaliadas a presença de representações culturais nacionais e de outras nações e aspectos relativos à oralidade em língua inglesa em dois livros didáticos importados (LDs) para o ensino de inglês, *Interchange Intro 5th ed* (para turmas iniciantes) e *Passages 1 3rd ed* (para turmas avançadas), ambos livros do aluno e editados pela *Cambridge University Press*.

A reflexão girou em torno da adequação desses materiais frente ao ensino do ILF para alunos do ensino básico brasileiro. A escolha desses livros, para além do fato do primeiro autor deste artigo ter usado esses materiais em suas aulas de língua inglesa, deu-se, primordialmente, por serem usados em escala global, possivelmente por sua qualidade gráfica, de conteúdo e planejamentos didáticos no ensino da língua inglesa, além disso, alunos brasileiros oriundos de

escolas públicas estudam a língua inglesa em cursos de idiomas que utilizam LDs importados. Muitos desses livros ou focam em um ensino monolíngue da língua, desvinculado de outras culturas ou em determinados países.

Sob a nossa ótica, a BNCC propicia um ensino da língua inglesa mais inclusivo ao propor um ensino do inglês com viés multicultural, fato que consideramos salutar de ser contemplado, mesmo em livros estrangeiros como os avaliados nesta pesquisa.

Definido o corpus, realizou-se, então, uma pesquisa do tipo documental por meio de um viés qualitativo-interpretativista, focando em aspectos multimodais (imagens, textos e áudio) dos referidos materiais e, também, na BNCC.

A primeira parte deste artigo é formada pela introdução com a delimitação temática, objetivos e metodologia. A segunda parte feita com o aporte teórico delimitado por contextualizações sobre a BNCC e o ILF na escola básica, engloba os LDs de língua inglesa e o ILF, além das análises dos LDs escolhidos e as considerações finais.

1 A BNCC e o ILF na escola básica

É perceptível a presença dos princípios relacionados ao viés do ILF em todo o documento da BNCC orientando seus vários eixos organizadores, embora a expressão não apareça explicitamente nestes eixos, mas está delimitado como status de ensino da língua inglesa: “[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” (BRASIL, 2017, p. 241). Um exemplo é a ênfase que se dá aos aspectos culturais e de cidadania, a fim de estimular a criticidade dos aprendizes, principalmente ao comparar diferenças e semelhanças entre as culturas que envolvem a mesma língua, sem impor umas sobre outras, promovendo o conhecimento dos hábitos de outros povos (FERREIRA, 2000).

As questões multiculturais, refletidas no ensino de ILF, podem ajudar a lidar com preconceitos inculcados, tanto em crianças como em adultos, sobre questões identitárias e de diversidade, além de desmistificar conceitos errôneos

sobre a existência de uma melhor variedade da língua inglesa a ser aprendida e a necessidade de o aluno atingir um nível de fluência igual ao do falante nativo de inglês.

As questões relacionadas às práticas sociais devem ser contempladas junto ao ensino da língua inglesa na educação básica:

Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

Outro princípio fundamental na aprendizagem do ILF, segundo a BNCC, são as noções inseridas de interculturalidade e a noção que ela traz quanto a questões do respeito às diferenças nas práticas sociais da linguagem e de como devemos nos posicionar frente ao outro e o mundo, pensando de forma crítica (BRASIL, 2017).

Para se entender o viés do ILF disposto na BNCC é necessário um vislumbre sobre o que significa o processo de comunicação intercultural e, nesse sentido, Rohmah (2021) usa a expressão fronteiras culturais. Segundo a autora, a comunicação intercultural ocorre por meio dessas fronteiras, gerando interação e comunicação e vai além, ocorrendo entre indivíduos culturalmente distintos, culturas nacionais diferentes ou “dentro de uma unidade nacional” (ALLWOOD, 1985 apud ROHMAH, 2021, p. 75).

Da mesma forma, em se considerando o ILF, “a comunicação intercultural ocorre quando indivíduos influenciados por diferentes comunidades culturais negociam significados compartilhados nas interações” (TOOMEY, 1999 apud ROHMAH, 2021, p. 75).

As práticas comunicativas orais no ensino do ILF devem contemplar as conversas, diálogos e outras, observando os contextos envolvidos, os usuários da língua e seus meios individuais de uso da língua sob um viés identitário (BRASIL, 2017). Neste sentido, estão presentes os elementos de cultura que envolvem as “atitudes, costumes, normas de comportamento, valores compartilhados, educação, etc.” (ROHMAH, 2021, p. 44-45).

Por outro lado, Alves de Oliveira (2021, p. 6), ao analisar o eixo oralidade da BNCC, relata criticamente que tal documento não privilegia “adequadamente

a fala em sala de aula [...]”. Segundo o autor, é necessário mudar paradigmas em relação aos currículos de língua inglesa nas escolas, pois estes focam na leitura e escrita e os aprendizes não se motivam em aprender a língua, ao não enxergar sua aplicação prática, ou seja, a ênfase em habilidades de fala em diversos contextos de uso da língua inglesa. Sob a nossa perspectiva, existe uma carência do uso desta língua no cotidiano do aluno, no reconhecimento de seus códigos escritos e usos culturais da língua.

Quanto à leitura, a BNCC, sob a ótica do ILF, assevera que as leituras em língua inglesa possibilitam ao leitor compreender e interpretar um texto, construindo, assim, significados por meio dos diversos gêneros textuais existentes (BRASIL, 2017). A inserção de gêneros escritos e híbridos nas práticas de leitura oferece várias possibilidades como “ler para ter uma ideia geral do texto (*skimming*), buscar informações específicas (*scanning*), compreender detalhes, etc.” (BRASIL, 2017, p. 244).

A leitura contextualizada ou por meio de práticas situadas, conforme indica a BNCC, com o auxílio de gêneros escritos e dos aspectos multimodais, com vistas à construção de um processo de uma leitura crítica, possibilita um aprendizado autônomo da língua. Quando as leituras são estruturadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, potencializam-se as aprendizagens com significância para os aprendizes a partir de competências de leitura já assimiladas anteriormente tendo a língua materna como base (BRASIL, 2017).

No que se refere à produção textual, esta deve enfatizar, segundo a BNCC, os aspectos processuais na construção de textos, com tarefas coletivas e individuais respeitando um ordenamento desde o ato de planejar até o de revisar e a produção do texto em si. Essas etapas visam a comunicar o que se pretende diante dos objetivos propostos para a escrita de determinado texto, além do fato que escrever é uma prática social ao permitir aos alunos atuar com protagonismo (BRASIL, 2017). Bessa e Alves (2020) relatam que a escrita de textos permite conhecer outra língua ao passar pelas várias fases de produção de textos e que isso pode levar o aluno a entender os processos discursivos e linguísticos do texto importantes na construção de sentidos.

Em relação às questões léxico-gramaticais no que tange a verbos, frases e conectivos textuais, induz-se por meio destes, nos alunos, a observação do

uso da língua de forma sistêmica (BRASIL, 2017). O documento aconselha a reflexão sobre conceitos pertinentes aos estudos do ILF, tais como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade” (*ibid.*, p. 245), além de comparar a língua inglesa com a língua portuguesa, destacando suas diferenças e semelhanças (BRASIL, 2017).

Em suma, a BNCC coloca a necessidade de entender a língua inglesa como língua franca, desmistificando pressupostos equivocados sobre a existência de uma variedade melhor para se ensinar (BRASIL, 2017), ou um “nível de proficiência específico a ser alcançado pelo aluno” (*ibid.*, p. 242), o que se entende como o nível de fluência de um falante nativo, ou questões que precisam ser enxergadas de forma relativa, de acordo com o referido documento. Sob a ótica do ILF, o que deve predominar é a inteligibilidade (JENKINS, 2000) nas trocas comunicativas (BRASIL, 2017).

A partir dos novos parâmetros trazidos pela BNCC, os LDs de língua inglesa estão sendo (re)estruturados e, conseqüentemente, influenciarão as formações de professores. No caso dos LDs importados, pensamos que seria digna de consideração a inserção de componentes multiculturais, identitários e com vieses que mostrassem a existência de variações linguísticas da língua inglesa. Vale ressaltar que existem colaboradores brasileiros que ajudaram no desenvolvimento das edições da coleção de livros analisados nesta pesquisa e que estes podem continuar ajudando em edições futuras destes livros, tornando-os mais adaptados às realidades brasileiras.

2 Livros didáticos de língua inglesa

Os LDs não são objetos neutros, ou seja, podem conduzir a construção de uma perspectiva a serviço de certa estrutura de poder ou não, tanto para o professor quanto para o aluno. Tradicionalmente os importados apresentam as variedades estadunidense ou a inglesa.

Pereira (2000) chama a atenção quanto ao eurocentrismo presente nos LDs de língua inglesa em escolas públicas brasileiras e seus reflexos sobre a nossa cultura, quanto às ideologias externas em nossos alunos que possam influenciar em suas opiniões e atitudes, por meio de reforço de valores culturais

diferentes dos nossos, provenientes de países dominantes. Neste sentido, países ocidentais anglófonos possuem objetivos de “manter e reforçar as relações de poder existentes numa sociedade predominantemente capitalista e eurocêntrica” (PEREIRA, 2000, p. 17) e, segundo Vilaça (2009), transmitindo um modelo centrado no falante nativo da língua inglesa.

Os LDs para o ensino da língua inglesa começaram a ser escritos e produzidos no Brasil a partir da década de 1960, permitindo atender o perfil do estudante brasileiro. Apesar disso, os livros de inglês importados não deixaram de ser adotados pela natureza nativa de seus autores e pela sua qualidade estética, como atrativos principais (LIMA; QUEVEDO, 2008). Nesses livros, porém, predomina a persona do falante nativo como modelo a ser seguido no aprendizado da língua inglesa e com vieses para culturas que não a brasileira.

Em outra direção, os LDs sob a ótica do ILF devem considerar os aspectos relacionados à cultura nacional e a de outros povos para não incorrer em um risco de um ensino monocultural e homogeneizante, assim limitando a visão de mundo de seus usuários, sejam aprendizes ou professores. Neste sentido, a importância do LD caracterizado por influências multiculturais deve ser considerada no ensino de línguas, dentro da visão de um mundo contemporâneo em que as diversidades estão representadas, permitindo a comunicação dos aprendizes de uma língua dentro de espaços multiculturais.

LDs que não seguem os princípios do ILF podem levar os alunos (e, por vezes, os próprios professores) a assumirem posicionamentos frente a representações de realidades diferentes das reais, dificultando, assim, a reflexão crítica local se apenas confrontados com realidades extranacionais mostradas nos livros.

Sob os princípios do ILF, os LDs possibilitam a discussão e manifestação das identidades e as relações interculturais e sem o apagamento de nenhuma cultura, incluindo a nossa, além de possibilitar um aprendizado da língua inglesa mais igualitário e inclusivo. A seguir, o foco estará voltado para a realidade da coleção de livros *Interchange*, bem difundida no território brasileiro, corpus da pesquisa em questão.

3 Sinais de aproximação e de distanciamento do LD do ILF

Como um objeto que não é neutro, os LDs analisados trazem marcas inovadoras, mais voltadas para o ensino do ILF, mas também muitos indícios da tradição do ensino de ILE. Vamos inicialmente apontar o que consideramos como traços dessa inovação, seguindo com a amostragem de alguns pontos que ainda funcionam como desafios (ou entraves) para o ensino do ILF.

As trocas de saberes interculturais como estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017) e, condizente com os conceitos relativos ao ILF, foram observadas em atividades de leitura. Uma dessas atividades, por exemplo, relaciona comidas a eventos culturais de cidades da Espanha, Estados Unidos, Tailândia e México. Uma das propostas é a de que se responda, em grupo, as seguintes questões: “*Do you eat any special food at celebrations in your country? What do you celebrate and which foods do you eat? Tell your classmates.*”. “Você come alguma comida especial no seu país em celebrações? O que você comemora e quais comidas você come? Conte a seus colegas.”. (RICHARDS, 2017, p. 63, tradução nossa).

Textos com temáticas relacionadas a comidas típicas e eventos culturais de países estimulam um viés de ensino voltado para o ILF, pois podem ser explorados pelo professor considerando as diversidades étnicas. Siqueira (2011, p. 108) afirma que “o contato com outras línguas e culturas é uma excelente oportunidade para fomentarmos a chamada competência intercultural, seja em interações reais na vida cotidiana, seja no ambiente formal da sala de aula”.

As práticas orais constituem espaços propícios para a troca de saberes. Na coleção observada, estão distribuídas em exercícios de gramática, escuta e leitura e não somente em exercícios envolvendo fala e conversação. O quadro 1 traz alguns fragmentos de práticas de oralidade distribuídas entre atividades referentes às três diferentes habilidades:

Quadro 1: Atividades orais inseridas em outras atividades didáticas nos livros analisados.

Tipo de atividade	Excerto	Livro
-------------------	---------	-------

Atividades de oralidade pós leitura	"How do people usually celebrate birthdays in your country?" ("Como as pessoas geralmente comemoram os aniversários em seu país?") "Tell your classmates." ("Conte aos colegas de classe".)	Interchange Intro 5ed. Richards, 2017, p. 77, (tradução nossa).
Atividades de oralidade pós leitura	"Group work. Discuss these questions. Then share your answers with the class." ("Trabalho em grupo: Discuta essas questões. Em seguida, compartilhe suas respostas com a turma.")	Passages 1 3ed. Richards; Sandy, 2014, p. 77, (tradução nossa).
Atividade de gramática	"Complete the conversations with Wh-questions. Then practice with a partner." ("Complete as conversas com perguntas Wh. Então pratique com um parceiro.")	Interchange Intro 5ed. Richards, 2017, p. 20, (tradução nossa).
Atividade de gramática	"Pair work. Discuss your answers..." ("Trabalho em dupla: discuta suas respostas...")	Passages 1 3ed. Richards; Sandy, 2014, p. 23, (tradução nossa).
Atividade de escuta e fala	"Listen and practice." ("Ouça e pratique.")	Interchange Intro 5ed. Richards, 2017, p. 87, (tradução nossa).
Atividade de escuta e fala	"Pair work. Do you tend to go with the flow or be your own person? Discuss these questions." ("Trabalho em dupla: Você tende a seguir o fluxo ou ser você mesmo? Discuta essas questões.")	Passages 1 3ed. Richards; Sandy, 2014, p. 72, (tradução nossa).
Atividade de vocabulário	"Listen and practice" (" Ouça e pratique.")	Interchange Intro 5ed. Richards, 2017, p. 23, (tradução nossa).
Atividade de vocabulário	"Tell your partner about..." ("Conte ao seu parceiro sobre...")	Passages 1 3ed. Richards; Sandy, 2014, p. 12, (tradução nossa).

Fonte: Elaborado pelos autores

As atividades de oralidade, como nos exemplos do quadro, podem estimular as trocas culturais. Alguns comandos dão abertura para discussões relacionadas à diversidade, a comidas, festividades e eventos, tudo ligado ao

país do aluno, além de manifestação de opiniões relacionadas a textos e compartilhamento das respostas em grupo. Trata-se de atividades discursivas, por meio das quais posturas críticas podem ser estimuladas (RICHARDS; SANDY, 2014, p. 23; 72; 77).

Atividades didáticas discursivas no LD, que demandam posicionamentos críticos, são importantes para desenvolver a criticidade nos alunos, um ponto importante ao considerar o uso do ILF. Sabemos que interações culturais, mesmo que a partir de informações obtidas em atividades nos LDs, constituem preceitos relativos ao ensino de ILF e de acordo com o que defende a BNCC.

Assim, o comando “*dar opinião sobre um texto ou um tema*” é bem-vindo como exemplo dessas atividades e estão presentes de forma recorrente nos livros investigados. Embora este tipo de atividade esteja presente, da mesma forma, em LDs com viés do inglês como língua estrangeira, a oralidade é muito explorada nesta coleção de livros analisados. Neste sentido, algumas atividades auxiliam o aluno na construção de opiniões por meio de imagens e afirmativas diversas. Como exemplos, o exercício de fala com o título “*Boring or interesting?*” (“Chato ou interessante?”) apresenta imagens de quatro profissões: veterinário, dentista, arquiteto e estilista de cabelo e propõe as seguintes perguntas para serem trabalhadas em grupo: “*What do you think of these jobs? Give your opinions.*” (“O que você acha destes trabalhos? Dê suas opiniões.”) (RICHARDS, 2017, p. 57, tradução nossa).

Em outra atividade, uma tarefa de pré-leitura de um artigo sobre o sono “*To sleep or not to sleep?*” (“Dormir ou não dormir?”), os alunos devem discutir em grupo as perguntas do quadro 2 (atividade 1). A tarefa termina com algumas perguntas pós-leitura em grupo, (atividade 2) (RICHARDS; SANDY, 2014, p. 35, tradução nossa).

Quadro 2: Atividades de leitura relacionadas ao texto “*To sleep or not to sleep*” (“Dormir ou não dormir.”)

Atividade 1: Pré-leitura.	“ <i>How many hours do you think people should sleep? Why? Discuss with your group. Then read the article.</i> ” (“Quantas horas você acha que as pessoas deveriam dormir? Por quê? Discuta com seu grupo. Então leia o artigo.”) (Tradução nossa).
Atividade 2: Pós-leitura.	“ <i>Discuss these questions. Then share your answers with the class.</i> ” (“Discuta essas questões. Em seguida, compartilhe suas respostas com a classe.”) “ <i>Do you think you get enough sleep? What things keep you</i>

	<p><i>from getting more?</i> (“Você acha que dorme o suficiente? Que coisas o impedem de dormir mais?”) <i>“What do you think would happen if scientists found ways to let people stay awake longer? Would people be happier? Explain your answers.”</i> (“O que você acha que aconteceria se os cientistas descobrissem maneiras de deixar as pessoas acordadas por mais tempo? As pessoas seriam mais felizes? Explique suas respostas.”) (Tradução nossa).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores. Livro: RICHARDS, J. C; SANDY, C. *Passages 1. Student's book*, p.35, New York: Cambridge University Press, 2014.

Outro ponto que é indicativo da mudança de ensino de língua inglesa, mais voltado para o ILF, diz respeito às representações étnicas/identitárias presentes em termos de contextualização social. Há personagens negras, amarelas e brancas em sua maioria. Não se observaram, entretanto, na coleção por nós focalizada, a presença de indígenas, dos povos originários, os quais são afetados de alguma forma pela língua inglesa, de maneira direta, via ensino escolar, ou indireta, por meio da circulação em contextos em que a língua inglesa se faz presente.

Os livros analisados, porém, parecem mostrar personagens de diversas origens, línguas e culturas, porém, estão descaracterizadas social e/ou culturalmente sob a nossa ótica. O *tokenismo* (Seburn, 2021), entendido como uma inclusão simbólica que consiste em fazer concessões superficiais a grupos minoritários, parece se fazer presente. De forma ideal, as personagens representadas nos LDs precisam estar contextualizadas para que a atividade não leve à constituição de *tokens*, ou seja, personagens sem nenhum sentido cultural ou ligado às suas nacionalidades.

O *token* pode ser observado nas vezes em que o Brasil ou seus estados ou cidades foram mencionados. As situações apresentadas poderiam ocorrer em qualquer cidade ou estado do mundo, pois nenhuma mudança nesse sentido alteraria o que se espera como resposta da tarefa, seja em *listening*, (escuta), *speaking* (fala), *grammar* (gramática) ou *reading* (leitura). Um exemplo está na fala da personagem Caio que o texto cita como sendo do Brasil: “*Ever since I was a kid, I've had trouble getting up early, so I guess I'm a late riser. Until I've had my coffee, I'm such a grouch. I'm not very approachable right after I wake*

up!” (“Desde criança, tenho problemas para acordar cedo, então acho que sou um dorminhoco. Até eu tomar meu café, eu sou tão rabugento. Não sou muito acessível logo depois de acordar!”) (RICHARDS; SANDY, p. 28, 2014, tradução nossa). As falas em questão poderiam ter sido ditas por pessoas de qualquer parte do mundo.

O mesmo aconteceu quando outros países e cidades não pertencentes a países de língua nativa inglesa foram citados no livro. Como exemplo, em uma atividade de gramática em que o aluno deve completar uma frase usando o *present continuous*: “Adriana Fuentes is from Mexico. She is wearing a pretty yellow dress [...]” (“Adriana Fuentes é do México. Ela está usando um lindo vestido amarelo [...]”) (RICHARDS, 2017, p. 26, tradução nossa).

Outra questão observada foi a ausência de personagens de grupos minoritários representando profissões de prestígio (RICHARDS, 2017, p. 53 e 57; RICHARDS; SANDY, 2014, p. 3). Houve a predominância de brancos e orientais exercendo essas profissões, o que pode trazer um sentimento de exclusão e falta de representatividade para alunos e professores brasileiros negros e/ou indígenas, com possíveis repercussões nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao retratar profissões, é importante atentar-se para as representações de personagens de grupos minoritários executando funções de prestígio de forma igualitária às personagens brancas. Quanto à essa questão, Seburn (2021, p. 55) cita Hawthorne (s/d) que faz recomendações quanto à representação visual de pessoas negras em materiais didáticos e à “[...] inclusão de imagens de pessoas negras em posições de poder quando em um grupo com pessoas não negras”. A presença de um maior número de indivíduos de diversas etnias e nacionalidades pode enfatizar a questão multirracial e cultural nos LDs e valorizar principalmente essas populações brasileiras minoritárias, que são maioria em números.

Observou-se a ausência de brasileiros representados dentro de questões de identificação no que concerne, por exemplo, a sotaques, que podem marcar ou não nossa identidade, especialmente em atividades de *listening* (escuta).

Estereótipos quanto à origem dos brasileiros não são incomuns em LDs. Um exemplo é a presunção inicial de que todo brasileiro é do Rio de Janeiro ou

de São Paulo, caracterizando uma questão relativa a um processo simbólico sugestivo, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), como observado em um texto para conversação entre as personagens Alexis e Felipe (RICHARDS, 2017, p. 16, tradução nossa), quadro 3:

Quadro 3: Texto para conversação

<i>Conversation: Are you from Rio?</i>	Conversação: Você é do rio?
<p>“Alexis: <i>Are you from Florida, Felipe?</i>”</p> <p>“Felipe: <i>Well, my family is in Florida now, but we´re from Brazil originally.</i>”</p> <p>“Alexis: <i>Really? My father is Brazilian-From Rio de Janeiro!</i>”</p> <p>“Felipe: <i>So, is your first language Portuguese?</i>”</p> <p>“Alexis: <i>No, it´s English. Are you from Rio?</i>”</p> <p>“Felipe: <i>No, we´re not. We´re from São Paulo.</i>”</p>	<p>“Alexis: Você é da Flórida, Felipe?”</p> <p>“Felipe: Bem, minha família está na Flórida agora, mas somos originalmente do Brasil.”</p> <p>“Alexis: Sério? Meu pai é brasileiro, do Rio de Janeiro!”</p> <p>“Felipe: Então, a sua primeira língua é o português?”</p> <p>“Alexis: Não, é o inglês. Vocês são do Rio?”</p> <p>“Felipe: Não, não somos. Somos de São Paulo.”</p>

Fonte: elaborado pelos autores. Livro: RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro 5ed. Student´s book*, p.16, New York: Cambridge University Press, 2017.

De acordo com Silva (2020), estereótipos são criados quando existe uma insuficiência de conhecimento, o que ocorre de maneira natural e imediata, sendo próprios ao ser humano. Por nossa experiência docente, observamos que estão presentes nos LDs de língua inglesa, não só no material aqui focalizado, como também naqueles mais direcionados ao ensino de ILE, que valorizam sobretudo o falante nativo.

A coleção focalizada, de uso amplo no território nacional, aponta para o fato de que os elaboradores do LD de inglês investem mais no conhecimento da língua como artefato linguístico, como conjunto de recursos tecnicistas independentes dos contextos de uso, que aparecem de forma superficial e substituível (*tokens*).

Diferentemente, o ensino ILF coloca a questão da diversidade dos usuários e, portanto, de suas culturas no centro do ensino. O não investimento na construção de elementos que exponham as variedades linguísticas, de sotaques, do léxico e dos conhecimentos extralinguísticos, por vezes escamoteado por um ensino de língua mais gramaticista e “purista” e menos funcional, sempre contribuiu para a manutenção de uma construção que usa julgamentos dicotômicos ligados à língua (certo/errado, bonito/feio) para manutenção de determinadas hierarquias, no caso de certo ideal de falante.

Como já mencionado, Pereira (2000, p. 17) chama a atenção para um objetivo que extrapola o conhecimento da língua em si, que é o de “manter e reforçar as relações de poder existentes numa sociedade predominantemente capitalista e eurocêntrica”. Isso faz emergir ainda mais a importância de uma formação de professores que venha a suprir a falta de conhecimentos e repertórios diversos no processo de construção do LD. Na mesma direção, cabe, tanto para os autores de livros quanto aos professores, uma formação voltada para a interculturalidade, que lhes possibilite a desconstrução de “pré-conceitos”, para que chegue até os estudantes repertórios necessários para a construção de um mundo bi/multilíngue mais justo e igualitário.

A presença de questões sobre cultura em seus diferentes vieses são temas de importância no ensino-aprendizado da língua inglesa sob a ótica do ILF. Um dos livros analisados mostrou manifestações culturais envolvendo feriados de países como Estados Unidos (RICHARDS, 2017, p. 74), o que pode envolver uma troca de informações interculturais ao se comparar com os feriados brasileiros. Por outro lado, observou-se que imagens atribuídas a festividades nacionais como o carnaval no Brasil (RICHARDS, 2017, p. 76) não foram contextualizadas histórica e/ou culturalmente e tal fato pode induzir a formação de estereótipos culturais para alunos de outras nações e mesmo brasileiros.

Ainda que o inglês esteja em várias nações, houve um predomínio de temáticas ou menções a cidades dos Estados Unidos (RICHARDS, 2017, p. 89; 108; 111; RICHARDS; SANDY, 2014, p. 17; 44; 47; 51; 58; 77; 83; 95). Temas da cultura universal e menos regionais relacionados a determinado país deveriam ser mais frequentes nas representações do LD, proporcionando um aumento do conhecimento de mundo dos alunos.

No que se refere às questões de gênero, notou-se a ausência de textos sobre famílias, além das heteronormativas (RICHARDS; SANDY, 2014, p. 6). A heteronormatividade se fez presente dentro de modelos de famílias nucleares, como se não houvesse outros tipos de arranjos familiares, muito comuns na contemporaneidade. Todas essas observações podem caracterizar tipos de exclusão no LD segundo Seburn (2021) e devem ser, na medida do possível, desconstruídas e reconstruídas pelo professor dentro de uma visão de mundo mais inclusivo.

A presença do léxico de outras variedades do inglês se fez ausente. Este fato discorda dos princípios relacionados ao uso do ILF na BNCC, o que pode induzir o estudante brasileiro a ter uma única percepção da língua inglesa e as consequências disso, como, por exemplo uma visão monocultural atrelada ou ainda, um pressuposto errôneo sobre a existência de uma variedade “melhor” da língua inglesa (BRASIL, 2017).

Em algumas atividades, foram observadas a presença de um léxico enfatizando os verbos frasais (*phrasal verbs*) e expressões idiomáticas (RICHARDS; SANDY, 2014, p. 29; 32). De acordo com Seburn (2021, p. 13), o uso dessas expressões “podem facilmente excluir um indivíduo da conversa ou do aprendizado”. Deve-se atentar para a presença, em excesso, de um léxico predominantemente associado a falantes nativos pois isso pode dificultar o entendimento do usuário do ILF ou do falante não nativo. Ao levar em conta o eixo conhecimentos linguísticos da BNCC, o professor pode fazer, junto a seus alunos, uma análise-reflexão sobre o uso desse léxico, próprio do nativo, como *phrasal verbs* e expressões idiomáticas.

Quanto ao *listening* (escuta), “o ensino da pronúncia tem geralmente aderido a um modelo falado por falantes nativos, mais comumente o *General American* (GA) ou o *British Received Pronunciation* (RP)” (HARRIS, 2012, p. 28). Nos livros analisados, houve um predomínio do GA nas atividades de *listening* (escuta).

Em relação à presença de um único sotaque nos áudios de LDS, Seburn (2021, p. 62-63) diz: “[...] isso pode ser problemático e excludente por algumas razões: impõe um objetivo não natural e amplamente inatingível para a pronúncia para os alunos que usam esses materiais”. O autor completa:

Não expõe os alunos à variedade de sotaques e pronúncias que eles encontram em seus contextos de aprendizado ou que encontrarão com outros falantes de inglês fora dessa região. Isto pode reforçar a ideia de que há um sotaque neutro ou um grupo de pessoas que não tem sotaque e outros que têm. Ele perpetua uma narrativa de aprendizado de idiomas de que um sotaque específico é mais valioso que outro. (Ibid.).

No LD, a presença de personagens usando outras variedades da língua inglesa é importante sob a ótica do ILF e idealmente, com os áudios desses livros interpretados por atores usuários reais dessas variedades. Tal fato pode demonstrar aos alunos, de maneira simples e indutiva, a existência dessas variedades, o que reforça o conceito de diversidades linguísticas no uso do ILF.

A demonstração de outras variedades de inglês por falantes dos três círculos de Kachru¹ sugere ao aluno a existência destas variedades com o reforço do professor ao enfatizar a seus alunos que a busca por um modelo ou modelos de uso da língua inglesa como o nativo não deve ser o objetivo dentro do que se entende por ILF. Com essa forma de se enxergar um suposto nível de proficiência, na maioria das vezes, inatingível, pode-se lidar com as ansiedades inerentes aos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas brasileiras e, ao mesmo tempo, ajudar na autoestima do professor de língua inglesa em suas aulas, pois ele(a) mesmo(a) não sentirá a necessidade de ser fluente como o nativo.

A questão do sotaque brasileiro do inglês e ou da influência da língua portuguesa (L1) sobre os brasileiros usuários de língua inglesa vem sendo estudada por autores como Keys (2002), Souza da Silva (2016) e Paiva e Ramos (2020). Nessa perspectiva, acredita-se que os aprendizes, ao ouvirem outros brasileiros usando a língua inglesa possam eles mesmos perceber as nuances de um inglês com identidade brasileira.

¹ O Círculo de Kachru é dividido em: a) círculo interno, cujos países têm o inglês como primeira língua, por exemplo, Reino Unido, Estados Unidos, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; b) círculo externo que tem países em que o inglês é usado como segunda língua, como Singapura e Índia; c) círculo em expansão, que inclui países que usam o inglês como língua internacional, como Brasil, Japão e China (CRYSTAL, 2003, p. 60).

No LD é desejável a presença de sotaques outros que não exclusivamente o estadunidense ou o britânico junto à caracterização da origem das personagens. Isso ajuda na percepção dos alunos quanto ao uso da língua inglesa por pessoas de outros países, dentro de diversos sotaques e variedades e possivelmente com repercussões para a compreensão do uso do ILF. O domínio da escuta não apenas de uma, mas de outras variedades da língua inglesa é importante nos processos comunicativos, além de estar de acordo com a ótica de aprendizado do ILF, o que requer uma postura mais tolerante e receptível aos vários tipos de sotaques dentro de um processo de acomodação em relação a seus interlocutores e sem esperar não só uma pronúncia nos moldes da língua alvo, mas também uma influência da L1 no uso do ILF (JENKINS, 2000).

As atividades de oralidade mais condizentes com o ensino defendido na BNCC devem envolver não somente o modelo do falante nativo quanto à pronúncia, mas também o de falantes não-nativos para incutir no aprendiz o conceito da existência de variedades da língua inglesa não apenas dos países ditos fornecedores das normas da língua, mas também os países que usam o inglês como segunda língua ou de países como o Brasil que aprendem o inglês como língua internacional ou franca.

É coerente também com essa ótica atentar a aspectos multimodais. Kress e van Leeuwen (2006) consideram que textos multimodais são aqueles em que os significados se fazem por mais de um código semiótico e, nesse sentido, a comunicação visual traz significado dentro de uma sociedade considerando questões contextuais, “pelas formas ou modos de comunicação pública disponíveis nessa sociedade” e, por “seus usos e valorações”, o que os autores se referem como “a paisagem semiótica” (Ibid., p.35). Assim, o LD tem a perspectiva de ser analisado também quanto a suas imagens a partir de um viés social que pode espelhar ou não a realidade para seus consumidores, alunos e professores.

Desse modo, as figuras estereotipadas, as representações de lugares e cenários “elitizados” e próximas de uma realidade de uma minoria abastada como se fossem universais, muito distantes da realidade da maioria dos alunos brasileiros que frequentam a escola pública (e também de seus professores),

podem funcionar como elementos que não otimizam o ensino-aprendizagem da língua, uma vez que não há uma conexão entre o que o livro mostra e a realidade daquela comunidade.

Uma atividade de *speaking* (fala) (RICHARDS, 2017, p. 48) pode exemplificar isto: pede-se para o aluno descrever sua “casa dos sonhos” e pergunta-se onde ela é, quais espaços compõem sua casa e o que existe nesses espaços e mostra-se imagens de uma casa na praia, um *loft* numa cidade grande, um chalé nas montanhas e uma casa no campo. As imagens referentes à essa atividade mostram um estilo de vida de classes sociais elevadas, não condizentes com as condições socioeconômicas da maioria dos brasileiros, induzindo os alunos a descartarem outros tipos de casas mais simples que poderiam/podem fazer parte de seus sonhos factíveis e, portanto, gerar engajamento.

Outro exemplo é o da representação de práticas esportivas elitizadas, não populares, como o tênis e esportes radicais. No LD analisado (RICHARDS, 2017, p. 96, tradução nossa), há uma atividade de um *speaking* (fala) na qual se solicita para um aluno contar para a classe sobre as férias de um colega. O modelo descrito para esse exercício diz: “*Last summer, Alma went white-water rafting with some friends. They had a lot of fun.*” (“Nas férias passadas, Alma fez canoagem com alguns amigos. Eles se divertiram muito.”).

Da mesma forma, observaram-se representações de estilos de vida retratando classes sociais elevadas, por meio de imagens e diálogos em geral não condizentes com as condições socioeconômicas da maioria dos brasileiros. Kress e van Leeuwen (2006) chamam a atenção sobre como as imagens são interpretadas quando existe uma separação contextual entre os participantes interativos, quem produz (no caso, autor e editor do livro) e quem recebe as imagens (alunos e professores. Segundo os autores, “[...] as imagens definem até certo ponto quem é o espectador (por exemplo, homem, inferior ao participante representado, etc.), e dessa forma excluem outros espectadores” (Ibid., p. 118).

Essas atividades podem não gerar engajamento de grande parte de alunos e professores e constituem uma representação de uma realidade que não lhes pertence, e, de acordo com Seburn (2021, p. 43), “deve-se almejar a criação

de conexões entre as narrativas encontradas nos livros e seu usuário, os alunos” para gerar engajamento nas aulas de inglês.

Mais uma vez, podemos evidenciar a importância da formação crítica do professor e do conhecimento sobre o significado de ensinar o ILF. De acordo com Simsek (2017), as pesquisas sobre formação de professores que envolvem o LD relatam que eles não seguem exclusivamente o livro em sua prática de ensinar. Neste sentido, eles “empregam diferentes combinações de técnicas de adaptação em vários graus de especialização” (ibid., p.279.). Ou seja, os professores acabam criando projetos autorais a partir do LD (BUNZEN JÚNIOR, 2005). Essas adaptações são muitas vezes necessárias principalmente ao usar um livro com viés para o ILE em aulas de ILF.

Considerações finais

Os princípios e teorizações do ILF estão em fase de assimilação no ensino da língua inglesa e impactam em transformações consideráveis na prática docente. A partir de 2017, uma nova realidade para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino básico brasileiro se faz presente pela institucionalização da BNCC. É necessário daqui para frente uma postura mais do que nunca proativa do professor de língua inglesa no sentido de conhecer as bases teóricas do ILF para que possa estar em sintonia com a BNCC, já que este é um documento criado de professores para professores e, neste momento, é o documento norteador para as aulas de língua inglesa no ensino básico em nosso país.

De acordo com as orientações da BNCC e com o ensino do ILF, ensinar inglês não é apenas transmitir ao estudante as estruturas lexicais e gramaticais da língua, mas a ensinar o aluno a relacionar-se com *outros* por meio da língua. Trata-se de assumir um papel ou comportamento em que “[...] procura ensinar ao aluno uma maneira de relacionar-se com sua realidade” (KUBO; BOTOMÉ, 2001; n. p).

Na coleção de LDs analisada, as atividades que envolvem oralidade parecem aproximar-se mais do ensino de ILF, à medida que oportunizaram práticas orais discursivas, cujo foco comunicativo é predominante. Contudo,

predominam-se alguns *déficits* em relação ao que caracterizaria o ensino de ILF, à medida que há muitos *tokens*, ausência de personagens de grupos minoritários em profissões de prestígio, de diversidade de sotaques, imagens estereotipadas e conservadorismo em questões identitárias, de gênero, entre outros. Além do exposto, conclui-se que a coleção conduz a um viés de ensino que valoriza o modelo euro ou anglicêntrico de ensino da língua inglesa e, portanto, distante de um ensino de inglês sob os ditames do ILF.

Colocar o LD como material de análise em cursos de formação regular ou continuada de professores é um caminho possível e plausível para reflexão de como conduzir o ensino de ILF possível e, por meio das nossas análises, perceber que, ainda que sejam muito visíveis atividades que considerem algumas diversidades étnico raciais dos falantes, o que é uma evolução, ainda há muitos indícios de resistência para manutenção do ensino da língua em função de um falante idealizado.

Na faixa de transição, de um ensino mais tradicional e, por vezes, excludente, para um ensino mais moderno e mais relacionado com as condições de um mundo diverso e em fluxo, e, portanto, inclusivo, torna-se ponto fundamental para esse avanço a formação crítica do professor. Nesse sentido, espera-se as formações de professores de língua inglesa, seja na graduação ou em cursos de formação continuada, possam tomar as análises propostas neste artigo um ponto de partida para observação de atividades de outros materiais didáticos, nacionais ou importados. As reflexões aqui apresentadas podem contribuir para que o professor possa escolher o material com mais propriedade e, caso isso não seja uma alternativa, de qualquer modo, seja qual for o material adotado, possa fazer dele um instrumento para a criticidade, autonomia e proatividade, tanto para ele próprio quanto para seus alunos, o que se revela muito mais condizente com o Brasil do século XXI.

Notas

* Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados, sidneysato@hotmail.com

** Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP, Professor da Universidade Federal da Grande Dourados, marcelosaparas@ufgd.edu.br

*** Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Universidade Federal da Grande Dourados, edilainebuin@ufgd.edu.br

Referências

ALVES DE OLIVEIRA, Fernando. Oralidade em língua inglesa, no ensino fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 1, p. 04-18, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/350660601_ORALIDADE_EM_LINGUA_INGLESA_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL_A_LUZ_DA_BNCC_UM_OLHA_R_REFLEXIVO>. Acesso em: 15 out. 2022.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; ALVES, Wanderleya Magna. O tratamento da produção de textos em língua inglesa na base nacional comum curricular. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 12, p. 170-190, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Bessa-2/publication/342360633_O_tratamento_da_producao_de_textos_em_lingua_inglesa_na_Base_Nacional_Comum_Curricular/links/5ef0af05299bf1faac6cb171/O-tratamento-da-producao-de-textos-em-lingua-inglesa-na-Base-Nacional-Comum-Curricular.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

COGO, Alessia; JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca in Europe. A mismatch between policy and practice. **European Journal of Language Policy**, Liverpool, v. 2, p.271-294, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270283368_English_as_a_Lingua_Franca_in_Europe_A_mismatch_between_policy_and_practice>. Acesso em: 03 out. 2021.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 212 p.

FERREIRA, Aparecida De Jesus. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 1, n. 1, p.117-127, 2000. Disponível em:
<[https://www.academia.edu/485151/Aspectos Culturais e o Ensino de L%C3%ADngua Inglesa 2000](https://www.academia.edu/485151/Aspectos_Culturais_e_o_Ensino_de_L%C3%ADngua_Inglesa_2000)>. Acesso em: 03 out. 2020.

HARRIS, Justin. World Englishes and English as a lingua franca application in the English classroom in Japan. **Forum of Higher Education Research**, Japan, v. 2, p. 25-34, 2012. Disponível em:
<[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/FHER_2_25%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/FHER_2_25%20(3).pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2022.

JENKINS, Jennifer. Pedagogic priorities 2: Negotiating intelligibility in the ELT classroom. In: JENKINS, Jennifer. **The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 63-93. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/244511317_The_Phonology_of_English_as_an_International_Language>. Acesso em: 06 dez. 2021.

JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, USA, v. 28, n. 2, p. 200-207, June. 2009. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KEYS, Kevin. First language influence on the spoken English of Brazilian students of EFL. **ELT Journal**, Oxford, v. 56, n. 1, p. 41-46, Jan. 2002. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/240584171_First_language_influence_on_the_spoken_English_of_Brazilian_students_of_EFL>. Acesso em: 7 nov. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd. ed. London/New York: Routledge-Taylor & Francis Group, 2006, 291 p.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, n. p, dez. 2001. Disponível em:
<<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LIMA, Gislaine P; QUEVEDO, Gladys. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas

, 7, Londrina, 2008. **Anais** [...] Londrina, n. p , 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/argtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

PAIVA, Marluce Fagotti de; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. Aspects of English as lingua franca in Brazilian speakers of English. **Memorare**, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341558851_Aspects_of_english_as_lingua_franca_in_brazilian_speakers_of_english>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O Eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 35, p.7-19, jan./jun. 2000, Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

RICHARDS, Jack Croft. **Interchange Intro**: Student´s book. 5th ed. New York: Cambridge University Press, 2017, 151 p.

RICHARDS, Jack Croft; SANDY, Chuck. **Passages 1**: Student´s book. 3rd ed. New York: Cambridge University Press, 2014, 142 p.

ROHMAH, Ima Isnaini Tauficur. **Cross cultural understanding**: the road to travel the world. Indonesia: Perkumpulan Rumah Cemerlang, 2021, 83 p.

SATO, Sidney Kazuyuki. **Livros importados de língua inglesa usados por alunos brasileiros**: princípios condizentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o uso do inglês como língua franca (ILF)? 114f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, 2023.

SEBURN, Tyson. **How to write inclusive materials**: training course for ELT writers book 24. UK: ELT Teacher 2 Writer, 2021. *E-book* (142p.)

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA, n. 24, p. 209-239, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231858158_Research_Perspectives_on_Teaching_English_as_a_Lingua_Franca>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SILVA, Rory. Estereótipos culturais na aprendizagem de línguas: Cultural stereotypes in language learning. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, n. 18, p.1-16, ago./dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/9241>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SIMSEK, Meliha Rabiye. Confronting culture in local and global English coursebooks: student teachers´ preference in materials adaptation. **Articles /Makaleler**, Turkey, v. 13, n. 2, p. 277-300, 2017. Disponível em:

<<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/305589>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel Siqueira. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michelle Salles (orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, p. 87-115.

SOUZA DA SILVA, Juliana. **Brazilian accents of English: an international attitude study**. 113f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/27030042/BRAZILIAN_ACCENTS_OF_ENGLISH_An_international_attitude_study>. Acesso em: 28 jul. 2022.

VILAÇA, Márcio Luís Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Rev Eletr do Inst de Human**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. XXX, p. 1-14, jul./set, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>> . Acesso em: 10 mai. 2021.