

CAROLINA MARQUES DÉA

***GLOBAL ENGLISH:*** Análise da representação do falante  
de Inglês como Língua Franca em um material didático



CAROLINA MARQUES DÉA

***GLOBAL ENGLISH:*** Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de línguas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Déa, Carolina Marques

GLOBAL ENGLISH: Análise da representação do  
falante de Inglês como Língua Franca em um material  
didático / Carolina Marques Déa – 2018

122 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo  
Salomão

1. Inglês como Língua Franca. 2. Ensino-aprendizagem  
de línguas. 3. Falantes não nativos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAROLINA MARQUES DÉA

***GLOBAL ENGLISH:*** Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em linguística e língua portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de línguas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Data da defesa: 25/04/2018

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP/FCLAr)

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP/IBILCE)

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Paula Cristina Bullio

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP - Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a meus pais, os responsáveis por ensinarem a mim que Educação seria, sempre, o meu bem mais valioso. Dedico esta dissertação também a todos os falantes não nativos de inglês que possam se sentir estigmatizados ou diminuídos como falantes, em qualquer circunstância.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus em primeiro lugar, em quem me apoiei por muitas vezes durante esse árduo caminho em que me dividi entre muito trabalho e pesquisa.

Aos meus pais, Luis e Lúcia, por abdicarem de seus sonhos pelos meus e dos meus irmãos. Por todo o imenso amor, paciência, respeito e disciplina. Todas suas atitudes me forjaram como sou e eu sou muitíssimo grata por isso. Obrigada também por compreenderem todas as concessões que fiz para a realização de cada um dos (vários) projetos em que me envolvi. O suporte de vocês foi fundamental.

Aos meus irmãos e sobrinhos, Roberta, Rafael, Marcelo, Anynha, Vinicius e Manuela, pelo amor incondicional que sentimos uns pelos outros, que me ajuda a enfrentar a vida de maneira mais confiante.

À Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, por quem a minha simpatia foi instantânea. Minha admiração pela pessoa, (e também) pela pesquisadora/professora cresceu a cada dia durante nosso convívio, pois seu trabalho é feito de maneira minuciosa e competente sem que seu cuidado e humanidade fiquem em segundo plano. Obrigada por toda orientação, por proporcionar fácil acesso à ajuda e pelos ensinamentos que foram estendidos às várias áreas da minha prática profissional.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão e à Profa. Dra. Paula Cristina Bullio que, desde a qualificação, em muito somaram a este trabalho.

Ao Carlos, por ser a luz que iluminou a minha entrada na pós-graduação, que ensinou muito mais que Linguística para mim e me apresentou fortes debates críticos e reflexivos sobre ciência e sobre a vida.

À Marina e à Tamires, por ressignificarem a concepção de amizade e relacionamento dentro da universidade. Foi a partir de nossa relação de confiança que pude manter a sanidade durante esse período em que dei tudo de mim à pesquisa e ao trabalho, sentindo-me, por vezes, esvaziada. Eu não consigo imaginar quão mais difícil teria sido o caminho sem o ombro e o apoio integral que constituem a nossa amizade. Reconheço, com todo meu coração, o quanto já fizeram por mim e não tenho palavras para agradecer por serem o meu refúgio (todas as semanas) nesses dois anos.

À Gisela, por sua companhia diária e por me conhecer tão bem, nunca desistindo de me encorajar e repetir todos os dias que sou forte e capaz. Somos a prova de que irmandade e amizade podem, sim, perdurar desde a infância, até a vida adulta.

Às minhas amigas Carolina, Thaiza e Fernanda, cuja amizade, amor e suporte foram fundamentais para que eu me sentisse cuidada, seja de perto ou de longe.

Aos meus familiares e amigos, agradeço por compreenderem todo o tempo roubado de nosso convívio para que esse trabalho tomasse forma, quase que integralmente nos feriados e finais de semana que, com muito esforço, abri mão de estar com vocês para que eu pudesse escrever.

A todos os alunos da *On Demand English School*, que torceram por mim e sofreram comigo a cada prazo a ser cumprido, sempre acreditando e confiando em mim, mais do que eu mesma.

Aos meus amigos da Universidade de Araraquara, Celso e Rafael, pela imensa paciência, interesse e ajuda durante essa trajetória. Também agradeço ao meu sócio e amigo Fernando, pois nos apoiamos de maneira respeitosa e mútua, seja nos estudos ou no trabalho, fazendo o dia a dia mais fácil.

A todos os meus professores e envolvidos na minha trajetória profissional e acadêmica, muito obrigada.

*“English belongs to the world... It is yours (no matter who you are) as much as it is mine (no matter who I am)” (SMITH, 1976, p. 39).*

## RESUMO

O ensino de inglês enfrenta alguns questionamentos sobre qual é a “melhor” variedade para ser ensinada. Algumas dúvidas sobre escolher o inglês americano ou britânico são comuns entre professores (enquanto outras variedades raramente são mencionadas como uma escolha possível para a sala de aula). Entretanto, é necessário encorajar os alunos a ter um comportamento mimético com relação ao seu aprendizado, almejando apenas ter a pronúncia parecida com a de um falante nativo? Essas questões são relevantes se considerarmos que a maioria das interações não acontece envolvendo falantes nativos. É desejável que linguistas aplicados, professores e materiais didáticos sejam críticos sobre a concepção da língua inglesa e sobre sua importância no cenário internacional atual. Como podemos ensiná-la? Como língua estrangeira ou como língua franca? Neste trabalho, discutimos o atual papel do inglês ao redor do mundo e como alguns aspectos influenciaram a confecção de materiais didáticos, buscando compreender possíveis impactos na representação dos falantes não nativos para os usuários do livro. Nosso objeto de pesquisa se trata do primeiro livro da série *Global* (Macmillan) e analisamos como é apresentada a língua inglesa e seus múltiplos falantes. Baseamo-nos na bibliografia sobre Inglês como Língua Franca e preparamos questões norteadoras para guiarem nossa análise sobre aspectos linguísticos, sociais e culturais da representação do falante não nativo presente no material. O resultado de nossa análise aponta que apesar da presença do falante não nativo no material, a maneira como é retratado é superficial, sendo mostrado majoritariamente de maneira separada, em seção anexa à lição, e sem estar em situações comunicativas de interação. Também apresentamos uma discussão sobre possíveis maneiras de abordar o de Inglês como Língua Franca em materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Inglês como Língua Franca. Livro didático.

## ABSTRACT

The teaching of English faces some questioning about which is the “best” variety to be taught. Some queries about choosing American or British varieties are common among teachers (while other varieties are rarely mentioned as a possible choice for classrooms). However, is it necessary to encourage students to have a mimetic behavior towards their learning, just aiming to have a native-like pronunciation? This investigation is important if we consider that most interactions do not happen involving native speakers. It is desirable that applied linguists, teachers and classroom materials are critical about the conception of English and its importance in the current international scenario. How can we teach it? As a foreign language or as a Lingua Franca? In this work, we discuss the current role of English worldwide, and how some of the mentioned aspects have influenced the coursebooks confection, trying to understand its possible impacts on the representation of non native speaker to the users of the book. Our corpus consists of the first coursebook from the *Global* series (Macmillan) and we are going to analyze how it presents the English language and its huge number of speakers. Based on the bibliography on English as a Lingua Franca, we developed an analysis matrix to investigate the social, cultural and linguistic aspects of the representation of non-native speakers in the material. The result of our analysis shows that, even though there is the non-native speaker in the material, the way it is portrayed is superficial, being presented, mostly, in a separated section of the unit, and never in communicative situations of interaction. We also present a discussion on ways to approach English as Lingua Franca in teaching materials.

**Keywords:** Teaching-learning. English language. English as a Lingua Franca. Coursebook.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Ilustração dos três círculos concêntricos de Kachru	24
<b>Figura 2</b>	Representação da comunidade de falantes de inglês incluindo uma grande gama de “proficiências”	30
<b>Figura 3</b>	Modelo dos círculos sobrepostos	32
<b>Figura 4</b>	Modelo de Yano	33
<b>Figura 5</b>	Propaganda do site <i>Open English</i>	34
<b>Figura 6</b>	Propaganda sobre os professores da <i>Open English</i>	35
<b>Figura 7</b>	Ranque dos sotaques de inglês de acordo com o que os entrevistados julgam “melhor”	48
<b>Figura 8</b>	O mundo hispano falante: viva a pluralidade!	51
<b>Figura 9</b>	Mapa com alguns dos países falantes de inglês como primeira língua ou como língua oficial – <i>High Up</i> , unidade 1	53
<b>Figura 10</b>	Produção científica sobre ILF de 2011 a 2018	61
<b>Figura 11</b>	VSO – Organização Britânica	72
<b>Figura 12</b>	<i>One laptop per child organisation</i>	74
<b>Figura 13</b>	Exercício de compreensão oral – <i>introducing</i>	75
<b>Figura 14</b>	Exercício de compreensão textual e oral	77
<b>Figura 15</b>	Principais destinos dos Estudantes Brasileiros	79
<b>Figura 16</b>	Atividade de leitura – <i>A day in my life</i>	80
<b>Figura 17</b>	Imigração Britânica desde 1991	82
<b>Figura 18</b>	<i>1000 families</i>	84
<b>Figura 19</b>	Uma família tailandesa e uma família francesa	85
<b>Figura 20</b>	Tratamento dado ao não nativo como visitante ou turista em outro livro didático	86
<b>Figura 21</b>	Texto sobre tribos	87
<b>Figura 22</b>	Atividade sobre Bruce Parry	88
<b>Figura 23</b>	Nacionalidades dos falantes presentes no Global Voices do nível <i>Beginner</i>	89
<b>Figura 24</b>	Atividade de compreensão oral - GV	90
<b>Figura 25</b>	Atividade de compreensão oral em um GV do livro <i>Upper Intermediate</i>	91



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Diferenças conceituais entre inglês como língua estrangeira e Inglês como Língua Franca	47
<b>Quadro 2</b>	Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	57
<b>Quadro 3</b>	Trabalhos encontrados no Google Acadêmico	58
<b>Quadro 4</b>	Questões norteadoras	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GB	<i>Global Beginner</i>
GV	<i>Global Voices</i>
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
ISL	Inglês como Segunda Língua
LD	Livro Didático
MCC	Modelo dos Círculos Concêntricos
MD	Material Didático
PARSNIP	<i>Politics, alcohol, religion, sex, narcotics, -isms e pork</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
1.1 Inglês como Língua Franca.....	19
1.1.1 Contextualização histórica .....	19
1.1.2 Os diferentes falantes da Língua Inglesa .....	24
1.1.3 Questões sobre inteligibilidade .....	39
1.1.4 Inglês como Língua Franca – um construto teórico.....	45
1.2 Inglês como Língua Franca e ensino-aprendizagem.....	48
<b>2. A SÉRIE <i>GLOBAL</i> .....</b>	<b>63</b>
4.1 Descrição do <i>Global Beginner</i> .....	63
4.2 Descrição do <i>Global Voices</i> .....	65
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>67</b>
<b>4. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO <i>GLOBAL BEGINNER</i>.....</b>	<b>71</b>
4.1 <i>Global Beginner</i> .....	71
4.2 <i>Global Voices</i> .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>ENCAMINHAMENTOS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO I: <i>Global Voices – Beginner</i> .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO II: <i>Global Beginner – Unit 1</i> na íntegra.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO III: Atividade de compreensão oral em um GV do <i>Global Advanced</i> .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem enorme relevância na atualidade para a comunicação entre pessoas cujas línguas maternas são diferentes, como uma “língua franca”. É a língua adotada internacionalmente em contextos extremamente variados: desde turismo até publicações de diversas áreas do conhecimento, além de ter grande relevância no mundo dos negócios, tecnologia, diplomacia, entre outras áreas.

A onipresença da língua inglesa, ao mesmo tempo que constrói pontes e possibilita a comunicação entre pessoas das mais variadas origens, pode ser causa de êxtase ou agonia, como problematiza B. Kachru (1996). Êxtase, pois, o inglês concede o privilégio aos seus falantes de ter acesso a uma infinidade de espaços e conteúdos, mas é motivo de agonia para quem não teve (ou têm) a oportunidade de aprender a língua e se depara com limitações, de várias maneiras, tanto na comunicação quanto no acesso à informação. Na atualidade, com a dependência da internet quase que em tempo integral, o cenário descrito por Kachru em 1996 é ainda mais real, uma vez que o inglês é o meio de comunicação para vários fins, que vão desde o entretenimento até o trabalho e estudos.

A língua inglesa tem sido fundamental no processo de desenvolvimento científico. Considerando especificamente a nossa área de interesse, a linguagem, Kachru (1991) apontou que a maior parte das pesquisas sobre aquisição de primeira e segunda língua, sociolinguística, estilística, lexicografia (monolíngue e bilíngue) e teoria da tradução foram divulgadas em língua inglesa. Também observamos que generalizações feitas sobre línguas derivam de exemplos nesse idioma. Atualmente, vemos a língua inglesa ainda mais intrincada com as teorias científicas da maioria das áreas do saber, facilitando a divulgação dos trabalhos e a comunicação entre os pesquisadores.

Considerando a procura da língua nos diversos cenários mencionados, a demanda por cursos de inglês em escolas de idiomas é grande – pessoas de inúmeros ramos e ocupações (acadêmicas ou não) buscam aprender essa língua. Apesar de considerada componente obrigatório pelas Leis de Diretrizes e Bases<sup>1</sup> (1996), há uma enorme procura por cursos em escolas de idiomas especializadas que ensinem língua inglesa. Fatores como número reduzido de alunos, recursos multimídia e material especializado atuam como potencializadores no processo de ensino-aprendizagem e atendem a uma grande demanda de alunos nessa

---

<sup>1</sup> Segundo a LDB: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996, p 20) e “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo” (BRASIL, 1996, p. 25).

modalidade. Além desses fatores, há também a crença de que não se aprende língua inglesa na escola regular, apenas em cursos especializados, o que reforça a procura por essas escolas.

Observamos também que, dentro do contexto brasileiro descrito, é comum a utilização de livros didáticos nas escolas de idiomas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, o ensino de língua inglesa encontra desafios em relação à escolha de qual inglês “deve” ser ensinado. Dúvidas sobre como escolher reproduzir uma variedade de um suposto falante nativo que não existe (na maioria das vezes as opções se restringem ao falante americano ou britânico – focando nos planos lexical, fonético e cultural apenas da variedade escolhida) figuram entre as decisões que devem ser tomadas pelos professores para a sala de aula.

Segundo Crystal (2003), estudos sugerem que um quarto da população mundial é capaz de se comunicar em um nível compreensível de inglês (lembrando que esses são dados de 1997). Dessa maneira, a grande maioria das interações em língua inglesa não ocorre entre falantes nativos (SEIDLHOFER, 2011). Vinte anos após esses estudos, encontramos um cenário de maior e contínua difusão da língua inglesa nos mais diferentes âmbitos e localidades.

Apesar de livros didáticos serem foco de um número significativo de trabalhos, o presente trabalho propõe um olhar sobre os aspectos relacionados ao tratamento do Inglês como Língua Franca (doravante ILF) no primeiro livro didático (*Beginner*) da série *Global* da editora Macmillan, a fim de analisar a representação do falante de ILF e, a partir disso, problematizar algumas questões sobre a presença do ILF no material didático<sup>2</sup> (doravante MD).

A partir de um levantamento feito por Calvo e Kadri (2011) sobre o universo de pesquisa no qual esse trabalho se situa, no contexto brasileiro, de 2005 a 2011, apenas três trabalhos contemplam LD e ILF. Checando o rol de pesquisas mais recentes na área, também constatamos que não há numerosas pesquisas sobre o assunto, mas aprofundaremos essas questões em nosso referencial teórico. Além disso, pesquisando também produções científicas internacionais, não encontramos nenhum trabalho que investigasse a série *Global*.

A escolha deste material se justifica pela relevância da editora Macmillan, que está no mercado editorial há mais de 170 anos. A editora foi fundada pelos irmãos Daniel e

---

<sup>2</sup> Segundo Tomlinson (2004, p. xi), material didático é “qualquer coisa que ajuda o ensino de aprendizes de línguas”. Para o autor, materiais podem ser livros didáticos, livro de atividades, um cassete, um CD-Rom, um vídeo, um jornal, um escrito na lousa, entre outros: “qualquer coisa que apresenta ou informa sobre a língua ensinada” (2004, p. xi). Sendo assim, nos apropriamos da ideia de que todo livro didático é um material didático, mas nem todo material didático é um livro didático. Para todos os fins, os termos “material didático” e “livro didático” estão sendo usados como sinônimos nesta dissertação.

Alexander Macmillan e, atualmente, é a 7ª editora do *Global Ranking of the Publishing Industry*<sup>3</sup> do ano de 2015, e hoje se apresenta dentro do conglomerado alemão *Holtzbrinck*. Levando em consideração a grandiosidade da editora, os seus materiais didáticos se encontram em larga distribuição e uso ao redor do globo.

Esse material também se mostra relevante por nos interessarmos pelo tratamento dado à língua inglesa na série *Global*. A série traz em seu nome uma dica de qual é o paradigma de inglês apresentado na série: um inglês global, falado por pessoas do mundo todo. Há falantes não nativos representados na maioria das unidades. A cada duas ou três unidades encontramos a seção *Global Voices* (GV), que se preocupa especificamente em representar falantes de várias nacionalidades, trazendo consigo seus sotaques e maneiras de se comunicarem. Descrevemos o primeiro volume da série, o *Beginner*, o que ele propõe e como funciona mais adiante neste trabalho, uma vez que esse foi o livro escolhido como objeto de estudo deste trabalho.

Representar falantes não nativos nos remete à teoria do ILF, que tem tido maior repercussão no meio acadêmico nos últimos anos e reflete sobre contextos comunicativos multiculturais. Muito tem se falado sobre as possíveis implicações dessa nova concepção de língua no cenário internacional, no que tange ao próprio uso da língua em contextos que indivíduos de nacionalidades diferentes têm contato (seja por questões relacionadas a turismo, diplomacia, educação, emigração forçada, negócios, etc.), quanto a uma nova pedagogia.

A pesquisa em questão busca contribuir para o rol de pesquisas que trata das questões do ILF relacionadas ao livro didático, uma vez que, das 25 pesquisas realizadas sobre ILF de 2005 a 2010 encontradas por Calvo e Kadri (2011), nenhuma abordava análise de material didático. Considerando o período de 2011 a 2017, em nossas buscas, encontramos 55 produções e apenas três que abordassem o tema de maneira central (um artigo, uma dissertação e uma tese). Dentre os trabalhos que abordam temática semelhante à nossa, nenhum deles propõe uma análise voltada à representação do falante não nativo, foco da nossa pesquisa.

Com este trabalho, esperamos contribuir para a construção de uma visão crítica sobre as representações construídas no livro didático, principalmente no que concerne o ILF, auxiliando os usuários do livro (alunos e, principalmente, professores), a perceberem que a narrativa construída durante as unidades pode reforçar a falsa ideia de que a língua inglesa é

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/international/international-book-news/article/67224-the-world-s-57-largest-book-publishers-2015.html>. Acesso em 27 Jun. 2016.

monocêntrica e que o falante nativo o único modelo para aprendizagem, ainda que existam outros. Nos inserimos no movimento epistemológico mencionado por dos Anjos (2017):

Vejo o pós-colonial como [...] movimento epistemológico que reage e produz contradiscursos frente às investidas colonialistas que ainda se manifestam na modernidade-mundo. No âmbito do ensino/aprendizagem da língua inglesa, o pós-colonial emerge como movimento questionador da adoção de metodologias e abordagens, *livros didáticos*, da supremacia do falante nativo, da imposição dos acentos nativos, do conceito de erro, quando falantes de outras línguas usam o inglês em situações sociocomunicativas. (ANJOS, 2017, p. 114, ênfase adicionada)

O autor fala sobre questionar elementos de ensino-aprendizagem, e dentre eles, cita o livro didático, sobre o qual nos debruçamos. A presença de falantes não nativos nas páginas do material não assegura que eles sejam representados de maneira crítica, democrática e inclusiva. Buscamos confrontar, por meio da análise dos aspectos linguístico-culturais e sociais, formas etnocêntricas de prover conhecimento, que acabam por perpetuar hierarquias e desigualdades que perduram desde a época em que o mundo se organizava por colônias.

Como Jenkins (2000) aponta, os termos variedade, variação e variabilidade sempre carregaram certa conotação negativa. Historicamente, tendia-se à negação e desvalorização do “desvio” e da diferença, seja de pessoas, comportamentos ou costumes, e com a língua não é diferente. Por isso, o ILF busca desconstruir algumas crenças e questiona a centralização da propriedade da língua inglesa atribuída exclusivamente aos países anglófonos, mais especificamente Estados Unidos e Inglaterra, abordando o fenômeno sob uma perspectiva global, reconhecendo as variedades da língua inglesa e seus falantes de nacionalidades variadas. Com mais falantes não nativos do que nativos, a mudança de paradigma da língua inglesa é real e busca ser compreendido pelas pesquisas em ILF.

Tendo em vista o cenário descrito anteriormente como motivação para a pesquisa, o objetivo deste trabalho é o de promover uma análise qualitativa dos aspectos linguístico-culturais e sociais da representação do falante de Inglês como Língua Franca no MD *Global* (Macmillan). Fazemos isso a partir da análise do volume de entrada (*Beginner*) da série *Global* na íntegra, a fim de compreender como o Inglês como Língua Franca e seus falantes têm sido inseridos e representados no livro didático (LD), procurando analisar de que modo o que foi proposto no material condiz com o paradigma de Inglês como Língua Franca.

Assim, formulamos as perguntas de pesquisa que refletem o nosso objetivo:

- 1) Como o falante de Inglês como Língua Franca é representado no volume *Beginner* do material didático *Global* da Editora Macmillan?

- a. Quais aspectos sociais são apresentados no livro em relação aos falantes não nativos?
- b. Quais aspectos linguístico-culturais são apresentados no livro em relação aos falantes não nativos?

Assim, considerando o contexto em que essa pesquisa se situa, apresentamos nesta introdução nossas motivações e justificativas para a realização de nossa pesquisa. Nosso trabalho se encontra organizado da seguinte maneira: começamos com essa seção introdutória seguida de nossa fundamentação teórica, que busca explicar conceitos relacionados ao Inglês como Língua Franca, buscando compreender o contexto social e histórico da disseminação da língua inglesa pelo mundo, perpassando questões relacionadas à inteligibilidade e também relacionando a teoria do ILF ao ensino-aprendizagem.

Após a apresentação de nosso arcabouço teórico, voltamo-nos para nosso objeto de pesquisa: o material didático *Global*. Nesta seção, conhecemos mais sobre o livro *beginner* e sobre a seção *Global Voices*, que serão analisados neste trabalho. Na seção de metodologia, explicitamos os procedimentos de análise empregados nesta dissertação e o trabalho resultante dessa análise está apresentado na seção “Análise do material didático *Global Beginner*”, que se encontra dividida em duas partes: a primeira em que apresentamos a análise sobre o livro como um todo, e a segunda em que nos debruçamos sobre a seção *Global Voices*. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e algumas discussões que possam auxiliar na confecção de atividades que consideramos mais apropriadas ao ILF.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção do trabalho, discutimos algumas questões teóricas que amparam a análise proposta nesta dissertação, como um panorama histórico e teórico sobre questões que concernem à teoria de Inglês como Franca, como: a classificação dos falantes de inglês no mundo, inteligibilidade, e ILF e ensino-aprendizagem.

### 1.1 Inglês como Língua Franca

Entender alguns aspectos e implicações da expansão da língua inglesa e seus diversos falantes auxilia na compreensão do construto teórico do Inglês como Língua Franca (ILF). Nas subseções seguintes discutimos aspectos históricos e conceituais sobre o ILF.

#### 1.1.1 Contextualização histórica

*“[...] English has acquired unprecedented sociological and ideological dimensions. It is now well recognized that in linguistic history no language has touched the lives of so many people, in so many countries and continents, in so many functional roles, and with so many prestige as has the English language [...]”<sup>4</sup> (KACHRU, p. 180, 1991)*

Que o inglês é a língua largamente usada em inúmeros contextos políticos, sociais e acadêmicos, entre outros, é indiscutível. Entretanto, o que também pouco se discute são as razões que levaram a língua inglesa a este patamar. Primeiramente, buscamos entender do que se trata o termo *Língua Franca* e, em seguida, promovemos uma discussão sobre o processo que levou o inglês à posição de prestígio que tem hoje.

Segundo Tarallo e Alkmin (1987), o termo Língua Franca foi usado na época das cruzadas. *Franco* era o termo usado pelos árabes e turcos para designar o grupo de invasores europeus. A língua franca, originalmente, era uma variedade de língua de contato criada durante a época das cruzadas. Wardhaugh (2010) relaciona como sinônimos de língua franca os seguintes termos: língua de comércio, língua de contato, língua internacional e língua auxiliar.

---

<sup>4</sup> Em tradução livre: “O inglês adquiriu dimensões sociológicas e ideológicas sem precedentes. Reconhece-se que, na história linguística, nenhuma língua tocou a vida de tantas pessoas, em tantos países e continentes, em tantos papéis funcionais, e com tanto prestígio como a língua inglesa fez”.

A Língua Franca original, segundo a literatura da área, era constituída de elementos românicos, provenientes do italiano, francês e espanhol e também alguns elementos de origem árabe. Algumas das características da Língua Franca original eram: forma única para singular e plural e substituição de tempos verbais pelo infinitivo. Não se sabe ao certo, mas acredita-se que a extinção dessa língua pode ter relação com a queda do império otomano e predominância do prestígio do italiano, francês e espanhol na região. Na contemporaneidade, o conceito de Língua Franca consiste na mescla de contato para intercomunicação em situações bilíngues e plurilíngues.

Monteiro (2010) aponta que grupos entram em contato, na maioria das vezes, por motivos econômicos e para a efetivação de trocas comerciais. Ao entrarem em contato, os povos têm que encontrar um meio de se comunicarem. Nestes contextos, a assimetria econômica e questões políticas e sociais podem impedir que os grupos aprendam a língua do outro. Desta maneira, uma terceira língua ou mescla, que carrega elementos das línguas vernáculas dos grupos em contato, pode surgir como a língua franca de contato para relação naquele contexto. Em alguns casos, como aponta Holmes (2013), a língua franca é tão adotada que acaba se tornando a língua oficial do território. De fato, a língua inglesa é língua oficial em mais de 57 países tamanha foi a sua invasão nestes territórios, seja por influência social, política ou econômica.

Atualmente, se tentarmos aplicar o conceito original de Língua Franca ao que acontece com o inglês, perceberemos que não se trata mais de uma mescla entre as línguas que estão em contato. Se no passado o contato entre línguas se dava principalmente em regiões fronteiriças e motivada por questões econômicas, na atualidade, o cenário é bastante diferente. Pessoas de diferentes nacionalidades estão em contato por motivações diversas, como trabalho, estudos, interesses em comum, entre outras.

As facilidades de deslocamento entre países e a internet impulsionaram tremendamente o contato entre línguas. Sendo assim, se para cada uma dessas ocasiões houvesse uma mescla de contato, muitas seriam as possibilidades, tornando a comunicação inviável. O estabelecimento do Inglês como Língua Franca, na verdade, acontece como uma tentativa de uniformização a fim de assegurar que as pessoas possam se comunicar de maneira inteligível em diversos contextos. Como discutimos nesse trabalho, a adoção do ILF internacionalmente foi motivada por vários fatores e atitudes, mas o cenário encontrado hoje é o inglês como um idioma prestigiado e inquestionavelmente utilizado para interação em contextos plurilíngues.

Há duas dimensões que podem ser levadas em consideração na construção do cenário linguístico atual da língua inglesa: o aspecto geográfico-histórico e o político-sociocultural. Jenkins (2000) aponta que o alcance da língua inglesa pode ter sido resultado de interesses comerciais, para promover o império britânico, facilitar a sobrevivência de refugiados, ou, principalmente, por uma combinação de todos esses fatores. Começamos a discussão pela perspectiva geográfica e histórica.

De acordo com Crystal (2003) e Graddol (1997), a Inglaterra fez parte das expansões marítimas e, ao colonizar terras, impôs o uso de sua língua e reforçou isso com medidas políticas, econômicas e educacionais. A disposição de países que falam o inglês como língua materna que é vista atualmente é resultado da expansão do império britânico nos séculos XVII, XVIII e XIX e, posteriormente, pela (im)posição política e sociocultural do Estados Unidos desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

O longo processo, que começou no estabelecimento das colônias britânicas, só é mantido hoje pela hegemonia econômica, política e cultural que os Estados Unidos ainda exercem em relação aos outros países. Essa disposição atual tem pilares fortemente fincados no cenário político e econômico, e cresceu (e continua crescendo) de maneira a manter a língua inglesa em uma posição privilegiada, tida até mesmo como língua franca, língua internacional ou língua global.

Na perspectiva política e sociocultural, os primeiros passos de consolidação política do inglês foram tomados logo após a I Guerra Mundial, por volta de 1919. As Nações Unidas foram a primeira das instituições a escolher o inglês como uma de suas línguas oficiais (juntamente com o francês). Além das Nações Unidas, outras organizações também adotaram a língua inglesa em suas relações, como o Conselho da Europa, a União Europeia, a *Commonwealth*, entre outras.

Como aponta Crystal (2003), além dessas organizações políticas, o uso do inglês se expandia para muitos outros cenários. O autor traz como exemplo as associações desportivas, como o Comitê Olímpico, que adotou o inglês como uma de suas línguas oficiais. Muitas organizações internacionais elegiam para uso, além do inglês, mais uma ou duas línguas. Todavia, a língua utilizada em todas as suas operações era o inglês.

Nas reuniões internacionais, em que membros de vários países eram convidados, por mais que houvesse tradução simultânea, a dificuldade em encontrar intérpretes para todas as línguas oficiais ali presentes era enorme, e assim a língua inglesa era usada como meio de comunicação quando não havia outra possibilidade. Os participantes eram livres para usarem a língua que quisessem nessa ocasião, mas, por vezes, a língua inglesa era a mais utilizada.

Conseqüentemente, enquanto a língua anglo-saxônica era usada cada vez mais no meio político, o seu uso também aumentava na mídia. Algumas informações levantadas por Crystal (2003) apontam que alguns jornais antigos já circulavam em língua inglesa:

O status de prestígio dado ao inglês na imprensa popular foi reforçado pela forma que as técnicas de coleta de notícias foram desenvolvidas. O meio do século XIX viu o crescimento das maiores agências de notícias, especialmente após a invenção do telégrafo<sup>5</sup> (CRYSTAL, 2003, p. 92).

Se o inglês era a língua mais comum na mídia e na imprensa, aos poucos seu uso foi se expandindo para outros gêneros além do jornalístico, como para as propagandas presentes nesses jornais, em seguida para as rádios, para o cinema, para a música popular, etc. Assim, o inglês, que começou a ser usado de maneira política, prática, institucional e operacional, inundou outras vozes e espaços, começou a se tornar um ponto de convergência também para a arte, cultura e educação.

Ademais, num passado mais recente, observamos um fenômeno que estabeleceu uma nova estrutura de relações políticas, financeiras e sociais entre países, culturas e pessoas: a globalização. O movimento globalizatório foi alavancado pelo advento da internet e pela assistência das novas tecnologias, que romperam barreiras físicas e facilitaram o trânsito de informação no mundo. Há facilidade em acessar conteúdo de lugares diversos, contudo, se o sujeito não conhecer a língua em que o material é expresso, o acesso ao conteúdo fica restrito, pois ferramentas de tradução ainda não podem substituir o conhecimento humano de um idioma.

Gray (2002) elenca três fatores que conectam globalização e língua inglesa. Primeiramente, por meio das corporações multinacionais, pois elas geralmente têm sua matriz na Europa ou América do Norte e, apesar de estarem geograficamente espalhadas, estão conectadas e se comunicam eletronicamente por meio da língua inglesa e o desejo/necessidade de trabalhar nesse tipo de empresa incentiva muitos profissionais a aprenderem a língua. Em segundo lugar, grandes organizações de naturezas diversas usam o inglês para unificar a comunicação, como por exemplo: associações, conferências, bancos, mercado editorial acadêmico, turismo, ensino superior, etc. Por fim, o último elemento é a internet. O inglês predomina na internet, na esmagadora maioria do conteúdo, nos jogos, na programação, material educacional, entre outros.

---

<sup>5</sup> No original: “*The high profile given to English in the popular press was reinforced by the way techniques of news gathering developed. The mid nineteenth century saw the growth of the major news agencies, especially following the invention of the telegraph.*”

Assim, o que foi iniciado com a colonização britânica, reforçado no pós-guerra com a hegemonia norte americana, tomou forma e “desterritorializou-se” na era da globalização. Principalmente na internet, usar a língua inglesa não está mais associado a um falante nativo ou a um território. Mas salientamos que essa “mundialidade” da língua inglesa não aconteceu, e nem acontece atualmente, de maneira neutra. Ela reforça a hierarquia que tem como afortunados os que a tem como língua nativa. A revista britânica *New Scientist* publicou um editorial<sup>6</sup> em 2012 chamado “*Oh, to be bilingual in the Anglosphere*”. O editorial aborda a dificuldade de falantes nativos de países anglófonos em aprenderem uma língua estrangeira:

Há muitas razões para ser grato por ser parte da “anglosfera”. O inglês é a língua franca mundial, a língua da ciência, tecnologia, negócios e cultura popular. Isso explica porque é a língua mais falada do mundo. Isso também explica porque falantes nativos de inglês são tão relutantes em aprender uma segunda língua. *Não vale a pena o esforço*<sup>7</sup> (NEW SCIENTIST, 2012, tradução nossa, ênfase adicionada);

No excerto escolhido, fica clara a atitude do(s) autor(es) concernente à importância de outras línguas. Um indivíduo, de acordo com o editorial, deve até ser grato por ter nascido em um território anglófono, como se ele não necessitasse ter trabalho em aprender outra língua, uma vez que ele pode ter acesso a tudo por meio de sua língua nativa. Essa atitude, além de ser bastante egocêntrica, não instiga pessoas a aprenderem mais sobre outros povos, seja sobre aspectos linguísticos ou culturais, como mostra o trecho destacado na citação: *não vale a pena o esforço*.

Apesar de se tratar de um editorial, texto opinativo, esse comportamento nos remeteu ao conceito de *native-speakerism* no âmbito do ensino-aprendizagem. Segundo Holliday (2006), o termo remete à ideologia de que o falante nativo é o melhor modelo de aprendizagem, bem como o melhor professor. Ele “personifica” a cultura ocidental e o ideal de metodologia de ensino. Holliday (2006) complementa que, por ser uma ideologia, é um sistema de ideias que reflete uma visão distorcida do mundo e dão suporte a interesses particulares, de maneira tendenciosa.

Tanto no editorial, quanto na descrição do conceito feita por Holliday, percebemos uma atitude de superioridade advinda do nativo. No trecho da *New Scientist*, vemos refletida uma atitude de prevalência de um falante em relação ao resto do mundo. No sujeito descrito

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/mg21428634-000-oh-to-be-bilingual-in-the-anglosphere/>. Acesso em 29 dez. 2017.

<sup>7</sup> No original: “*There are many reasons to be grateful for being part of the ‘Anglosphere’. English is the world’s lingua franca, the language of science, technology, business, diplomacy and popular culture. That probably explains why it is the world’s most widely spoken language. It probably also explains why native English speakers are so reluctant to learn a second language. It’s not worth the effort.*”

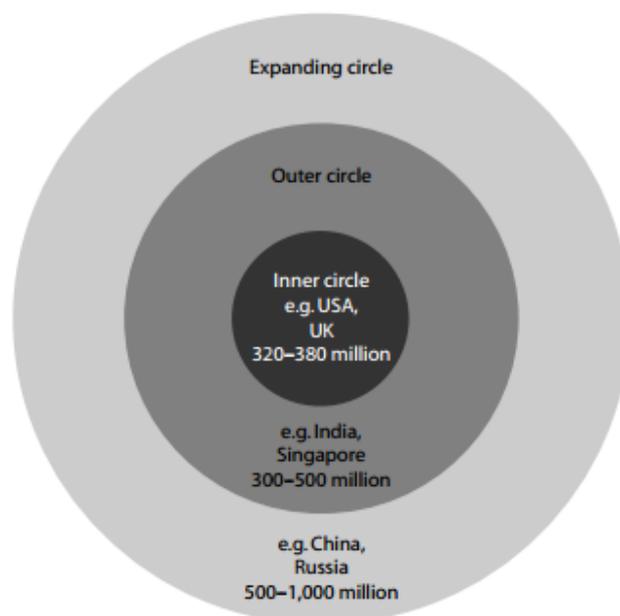
por Holliday, a atitude é essencialmente a mesma, só que transposto ao ambiente de ensino. As crenças que contaminam a escola e o material didático para ensino de línguas espelham atitudes encontradas em outros espaços da sociedade também.

No entanto, nos últimos anos, os falantes não nativos e suas produções linguísticas vêm ganhando a atenção de pesquisadores que estudam desde questões sócio-político-culturais até questões fonéticas e fonológicas, como nos estudos de Jennifer Jenkins. A linguista propõe estudos que focalizam a percepção e produção dos sons para falantes não nativos, a exemplo do *Lingua Franca Core* (JENKINS, 2000), que consiste em um modelo fonológico que prima pela inteligibilidade de falantes não nativos. A ciência retrata, estuda e procura entender o que estava (e ainda está) acontecendo com a língua inglesa, em escala global. Para classificar os falantes de inglês, Kachru desenvolveu o Modelo dos Círculos Concêntricos (explorado na próxima subseção deste trabalho), por exemplo.

### 1.1.2 Os diferentes falantes da língua inglesa

Com a expansão da língua inglesa no cenário internacional, vários tipos de falantes surgiram. Para falar sobre o número e “categorias” de falantes de língua inglesa, tanto Crystal (2003) quanto Seidlhofer (2011) trazem a classificação dos falantes de inglês proposta pelo Modelo dos Círculos Concêntricos (MCC) de Kachru (1983):

**Figura 1:** Ilustração dos três círculos concêntricos de Kachru



**Fonte:** Crystal (2003, p. 61).

Estes círculos consistem em uma categorização simples dos falantes de inglês, que estão separados em três grupos (*inner circle*, *outer circle* e *expanding circle*), separados de acordo com a sua natividade (ou seja, o lugar onde cada indivíduo nasceu):

- *Inner circle* (círculo interno, em tradução livre): consiste nos falantes nativos de inglês, nascidos em países cuja língua materna é o inglês, como por exemplo, o caso dos habitantes da Austrália, Canadá, Inglaterra. Sob a perspectiva de Kachru, são os “criadores” das normas linguísticas, o modelo a ser seguido, os *norm-providers* (provedores de normas linguísticas), os mais “indicados” para produzir as obras de referência, como os dicionários e gramáticas, por exemplo, o “modelo” a ser seguido pelos membros dos outros dois grupos;
- *Outer circle* (círculo externo): consiste nos falantes que possuem o inglês como segunda língua (ou seja, usam o inglês para comunicação dentro de seu próprio país, países em que o inglês é uma das línguas oficiais, como no caso das ex-colônias britânicas). Estes estão enquadrados como *norm-developing* (desenvolvedores de regras), pois, mesmo que baseados nas regras provenientes do grupo anterior, desenvolvem suas características linguísticas e culturais próprias;
- *Expanding circle* (círculo em expansão): abrange os falantes de inglês como língua estrangeira (falantes cuja língua materna é diferente do inglês, onde o inglês não desempenha nenhum papel administrativo). Seguindo a teoria, esse seria o grupo que depende exclusivamente das normas dos participantes do primeiro grupo (*norm-dependent*), sem acrescentar características próprias ao inglês que falam.

Dessa maneira, essa primeira proposta de Kachru formulada na década de 80 tem um olhar mais voltado à identidade nacional e isso está presente de maneira central no seu modelo, desconsiderando a proficiência com a qual falantes não nativos operam na língua-alvo. O fato de não haver maneira de mudar de grupo e de termos apenas o falante nativo como modelo para os outros falantes e aprendizes pode criar um abismo entre o aprendiz e a língua que ele deseja aprender. Usar o modelo do falante nativo é problemático e inatingível, uma vez que um estudante de inglês como língua estrangeira não tem como ter a mesma exposição à língua como os falantes nativos ou de inglês como segunda língua, o que é refletido na sua fluência/proficiência.

A crítica que fazemos é a de que a nomenclatura atribuída ao falante nativo reforça a crença de que o falante nativo é o único “provedor de normas”, reforçando sua posição de prestígio irrevogável. Por mais proficiente que um falante de inglês como segunda língua (ISL) ou como língua estrangeira<sup>8</sup> seja, caso não tenha nascido em um país cuja língua materna é o inglês, ele nunca poderá ser parte deste grupo. Em contrapartida, um falante nativo, mesmo que com pouca instrução linguística, pode adquirir o status de *norm provider* assim que nasce.

Além disso, esse modelo proposto por Kachru na década de 80 ainda é, mercadologicamente, bastante interessante para a indústria de ensino de inglês e pode ajudar a reforçar e manter as crenças que envolvem o falante nativo e tudo o que ele produz. No momento em que desenvolveu o modelo, o sociolinguista ajudou a categorizar e entender o fenômeno (sem precedentes) de tantos falantes não nativos de uma língua.

Entendemos que a Kachru, enquanto sociolinguista e pesquisador sobre os ingleses do mundo, não tinha a intenção de perpetuar a hierarquia entre nativos e não nativos de maneira segregatória e reducionista. Um processo de abstração analítica (como a proposição de modelo) pode parecer, algumas vezes, uma simplificação da realidade, mas isso não diminui a utilidade do modelo. O MCC é simples de entender, ilustrativo e é ponto de partida para outros modelos e pesquisas que buscam compreender o contexto linguístico do inglês atualmente. Mesmo depois de tanto tempo, esse é o modelo mais disseminado nas produções sobre o tema. Ainda que se proponha novos modelos, o MCC muitas vezes é citado como produção seminal.

Muitos pesquisadores se debruçaram sobre o fenômeno e suas implicações ideológicas. O simples fato de categorizar o falante baseado pelo lugar em que nasceu é reconhecidamente problemático, mas B. Kachru ofereceu um serviço à sociolinguística ao propor uma das primeiras classificações dos falantes.

As editoras internacionais lucram quando possibilitam a confecção de diversos materiais desenvolvidos por esses nativos que são qualificados para tal, mas, além da formação, possuem o prestígio que nenhum outro falante pode ter. Dessa maneira, um material didático, um dicionário, uma gramática e qualquer outra obra de referência escrita por um nativo, sempre será “melhor” que a escrita por alguém que possui outro status,

---

<sup>8</sup> Por segunda língua, entendemos ser “a não-primeira uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 2) A segunda língua está presente no dia a dia do falante, e é necessária para sua integração social. Segundo Pupp Spinassé (2006), língua estrangeira consiste em uma língua aprendida, mas que não é necessária para o papel social desempenhado pelo indivíduo no contexto em que ele está inserido.

independentemente da sua qualidade. Para Seidlhofer, “essa situação permite que o poder econômico, social e simbólico do ‘falante nativo de inglês’ continue a ser reproduzido nas instituições de ensino de línguas e nas práticas de ensino ao redor do mundo (SEIDLHOFER, 2011, p. 200, tradução nossa).

Essas crenças nos remetem ao chamado imperialismo linguístico. Coradim e Tanaca (2013, p. 136) compilaram o termo pensando justamente no caso do inglês:

A língua inglesa, enquanto língua mundial, é tratada enquanto um produto histórico e social de falantes nativos, utilizada como instrumento de hegemonia, dominação e poder por parte de quem a domina. Neste contexto, os nativos americanos e britânicos representam o modelo de falante a ser seguido pelos aprendizes da língua inglesa no restante do mundo; o mercado editorial e as políticas de ensino daqueles povos também são referências para o ensino de Inglês a outros povos. Diversas ideologias criadas a partir deste conceito criam divisões sociais que contribuem para disseminar preconceitos linguísticos entre sociedades e culturas que não tem o Inglês como primeira língua (CORADIM; TANACA, 2013, p. 136).

A concepção idealizada de nativo vem sendo reforçada desde a Teoria Gerativa de Chomsky (1965). A escolha de Chomsky pelo falante ouvinte ideal acabou por colocar esse falante-ouvinte ideal em detrimento do falante-ouvinte real. Ao falar do conhecimento gramatical do falante nativo, Chomsky (1965, p. 20, tradução nossa) afirma que “o problema para o gramático é construir uma descrição e, onde possível, uma explicação para a enorme massa de dados inquestionáveis sobre a intuição do falante nativo [...]”<sup>9</sup>, tratando seu conhecimento como inquestionável. Esse discurso ecoa no ensino-aprendizagem e, de maneira descontextualizada, o nativo é visto como o julgador da gramaticalidade dos enunciados. Todas as variáveis às quais estão expostos os falantes reais de uma língua não eram consideradas na teoria chomskyana.

É interessante observar como uma teoria que foi desenvolvida a partir de discussões teóricas vem influenciando profundamente as concepções tidas sobre o que (e quem) é o falante proficiente de inglês. Mesmo com todos os desdobramentos teóricos e críticas sobre a teoria gerativa (que é reconhecidamente basilar para a linguística), a ideia de superioridade intrínseca ao nativo perdura de maneira remanescente.

Uma das considerações à teoria de Chomsky foi feita pelo antropólogo Dell Hymes. Ao falar sobre crianças com necessidades especiais no texto *On Communicative Competence*

---

<sup>9</sup> No original: “The problem for the grammarian is to construct a description and, where possible, an explanation for the enormous mass of unquestionable data concerning the linguistic intuition of the native speaker [...]”

(1972), Hymes destaca a necessidade de teorias que sejam motivadas pelas necessidades práticas, que considerem o falante real, para que teoria e prática convirjam (HYMES, 1972). Isso é bastante característico da Linguística Aplicada, que busca, a partir de situações reais, compreender e intervir de maneira transdisciplinar nos problemas reais da linguagem, relacionados à sala de aula ou não.

Ao falar das teorias linguísticas em vigor na época, Hymes (1972) pontua que nenhuma delas engloba a situação das crianças sobre as quais ele fala em sua conferência, e afirma que para lidar com a realidade dessas crianças (como seres comunicativos) era preciso haver uma teoria na qual os fatores socioculturais tivessem um papel explícito e constitutivo. Desta maneira, Hymes adiciona à teoria de N. Chomsky todo o universo sociocultural com o qual o falante real interage. Mais do que isso, Hymes consegue trazer a teoria para mais perto da vida real. A competência comunicativa é, então, saber "quando falar, quando não falar, e sobre o que falar, com quem, quando, onde, de que maneira"<sup>10</sup> (HYMES, 1972, p. 277).

Hymes (1972) pontuou o fato de que a teoria de Chomsky não considerou o falante real e sua complexidade, baseando a sua teoria no falante nativo ideal, que não existe. Mesmo com tais críticas e com o reconhecimento da inexistência desse falante nativo ideal, sua idealização vem ecoando na sociedade e, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, transformou-se em uma crença que perpassa o imaginário de alunos, professores, pais e demais envolvidos com ensino. O nativo, nos contextos de ensino-aprendizagem, ainda é considerado autoridade e é tido como modelo para os estudantes da língua.

Cook (1999), também rebatendo algumas das habilidades conferidas ao falante nativo, pontua que essa fluência, intuição e criatividade do falante nativo não podem ser generalizadas. Cook (1999) declara que até mesmo programas de computador podem criar sentenças e nem todos os indivíduos podem ser reconhecidos como criativos no tratamento da língua, uma vez que nem todos os nativos são escritores ou poetas, por exemplo. Da mesma forma, existe literatura em língua inglesa que foi escrita por não nativos.

Julgamos relevante traçar esse caminho teórico no que tange o falante não nativo para reconhecermos os impactos da mudança de paradigma do inglês como língua estrangeira (ILE de agora em diante) para o ILF. Como Jordão (2014) define, entender o ILF implica uma tentativa de “retirá-lo [o falante não nativo] da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos”, reconhecendo que um uso efetivo da língua em contextos comunicativos é que determina as “boas regras” dela. Essa mudança de paradigma

---

<sup>10</sup> No original: “*when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner*”.

desconstrói muito do que tem reverberado sobre fluência e proficiência no ensino de inglês, mas, principalmente, e o que é de grande importância para este trabalho, muda drasticamente o modelo de falante proficiente a ser almejado pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Retornando aos dados numéricos, Crystal (2003), construindo um panorama mundial dos falantes de inglês, nos oferece a estimativa de que, na época em que foi feita a tabela (2002 - 2003), 1,5 bilhão de pessoas falavam inglês no mundo. Deste montante, apenas 329.140.800 (mais de 329 milhões) de pessoas falavam inglês como língua nativa e assim pertencentes ao círculo interno, 430.614.500 (mais de 430 milhões) falavam como segunda língua, sendo então classificadas como do círculo externo e o restante (aproximadamente 740 milhões de pessoas) falavam inglês como língua estrangeira, participando então do círculo em expansão.

Se o falante não nascer em um país que tem o inglês por primeira ou segunda língua, ele será, necessariamente do círculo em expansão, mesmo que o seu nível de fluência e proficiência estejam equiparados ao de um suposto falante nativo. Ainda mais pensando no ILF, utilizado em contextos internacionais, a classificação de uma categorização baseada na nacionalidade dos falantes é inconsistente. (BRUTT-GRIFFLER; SAMIMY, 2001)

Outro apontamento sobre o modelo refere-se à dificuldade de se classificar de maneira absoluta a realidade dos falantes de inglês. Crystal (2003) salienta que em alguns contextos, é difícil responder à pergunta “Qual é a sua primeira língua? ”. Isso se dá pelo fato de que em vários países há movimentos populares, perda de línguas por questões políticas, atitudes linguísticas divergentes e mudanças massivas de uso das línguas.

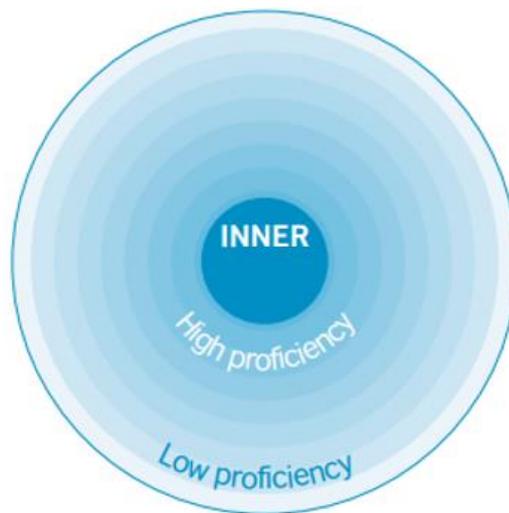
Considerando a falta de mobilidade dos indivíduos, na apropriação que os falantes não nativos têm da língua inglesa e no fato de que os participantes do círculo em expansão terem ultrapassado muito o número de falantes nativos, Kachru propôs um novo modelo dos Círculos Concêntricos revisado, sintetizado em Graddol (2006), em que a classificação dos falantes é baseada na proficiência dos falantes e não mais no lugar onde os falantes nasceram.

Nas palavras de Graddol (2006, p. 110, tradução nossa), “o próprio Kachru, recentemente, sugeriu que o ‘círculo interno’ é melhor concebido como o grupo de falantes altamente proficientes - aqueles que tem uma ‘natividade funcional’, não importando como eles aprenderam ou usam a língua”. Kachru (1997) explica que a natividade funcional não está relacionada necessariamente com a natividade genética (remetendo ao lugar em que o falante nasceu), mas sim aos parâmetros funcionais que são determinados pelo alcance e profundidade de uma língua. Por alcance, Kachru refere-se aos domínios da função, levando

em consideração para que propósitos a língua é usada, e profundidade, ao grau de penetração social de uma língua, considerando o acesso/uso da língua nas/pelas diferentes estratos sociais.

Esse modelo revisado também reflete as estatísticas levantadas por Crystal (2003), de que 80% das interações não ocorrem entre nativos. Assim, considerando que a língua é um produto das relações sociais e que muitas interações ocorrem entre não nativos, podemos questionar se seriam nativos, realmente, os únicos *norm-providers*? Ou são, também, os falantes não nativos proficientes e linguisticamente competentes da língua inglesa? Essas reflexões dão suporte ao segundo modelo proposto por Kachru.

**Figura 2:** Representação da comunidade de falantes de inglês incluindo uma grande gama de “proficiências”<sup>11</sup>



**Fonte:** Modelo de Kachru sintetizado em Graddol<sup>12</sup> (2006, p.110), adaptado pela autora.

O novo modelo de Kachru tem algumas semelhanças com o primeiro. Trata-se também de uma representação em círculos, todavia, não segmentado em apenas três grupos. O modelo novo transmite a ideia de que, se basearmos a classificação na proficiência, teremos muitos tipos de falantes, como em um *continuum*, não necessariamente dividida por grupos. Esse modelo parece representar de maneira mais efetiva a realidade do Inglês como Língua Franca na atualidade. Há indivíduos falando a língua de maneiras diversas, com mais ou

<sup>11</sup> “*Representing the community of English speakers as including a wide range of proficiencies*” (GRADDOL, 2006, p. 110, tradução nossa).

<sup>12</sup> Recorremos a Graddol (2006), pois mesmo após exaustiva procura, não encontramos a fonte original do modelo. Outros trabalhos utilizaram a mesma proposta de Kachru ilustrada em Graddol (2006), como por exemplo, Silva (2012, p. 22).

menos proficiência devido aos seus contextos e finalidades. Neste modelo, a natividade funcional é o parâmetro para a categorização dos falantes, e não mais a natividade genética. O paradigma que havia sido estabelecido anteriormente muda. Se analisarmos o novo modelo, percebemos que os provedores de normas são os falantes com alta proficiência linguística, independentemente de sua nacionalidade.

Brumfit (2001) corrobora a desconstrução da propriedade da língua inglesa restrita aos nativos. Para ele, a língua pertence a quem a usa, é construída social e coletivamente. Se o corpo coletivo que utiliza a língua inglesa fosse majoritariamente composto por nativos, poderíamos restringir a criação e manutenção de normas a eles, mas não é como isso acontece atualmente. Vemos que outras línguas que não tem a mesma propagação do inglês, não tem o seu grupo de “provedores de normas” questionado. A quem mais seria atribuído a propriedade do tailandês se não aos tailandeses? Isso uma vez que são poucos os falantes dessa língua fora do território da Tailândia.

Tendo em vista essa massiva expansão da língua inglesa, a ideia de propriedade e a relação falante-língua podem ser vistas de maneira diferente. Essa mudança, que já vem sendo observada pelos linguistas e linguistas aplicados, deve ser problematizada e ter suas implicações levadas também para sala de aula. Se quisermos ter alunos/falantes críticos e reflexivos, devemos suscitar esse tipo de discussão na sala de aula de línguas.

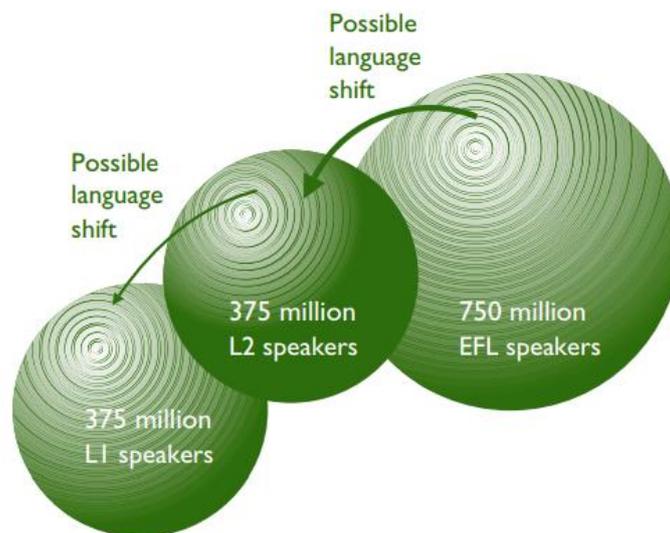
Esses debates são importantes para desconstruir algumas das falácias que rodeiam o processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, perpetuar-se-á a idealização com relação ao falante nativo. O primeiro modelo dos círculos concêntricos foi concebido por Kachru em 1983, e o próprio sociolinguista propôs um novo modelo, que é organizado de acordo com o nível de proficiência do falante, e não está diretamente associado à sua nacionalidade/natividade. Todavia, revisando a literatura sobre o assunto, a quantidade de material sobre o primeiro modelo dos três círculos concêntricos é vasta, enquanto que a única fonte sobre esse modelo revisado provém da interpretação por meio das palavras de Graddol (2006). Pouco se fala sobre essa natividade funcional, sobre esse modelo mais “meritocrático” e passível de “mudança de categorias” do que o modelo de 1983. É preciso refletir sobre esse novo modelo, explorar a condição do aluno de ser capaz, fluente e ativo na língua em que ele busca proficiência. É importante apontarmos também que, dadas as características do modelo kachruviano, alguns outros modelos foram criados numa tentativa de refletirem de maneira mais apropriada a realidade dos falantes de inglês.

O modelo de Graddol (1997) é inspirado no MCC e consiste em três esferas que se sobrepõe. A menor esfera engloba os falantes de inglês como língua nativa, a esfera de

tamanho intermediário abrange os falantes de ISL e a maior esfera se refere aos falantes de inglês como língua estrangeira. Os maiores diferenciais desse modelo para o MCC é que ele retira o falante nativo do “centro”, como era retratado no MCC, e considera que possa haver mudança de classificação dos falantes.

Segundo Graddol (1997, p. 11), “em muitas partes do mundo há processos de mudança no status do inglês. [...] O uso do inglês intranacionalmente está aumentando.”<sup>13</sup> Em seu modelo, as setas então mostram o sentido dessas mudanças, conforme o aumento da proficiência, os falantes tenderiam a mudar para o grupo dos falantes que têm o inglês como segunda língua e depois como primeira língua, sucessivamente. O que não está previsto é que essa mudança unidirecional não corresponde à realidade, o nível de proficiência dos falantes pode variar, não sempre em direção ao grupo com mais proficiência.

**Figura 3:** Modelo dos círculos sobrepostos



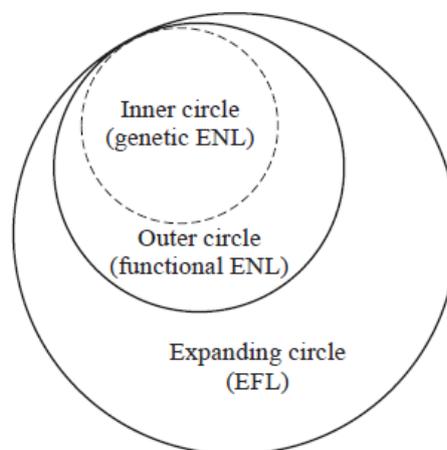
Fonte: Graddol (1997, p. 10).

Outro modelo sobre o qual nos debruçamos neste trabalho é o de Yano (2001). Ao olharmos o modelo, percebemos que ele também é inspirado no modelo de Kachru. Ele é bidimensional e consiste em três círculos, que não são concêntricos pois o autor afirma que, desta maneira, o falante nativo não se encontra mais no centro do modelo. O menor círculo, tracejado, retrata os falantes nativos, o círculo intermediário agrupa os falantes de ISL, e o maior simboliza os falantes de inglês como língua estrangeira.

<sup>13</sup> No original: “In many parts of the world there are ongoing shifts in the status of English. [...] the use of English for intranational communication is greatly increasing.”

Yano, em seu modelo, tenta retratar os dois tipos de natividade propostos por Kachru: a natividade genética e a natividade funcional. Yano (2001) afirma que, com o passar do tempo, as variedades faladas pelos membros do *outer circle* têm se estabilizado e podem se tornar nativos funcionais, tendo a intuição e criatividade parecidas com as que os nativos genéticos têm. O linguista também não descarta a possibilidade de membros do *expanding circle* migrarem para o grupo dos “nativos funcionais”, uma vez que tenham condições linguísticas para tal.

**Figura 4:** Modelo de Yano



**Fonte:** Yano (2001, p. 122)

Apesar da existência de outros modelos e das críticas ao MCC, optamos por adotar o modelo kachruviano (1986) por ser bastante ilustrativo e muito utilizado na literatura da área, assim como os termos utilizados. Como reportamos, outros modelos se baseiam no MCC e é extensivamente reconhecido a importância dele para a literatura da área.

Nessa perspectiva, materiais didáticos precisam ser adaptados de acordo com uma pedagogia mais inclusiva com relação aos diferentes falantes e às variedades da língua inglesa e menos focada nos falantes nativos, professores informados sobre a perspectiva do ILF e alunos estimulados a se apropriarem e operarem com a língua que estão aprendendo, sem perder a sua própria identidade, colocando a preocupação com a mera imitação fonética e lexical (e até cultural) em segundo plano, sem deixar de buscar conhecimento e alta proficiência na língua estudada. De acordo com Yano,

O papel do nativo como modelo de correção será significativamente reduzido e falantes nativos se referirão aos membros do *outer circle* como falantes de “outras variedades de inglês” enquanto os falantes de ISL vão se sentir cada vez mais no direito de serem tratados em igualdade de condições com nativos genéticos (2001, p. 123, tradução nossa<sup>14</sup>).

No cenário descrito como possível pelo linguista, as variedades de inglês coexistiriam sem que houvesse prevalência de uma sobre outra. No trecho, fala-se sobre variedades praticadas por falantes de ISL, mas acreditamos que isso possa ser aplicado ao contexto do *expanding circle*, já que reconhece-se a existência de variedades não nativas do inglês, como em Jenkins (2009), quando pede-se para professores ranquearem variedades, por exemplo, de inglês sueco, inglês brasileiro, inglês germânico, etc. Devido à larga disseminação e uso prolongado da língua, com o passar dos anos essas variedades vão se estabilizando e tomando características próprias, com suas características, sotaques e influências culturais.

Mesmo fortemente atacado, o mito da natividade continua como um arraigado discurso na sociedade e, principalmente, no ensino-aprendizagem de línguas. O nativo ainda colocado na torre de marfim, dominando todas as regras sem ao menos ter que estudar para conhecê-las. Phillipson (2003) declara que esse conceito de falante nativo chomskyano integra benefícios políticos e econômicos para os países centrais (Estados Unidos e Inglaterra), criando uma “dependência ideológica” (PHILLIPSON, 2003), cristalizando a vantagem inerente que os nativos tem sobre os não nativos.

No Brasil, ser nativo dos Estados Unidos ou Inglaterra pode ser sinônimo de estar apto a ensinar a língua para algumas instituições. Algumas instituições, como vemos nas figuras 5 e 6, usam o sujeito nativo como base de suas campanhas de marketing, pois sabe-se o apelo comercial que o falante nativo de inglês tem, sem que seja questionada a formação deste profissional. Esse é o caso da *Open English*, cujo primeiro argumento de convencimento é o de que o aluno aprende a “pronúncia perfeita”, com professores americanos.

**Figura 5:** Propaganda do site *Open English*



Professores Americanos

Garantimos que você estudará com professores nativos, para que você aprenda a pronúncia perfeita das palavras.

**Fonte:** Disponível em <https://www.openenglish.com.br/>. Acesso em 27 Fev. 2018.

<sup>14</sup> No original: “ENL’s role as the source of models of correctness will be significantly reduced and ENL speakers will eventually join ESL speakers as the speakers of “one of the varieties of English” while those ESL speakers in the outer circle will increasingly feel entitled to be treated on equal terms with genetically native speakers”.

**Figura 6:** Propaganda sobre os professores da *Open English*



**Fonte:** Disponível em <http://www.seguroyaonline.com/openenglish/>. Acesso em 20 Fev. 2018.

De acordo com a nossa pesquisa, não há informação institucional no site da *Open English* sobre a formação desses professores. Empresas e o mercado publicitário apropriaram-se da crença da superioridade do professor nativo em relação ao não nativo para venderem cursos e obterem lucro a partir disso e professores não nativos, mesmo que possuam formação apropriada, podem encontrar questionamentos sobre sua capacidade em seu ambiente de trabalho e, em alguns casos, descrédito por não serem nativos ou não terem uma temporada no exterior.

Phillipson (2003) listou alguns dogmas e falácias que permeiam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Exploramos o dogma de que “o professor ideal é nativo” e sobre a “falácia do falante nativo”. O dogma do professor nativo consiste na crença de que o nativo é, automaticamente, alguém apto a lecionar e é o melhor modelo para seus pupilos. Esse professor nativo é a própria personificação da abstração feita por Chomsky, e, por isso, o alvo do processo de ensino-aprendizagem, alguém que é capaz de propagar a variedade padrão da língua inglesa, e, num sentido chomskyano, esse professor seria a pessoa mais apropriada a julgar a aceitabilidade de qualquer amostra de língua na sala de aula. Phillipson contesta dizendo que nenhuma dessas virtudes seriam impossíveis para um professor qualificado, e encerra dizendo que “a ideia de que o professor de inglês ideal é um falante nativo é absurda tão logo que alguém comece identificar as boas qualidades de um professor

de inglês. Esse princípio não tem validade científica”<sup>15</sup> (PHILLIPSON, 2003, p. 195, tradução nossa).

Para Canagarajah (1999b), a falácia do falante nativo é proveniente do princípio de que o nativo é o instrutor mais indicado no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, essa visão é baseada na crença de que o nativo é superior, independentemente dos diversos contextos de comunicação, e que a “corrupção” da língua pode ser impedida pelo papel prescritivo do professor nativo, que a aquisição da língua é condicionada (em termos behavioristas) pelo dialeto do professor, ao qual o aluno é exposto durante as aulas.

Tanto Canagarajah (1999a; 1999b) quanto Phillipson (2003) partilham da ideia de que falantes nativos não tem nenhum tipo de vantagem inerente enquanto professores sobre falantes não nativos. Ambos ressaltam que a superioridade do nativo se trata de uma crença, e portanto, não pode ser levada como uma verdade para a sala de aula. O que é valorizado pelos dois autores é a questão da formação de professores, uma vez que o melhor profissional para dar aulas de língua estrangeira é aquele que tem formação sólida para tal.

As crenças que se enraízam no imaginário coletivo a partir desses dogmas e falácias podem interferir no trabalho do professor não nativo, que, além de toda a preparação linguística e pedagógica, tem também que saber como se defender dos ataques de puristas linguísticos e do discurso mercadológico de que o nativo é melhor instrutor de língua que o não nativo. Durante sua prática docente, é comum que os professores que não pertencem aos países do círculo interno sejam questionados pela forma como aprenderam a língua inglesa, e, principalmente, se eles fizeram algum curso ou se tiveram vivência internacional. É como se essa fosse realmente a “prova de fogo” da capacidade do professor.

Barcelos (2012) afirma a importância do questionamento das crenças em sala de aula e da suma importância da desconstrução dessas ideias durante a formação inicial de professores, para que eles coloquem seus questionamentos não apenas sobre a capacidade e conhecimento que eles têm sobre a língua, mas que questionem também sobre o mundo que os cerca. Para Barcelos, seu papel de professor

não é julgar as crenças dos alunos só porque diferem das minhas ou do que os *experts* dizem. Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas

---

<sup>15</sup> No original: “The very idea of claiming that the ideal teacher of English is a native speaker is ludicrous as soon as one starts identifying the good qualities of a teacher of English. The tenet has no scientific validity.”

crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos (BARCELOS, 2012, p. 146).

De acordo com a autora, a sala de aula é um espaço apropriado para discussão e fomento de uma perspectiva crítica da realidade que nos cerca, espaço em que diferentes opiniões são confrontadas para que nossa percepção da realidade se desenvolva. Especificamente sobre as crenças que permeiam a sala de aula de língua estrangeira, Barcelos (2007) discorre sobre as crenças da superioridade do falante nativo:

Assim, por exemplo, a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende (BARCELOS, 2007, p. 118).

Entendendo que as crenças foram construídas a partir de um contexto sócio-histórico, a desconstrução delas acarreta na revisão do nosso posicionamento em relação ao mundo que nos cerca. Quando passamos a enxergar o imperialismo intrínseco aos fatos relacionados à expansão da língua inglesa, nossa crença sobre isso pode mudar e nosso posicionamento diante das situações, conseqüentemente, pode ser transformado também. Problematizar a nossa relação com a língua inglesa e com os falantes nativos não visa à negação da língua e da cultura, mas exige que tenhamos consciência das relações imperialistas e previne para que não nos posicionemos em posição de inferioridade a esses indivíduos.

Ao nos conscientizarmos sobre as relações de poder que nos rodeiam, enxergamos que até mesmo os termos que utilizamos para nomear os indivíduos carregam ideologias imperialistas. Sobre a terminologia, os termos “nativo” e “não nativo” carregam conotações: o primeiro em detrimento do segundo. Segundo Jenkins (2009), esses termos são inapropriados e ofensivos.

Em uma tentativa de neutralização da maneira de designar os falantes, a autora sugere que os termos sejam substituídos, de maneira que os nativos sejam chamados de “*monolingual English speakers*” (falantes monolíngues de inglês) e os falantes não nativos sejam reconhecidos como “*bilingual English speakers*” (falantes bilíngues de inglês). Concordamos com os argumentos da autora quando ela afirma que essa nova terminologia não carrega implicações negativas em relação aos não nativos e que se trata de termos mais descritivos da realidade. Neste trabalho, optamos por usar os termos “nativo” e “não nativo”

pois, apesar dos termos cunhados por Jenkins (2009) buscarem a neutralidade, a literatura da área ainda usa a velha terminologia.

Pensando na formação docente, um professor (por mais que tenha experiência e formação profissional), caso não tenha experiência internacional, por vezes tem que se justificar por não o ter feito. Agora, ilustrando a situação contrária, alguém que possui vivência internacional, independentemente de sua formação e aptidões, pode ter aprovação instantânea para lecionar a língua. É como se esse indivíduo funcionasse como um espécime do falante nativo, alguém que não nasceu em um país anglófono, mas que sabe como esse contexto funciona. Dificilmente as questões levantadas para os professores que não têm vivência internacional serão levantadas para quem a teve. Salientamos que essas ilustrações se aplicam ao contexto brasileiro, em que temos numerosas escolas de idiomas que oferecem cursos livres e que nem sempre exigem formação dos profissionais que contratam.

Alguns fatos não são levados em consideração ao subjugarmos o professor não nativo ao falante nativo, como Figueredo (2011) pontua: o professor, antes de mais nada, é um aprendiz bem-sucedido da língua que ensina, e pode contribuir com suas estratégias de aprendizagem. Ele(a) também pode prever possíveis dificuldades de seus aprendizes, uma vez que já passou pelo processo de ensino-aprendizagem. Também se reconhece o fato do professor compartilhar da língua materna dos seus alunos, visto que pode auxiliar a traçar paralelos entre características da língua-alvo e da língua materna do aluno, além de poder contribuir com a mediação cultural que ocorre quando expõe sua sala de aula a outras culturas.

Canagarajah (1999b) também aponta o absurdo de um sistema educacional que prepara alguém para uma profissão e, ao mesmo tempo, desqualifica esse aspirante a professor. O professor não nativo está sempre subjugado pelas crenças que circulam no meio de ensino de línguas estrangeiras.

Além das características supracitadas, Canagarajah (1999b) também nos chama a atenção para o fato de que professores com proficiência e competência multilíngue desenvolvem um profundo conhecimento metalinguístico e complexa consciência linguística. Ou seja, além de toda a formação para a prática docente, o professor que já passou por processo semelhante ao qual seu aluno passa durante o processo de ensino-aprendizagem, é capaz de se colocar no lugar do aprendiz.

Pensando sobre modelos de aprendizagem, acreditamos que o falante nativo e sua produção linguística podem ser um dos parâmetros utilizados como modelo de aprendizagem, mas não o único, ou a meta principal do aprendiz, pois entendemos que tornar-se um nativo é,

até biologicamente, inviável. Por isso, evitemos julgar o sucesso do ensino-aprendizagem a partir da aproximação da pronúncia do aprendiz com a pronúncia do falante nativo. Não colocar a competência linguística do nativo como único objetivo da aprendizagem também ajuda a diminuir a frustração do aluno durante o aprendizado.

Sob o prisma do ILF, o objetivo final do aprendiz é ser capaz de se comunicar de maneira apropriada, conseguindo negociar sentidos com os envolvidos no evento comunicativo. Por isso, para o ILF, o objetivo do aprendiz é a inteligibilidade mútua. Jenkins (2000, p. 93, tradução nossa) afirma que “nós não estamos interessados em inteligibilidade para interlocutores nativos mas sim para os participantes da conversa”<sup>16</sup>, sejam eles nativos ou não. Entendendo a importância do conceito de inteligibilidade para o ILF, exploramos questões relacionadas na próxima seção do trabalho.

### 1.1.3 Questões sobre inteligibilidade

*Language is a living object buffeted by human emotions and perceptions*<sup>17</sup> (KANG; RUBIN, 2009, p. 453).

O fenômeno *sui generis* da expansão da língua inglesa e seus numerosos falantes não nativos levantou questões relacionadas à inteligibilidade. Indaga-se sobre até que ponto o falante não nativo de inglês deve apagar a sua identidade e falar exatamente como um nativo, ou ainda, até qual extensão as particularidades de fala do falante não nativo interferem na inteligibilidade das interações. Para discutirmos as questões apresentadas, recorreremos à literatura sobre inteligibilidade (SMITH, 1992; JENKINS, 2007; RAJADURAI, 2007; KANG; RUBIN, 2009; RODRIGUES, 2013) no contexto do Inglês com Língua Franca.

Como já destacado neste trabalho, o número de falantes não nativos de inglês superou o número de falantes nativos, e, com isso, como Rodrigues (2013, p. 94) aponta, “essa mudança implica uma reconsideração da prominência do modelo de um falante nativo e seu domínio exclusivo do inglês, a fim de se buscar uma visão pluralística do inglês que inclui todas as suas variedades”.

Dessa maneira, entendemos que, no cenário que nos é apresentado atualmente, não podemos mais considerar uma única variedade de inglês como padrão, correta ou a única

---

<sup>16</sup> No original: “*We are interested not in intelligibility for ‘native-speaker’ receivers but for participants in [...] talk*”.

<sup>17</sup> “A língua é um objeto vivo espancado pelas emoções e percepções humanas”, em tradução livre.

almejada pelos estudantes da língua. Mais do que isso, pensando especificamente sobre inteligibilidade, o falante nativo não é o único capaz de se fazer entendido e de se comunicar por meio da língua, falantes não nativos também podem ter fluência e proficiência nas línguas estudadas.

As iniciativas de reconhecimento de outros modelos de falante são crescentes. Rodrigues (2013) afirma que

Os pesquisadores têm reivindicado a legitimação e o reconhecimento de variedades de inglês não nativo, questionando o privilégio predominante das variedades nativas como modelos de inglês como não sendo mais funcionais (KACHRU, 1996; SEIDLHOFER, 2001). De acordo com essa perspectiva, o falante de inglês não nativo não deve basear-se em uma proficiência nativa inatingível, mas na adequada habilidade de se comunicar de uma maneira que seja inteligível entre os falantes (RODRIGUES, p. 95, 2013).

Rajadurai (2007) corrobora a visão de Rodrigues ao pontuar que, por ser usada internacionalmente como Língua Franca, a diversidade já era esperada e é injusto e ingênuo esperar que todos os falantes aderissem a um modelo nativo monolítico.

Por vezes, o objetivo do aprendiz pode ser ter um domínio do inglês como o de um falante nativo. Esta ideia já se apresenta como problemática, uma vez que estamos nos baseando e usando como modelo uma entidade abstrata, cujo conhecimento, como Chomsky estabeleceu na teoria gerativa, é total e inatingível. Além disso, há a impossibilidade biológica, uma vez que nativo é aquele que nasce e aprende a língua enquanto criança na comunidade onde a língua é falada, ele aprende a primeira língua com quem tem contato após o nascimento. Assim, é impossível que um indivíduo nasça novamente e adquira uma outra língua nativa.

A nossa preocupação, então, é a de chamar a atenção para a existência de modelos mais reais e palpáveis para estudantes de inglês, vislumbrando o fato de que falantes de Inglês como Língua Franca podem ser competentes e terem grande domínio sobre a língua inglesa e sua gramática, sendo inteligíveis sem, necessariamente, apagarem suas identidades.

A crença de que a pronúncia e a produção de um falante não nativo devem se aproximar, o máximo possível, da pronúncia e produção de um falante nativo (colocando-o como único modelo válido) perdura por décadas. Esse discurso se pauta na ideia de que, com a expansão da língua inglesa, dentro de algum tempo, e com tantas variedades, haveria possibilidade dos falantes não se compreenderem mais (SMITH, 1992).

A dimensão mais evidente ao falarmos sobre inteligibilidade é a pronúncia. O ILF envolve uma miríade de falantes cujas línguas maternas são diferentes e é raro os falantes não

transferirem traços fonológicos das suas primeiras línguas ao falarem inglês. Segundo Jenkins (2007), a pronúncia é o nível linguístico que mais evidencia as variedades do inglês, enquanto que o léxico e a gramática se mostram como dimensões mais estáveis. Por isso, por estar mais suscetível às variedades e aos sotaques dos falantes, a pronúncia é a primeira dimensão a ser objeto de análise da inteligibilidade.

No que concerne à pronúncia, especificamente, o aprendiz quase sempre é exposto a modelos de falantes nativos aos quais ele deve “imitar”. É comum encontrarmos esse tipo de atividade nos materiais didáticos, o que corrobora com a consolidação da ideologia do falante nativo como único modelo, aquele que fala e detém a variedade padrão da língua. Entretanto, o próprio conceito de variedade padrão é linguisticamente infundado e excludente, estabelecido arbitrariamente a partir do prestígio da comunidade de fala (SIQUEIRA; SOUZA, 2014), e, relativo às questões de inteligibilidade, é quase irrelevante.

Smith (1992) reafirma que os nativos não são os juízes do que é ou não inteligível e que não são mais ou menos inteligíveis do que os não nativos. Para o autor, o que realmente influencia na inteligibilidade é a familiaridade do falante com uma variedade da língua inglesa e com os membros da sua comunidade de fala. Para ter seus enunciados considerados inteligíveis, o falante não deve usar de suas habilidades de imitação do falante nativo, e, sim, mobilizar vários de seus conhecimentos e vivências adquiridos para ter um evento comunicativo bem-sucedido. Entender e ser entendido não é algo centrado no falante ou no ouvinte, mas está relacionado, principalmente, com o momento da interação e com as atitudes dos envolvidos no evento comunicativo.

O conceito de inteligibilidade é complexo e não há consenso sobre ele. Isso porque as interações envolvem, no mínimo, duas pessoas que carregam suas intenções, atitudes e repertório, familiaridade com o tema e com a comunidade de fala, etc. Segundo Berns,

[...] [comunicação] está entre dois ou mais indivíduos que trazem suas próprias experiências com o inglês, suas próprias atitudes com relação à língua inglesa e seus falantes (sejam eles do círculo interno, externo ou em expansão), e suas próprias normas culturais - tudo isso impacta no resultado da interação. [...] comunicação é uma via dupla [...]. Cada [falante e ouvinte] carrega a responsabilidade de ser entendido; cada um deve fazer um esforço para entender (BERNS, 2008, p. 329, tradução nossa)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> No original: “[...] [communication] is between two (or more) individuals who bring their own experiences with English, their own attitudes toward English and English speakers (whether Inner, Outer, or Expanding Circle), and their own cultural norms — all of which impact the outcome of the interaction. [...] communication is a two-way street [...]. Each [speaker and listener] carries the responsibility to be understood; each must make an effort to understand.”

Na citação, a autora explicita alguns dos aspectos envolvidos no processo de comunicação e enfatiza a responsabilidade de cada participante no evento comunicativo e deve se esforçar para entender e para se fazer entendido. Além das questões linguísticas envolvidas na decodificação do enunciado, sabemos que existem também os aspectos semânticos e pragmáticos.

Para este trabalho, escolhemos o conceito de inteligibilidade de Smith (1992). Para o autor, o entendimento de um enunciado pode ser dividido em três categorias:

- (1) Inteligibilidade: reconhecimento da palavra / enunciado;
- (2) Compreensibilidade: significado da palavra / enunciado (força locucionária);
- (3) Interpretabilidade: significado por trás da palavra / enunciado (força ilocucionária).

Essas três categorias podem ser pensadas como graus de entendimento, como em um *continuum*, sendo inteligibilidade o menor grau e interpretabilidade, o maior. Para Smith (1992), os mal-entendidos podem acontecer mais nos planos da compreensibilidade e da interpretabilidade, mas Jenkins (2006) discorda dos autores e salienta que o plano da inteligibilidade / plano fonológico é tão problemático quanto os outros.

Achamos pertinente também apresentar as nomenclaturas de Jenkins, uma vez que essa autora é de suma importância na teoria do ILF. A autora usa outra terminologia para compreender o fenômeno do entendimento. Para a autora, que centraliza mais as questões fonológicas e do ILF, o entendimento pode ser dividido entre sotaque (*accent*), conteúdo proposicional (*propositional content*), e sentido pragmático (*pragmatic sense*). A autora afirma (2006, p. 36, tradução nossa) que “falantes precisam estar confiantes de que seus sotaques não os impedirão de entenderem o conteúdo proposicional uns dos outros (mesmo que eles se desentendam no sentido pragmático)”. Ou seja, para a autora, o sotaque é a camada mais superficial do entendimento, mas, mesmo que ele exista, ele não deve atrapalhar a compreensão do conteúdo do enunciado.

Concordamos com Berns (2008), quando a autora assume riscos ao comparar Smith e Jenkins e sugere que as nomenclaturas adotadas por ambos teóricos parecem ser paralelas, podendo ser inteligibilidade correspondente ao sotaque, compreensibilidade correspondente ao conteúdo proposicional, e interpretabilidade correspondente ao sentido pragmático.

Para o ILF, há grande interesse no primeiro nível do entendimento: a inteligibilidade. O primeiro aspecto a ser considerado para o estabelecimento de uma evento comunicativo bem-sucedido é que os envolvidos sejam capazes de reconhecer o código/língua que é usada.

A partir do momento que isso acontece, a atitude dos falantes/ouvintes é crucial para o entendimento do enunciado.

Jenkins (2006) advoga que a inteligibilidade é algo negociado e desenvolvido pelos próprios falantes de ILF, e não imposto pelos nativos. Seidlhofer (2011) também faz a mesma consideração, pontuando que a comunicação acontece a partir de normas estabelecidas durante o processo comunicativo, levando em consideração o que é negociado durante a interação, sem se preocupar com o que um falante nativo acharia “normal” ou “apropriado”. Rajadurai (2007), ao argumentar sobre inteligibilidade, destaca que se trata de uma noção dinâmica, de um processo negociado e não de produto fixo, que é afetado por fatores como familiaridade e atitude. Morley (1991, p. 499, tradução nossa) iguala a responsabilidade do ouvinte quando afirma que “a inteligibilidade está tanto na mente do ouvinte quanto na boca do falante”.

Considerando o que foi exposto até agora, dizer que um enunciado é inteligível é o mesmo que afirmar que esse enunciado pode ser decodificado pelo ouvinte, focando no aspecto da forma. Assim, inteligibilidade mútua é o critério mais satisfatório do ponto de vista fonológico (JENKINS, 2006). Os falantes interagem para se comunicarem e se fazerem entendidos, e, quando isso acontece, o enunciado foi inteligível e a língua foi fator crucial para o sucesso do evento comunicativo.

A discussão sobre o conceito do que é ser inteligível se faz necessária no contexto do ILF e do nosso trabalho pois, uma vez que afirmamos que o foco do aprendiz não deve ser o falante nativo, indagamos então: qual é o modelo de falante que o aprendiz de ILF deve seguir? De acordo com a teoria do ILF, o falante deve se preocupar, principalmente, sobre ser entendido e ter uma produção inteligível.

Inteligibilidade, por muito tempo, foi entendida como um produto fixo e algo que era medido a partir do que o falante nativo conseguia ou não entender, colocando-o na posição de superioridade e quem é capaz de julgar o que é o ou não passível de entendimento. Mas, os estudos sobre a área destacaram a influência que as atitudes, preconceito, estereotipação interferem no que o ouvinte é capaz de entender.

Há vários estudos sobre fatores sociais influenciando a percepção dos sotaques e inteligibilidade, como por exemplo Rubin (2011), Munro *et al.* (2006) e Kang e Rubin (2009). O estudo que escolhemos para exemplificar o fato da estereotipação influenciar o entendimento é o conduzido por Kang e Rubin (2009). Os autores reuniram 158 informantes (nativos e não nativos) para checar o fenômeno do *Reverse Linguistic Stereotyping*, que consiste no fato de um ouvinte atribuir um estilo de fala para um falante baseado não no que

ele ouve, mas no que ele acredita ser a identidade social do falante. No estudo, os informantes ouviam áudios de quatro minutos simulando uma aula sobre “galáxias” em uma universidade. Enquanto ouviam o áudio, era projetada uma foto do suposto professor que estava ministrando a aula. Em um primeiro momento, eles viam a foto de um caucasiano e, depois, ouviam outro segmento de áudio de quatro minutos com a foto de um professor asiático. O que os informantes não sabiam, era que os dois áudios tinham sido gravados pela mesma pessoa: um professor de retórica, natural de Michigan.

Os informantes, então, tinham que registrar suas impressões e também recebiam a transcrição do áudio e deviam completar as lacunas existentes, checando assim a inteligibilidade do áudio. Os resultados mostraram que, mesmo que gravados pela mesma pessoa, a taxa de entendimento do primeiro e do segundo áudio eram diferentes, sendo o segundo áudio menos “entendido” que o primeiro, contribuindo para a hipótese de que a atitude do ouvinte é relevante para a inteligibilidade.

Segundo Kang e Rubin (2009), o julgamento de falantes nativos é notoriamente tendencioso, e eles geralmente ouvem o que eles esperam escutar ao invés de perceberem de fato o discurso do não nativo, e, o que eles esperam, na maioria das vezes, é ouvir uma pronúncia insatisfatória. “Esses resultados confirmam conclusões anteriores que o julgamento sobre as habilidades de fala são suscetíveis à expectativa e estereótipo do avaliador<sup>19</sup>” (KANG; RUBIN, 2009, p. 451-452, tradução nossa).

Um usuário da língua inglesa que tem contato com falantes de várias nacionalidades e origens, que tem interações interculturais pode estar menos suscetível à estereotipação e mais sensível às variedades da língua inglesa, aos diferentes sotaques, sem que esses aspectos sejam impeditivos para decodificação da mensagem recebida, sejam elas produzidas por nativos ou não.

Aprendizes de inglês, ao terem contato apenas com variedades nativas (*General American English* e *Received Pronunciation*, na maioria das vezes) nos livros didáticos, podem ter essa atitude de reconhecer e valorizar apenas aquelas de maior prestígio, mesmo em se tratando de um estudante não nativo cujo próprio sotaque pode ser visto de maneira desdenhosa. Isso pode incitar uma postura discriminatória com os outros “ingleses” do mundo e interferir indiretamente no seu processo comunicativo e reconhecimento das mensagens que recebe quando interage em língua inglesa.

---

<sup>19</sup> No original: “*These findings confirm previous conclusions that ratings of speaking skills are susceptible to rater expectation and stereotype*”.

Como o ILF compreende a pluricentralidade do inglês, pensando no processo de ensino-aprendizagem, expor os aprendizes aos falantes não nativos pode sensibilizá-los para os possíveis contextos que eles encontrarão em situações comunicativas reais. Esse contato com variedades não nativas pode também ensiná-lo a valorizar-se enquanto falante, de maneira a não se sentir ansioso ou frustrado por não ter uma pronúncia semelhante ao do falante nativo, ou por não utilizar expressões idiomáticas como eles fazem. Levar o ILF para o ensino-aprendizagem e para o material didático é descentralizar o falante nativo (principalmente dos Estados Unidos e da Inglaterra) e mostrar aos aprendizes que, numa perspectiva sociolinguística, é necessário ter sensibilidade, empatia e atitude positiva em relação ao interlocutor, estando preparado para as negociações a serem feitas no momento do evento comunicativo.

#### 1.1.4 Inglês como Língua Franca – um construto teórico

Ao revisarmos a literatura relacionada ao ILF, observamos que vários são os aspectos que podem ser considerados, como questões relacionadas à atitude, identidade, pedagogia, crenças, entre outros. O ILF é um construto teórico cuja compreensão e aplicações têm sido mais exploradas nos últimos anos. Nesta subseção do trabalho, exploramos conceitos importantes do ILF sob as perspectivas de algumas das autoras da área.

Seidlhofer (2011, p. 7) afirma que “ILF é qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas<sup>20</sup>” e “contextos linguaculturais diferentes, transversalmente nos três círculos kachruvianos<sup>21</sup>”. Recorremos também a Cogo (2012), que se propõe a descrever e falar sobre as aplicações e domínios do Inglês como Língua Franca, apresentando a teoria sob prismas diversos. Cogo aponta que essa definição de Seidlhofer difere de outras anteriores, uma vez que inclui também os falantes do círculo interno, ou seja, também inclui os falantes nativos de língua inglesa e não só falantes com línguas maternas diferentes do inglês.

Cogo (2012) explora alguns conceitos-chave para o ILF, como variedade, comunidade e língua(gem). A autora aponta que a maioria dos acadêmicos da área não concebe o ILF como variedade e nem como um modo de comunicação fixa. A autora afirma que o ILF se

---

<sup>20</sup> No original: “*ELF as any use of English among speakers of different first language.*”

<sup>21</sup> No original: “*Different linguacultural backgrounds, accross all three kachruvian circles.*”

trata muito mais de co-construção, negociação, variabilidade. O Inglês como Língua Franca pela primeira vez coloca o indivíduo, em situação comunicativa, no centro, dando primazia à inteligibilidade ao invés da busca de um uso mais parecido com o uso do falante nativo.

Os parâmetros escolhidos para guiar nossa análise estão relacionados à definição de Inglês como Língua Franca proposta por Seidlhofer (2011). A autora define língua franca como “um meio de comunicação comum e conveniente usado entre pessoas com diferentes línguas nativas” (SEIDLHOFER, 2011, p. 4). A partir dessa definição temos algumas implicações, uma vez que os envolvidos no evento comunicativo não partilham de uma mesma linguacultura e não têm o mesmo interesse nos aspectos culturais dos falantes nativos.

A autora também salienta que o ILF é motivado por necessidades diferentes do inglês como língua estrangeira. O ILF se encontra em contextos de comunicação intercultural e seu fim é o da comunicação mais bem-sucedida possível. Para isso, o falante está inserido em um processo de negociação de significado, usando a língua para auxiliá-lo em suas tarefas e alcançar com sucesso os objetivos de suas interações, sem se preocupar com o que um nativo diria ou julgaria correto naquela ocasião. Os falantes envolvidos nessa interação usando o ILF co-constroem um *modus operandi* viável para alcançar o objetivo da comunicação. Segundo Seidlhofer

O ponto crucial em tudo isso é que essas normas são tacitamente entendidas e estabelecidas durante a interação, dentro das possibilidades, e elas são primariamente reguladas pelas exigências interacionais mais do que pelo que um falante nativo diria, ou acharia correto, normal ou apropriado.<sup>22</sup> (SEIDLHOFER, 2011, p. 18, em tradução livre)

A linguista pontua o fato de que a colaboração que se estabelece durante a interação é mais importante do que um conjunto de convenções estabelecidas pelo falante nativo e salienta o quanto contraproducente seria se os participantes aderissem às normas da linguacultura de um nativo quando interagindo apenas com falantes não nativos. A autora ilustra esse fato quando fala sobre o uso de expressões altamente idiomáticas e cheias de alusões culturais. Isso, que sob o prisma do uso de inglês como língua estrangeira poderia ser visto como sofisticado, no contexto do ILF pode até mesmo ser considerado uma falha, pois pode atrapalhar a comunicação desses falantes que partilham, naquele momento, da mesma língua, mas não necessariamente da mesma experiência cultural de aprendizagem.

---

<sup>22</sup> No original: *The crucial point in all this is that these norms are tacitly understood to be established during interaction, within the current possibilities, and that they are primarily regulated by interactional exigencies, rather than by what native speakers would say, or find correct, 'normal', or appropriate.*

Por isso, a partir da análise das necessidades dos alunos e do objetivo do aprendizado, alguém interessado em aprender inglês para contextos em que ele seja uma língua franca pode não precisar de informações sobre os Estados Unidos ou Inglaterra, por exemplo, e nem almejar o sotaque de pessoas desses lugares. Assim, materiais tradicionalmente usados com somente esses modelos de falantes não dão conta de conscientizar e preparar o aluno para uma situação comunicativa multicultural.

Para representar, de maneira sucinta, os conceitos do ILF em contraponto ao inglês como língua estrangeira, temos o quadro 1 que trata das normas, objetivos e processos de cada um desses construtos.

**Quadro 1:** Diferenças conceituais entre inglês como língua estrangeira e Inglês como Língua Franca

	<b>Inglês Língua Estrangeira (ILE)</b>	<b>Inglês Língua Franca (ILF)</b>
<b>Normas Linguaculturais</b>	preexistentes, reafirmadas	<i>ad hoc</i> , negociadas
<b>Objetivos</b>	integração, associação à comunidade nativa	inteligibilidade, comunicação em interações entre não nativos e nativos e não nativos
<b>Processos</b>	imitação, adoção	acomodação, adaptação

**Fonte:** Seidlhofer (2011, p. 18).

A autora aponta que o inglês como língua estrangeira (ILE) possui normas linguaculturais pré-existentes e reafirmadas, enquanto que o ILF é *ad hoc* e negociado entre os falantes na interação. Os objetivos do ILE são de integração, associação à uma comunidade de falantes nativos. Já para o ILF, objetiva-se inteligibilidade, comunicação com nativos e não nativos. Os processos são: imitação e adoção para o ILE, e, acomodação e adaptação para o ILF. Estas informações nos ajudam a entender o que devemos esperar de um material didático que procura estar em consonância com a teoria do ILF. Na subseção 3.2, buscamos estabelecer conexões entre o que concebemos como ILF e alguns aspectos pedagógicos.

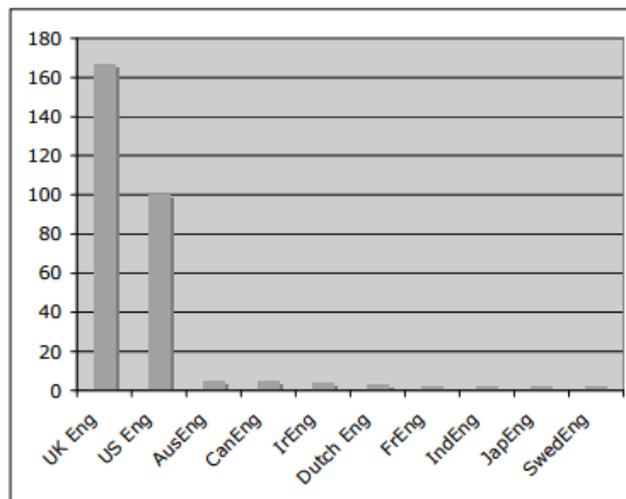
## 1.2 Inglês como Língua Franca e ensino-aprendizagem

*“The proponents of English as a Lingua Franca or ILF argue for a divorce of the teaching of English from its marriage to native speaker standards, particularly British and American English(es)”<sup>23</sup>*  
(SCHMITZ, p. 250, 2012).

Levando em consideração as discussões propostas neste trabalho, a teoria de Inglês como Língua Franca surge como um construto teórico que busca entender como se dá o uso da língua inglesa na atualidade. No arcabouço teórico construído neste trabalho, buscamos compreender a origem do termo *língua franca*, o contexto histórico em que a língua inglesa se instaurou como tal, como isso tem se fortalecido e como é nos dias atuais.

O ensino de língua inglesa atualmente encontra desafios acerca da escolha de qual inglês “deve” ser ensinado, qual variedade. Dúvidas sobre como escolher qual inglês reproduzir, se o britânico ou o americano, são comuns entre professores e estudantes de língua inglesa. Essas variedades e sotaques (pensando na produção oral) são considerados “superiores” aos outros, como ilustrado na figura 3:

**Figura 7:** Ranque dos sotaques de inglês de acordo com o que os entrevistados julgam “melhor”



**Fonte:** Jenkins (2009b, p. 21).

<sup>23</sup> Em tradução livre: “Os proponentes de Inglês como Língua Franca ou ILF lutam por um divórcio do ensino de inglês do seu casamento com os padrões do falante nativo, particularmente do inglês britânico ou americano.”

Jenkins (2009b) entrevistou 360 professores de inglês, a maioria deles não nativos e naturais de doze países do círculo em expansão, e pediu para que eles escolhessem a variedades de inglês que eles julgassem ser a “melhor”. Na figura 3, fica clara a preferência pelas variedades americana e britânica em relação às outras. Esses resultados, apesar de terem sido obtidos com uma amostra de professores, podemos inferir que aprendizes da língua encontrarão com muito mais facilidade professores e materiais que reproduzam (ou tentem reproduzir) o AmE (*American English*) ou o BrE (*British English*) do que o inglês falado em outros países, ainda que tenham o inglês como língua materna, como é o caso do Canadá, da Austrália ou da Irlanda.

Todavia, devemos problematizar essa idealização em relação ao inglês falado pelo falante nativo, mais especificamente, a idealização sobre o inglês britânico e americano, principalmente em sala de aula. Há mesmo uma real necessidade e demanda para que os alunos busquem mimetizar um falante nativo monolítico e inexistente? Como apontado anteriormente, a maioria das interações em língua inglesa não ocorrem entre nativos e nem sequer na presença de um (SEIDLHOFER, 2011). Assim, temos a língua sendo usada como uma língua franca, em várias situações em que não há nenhum nativo presente.

Conceber o inglês como Língua Franca e não como uma LE significa mudar paradigmas já estabelecidos, e entender o inglês como LF implica problematizar a atitude em relação à língua e, no que nos concerne, no processo de ensino-aprendizagem. Na apresentação do livro “Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e Formação de Professores” (2011), Gimenez, Calvo e Kadri apresentam algumas implicações (a serem discutidas no decorrer do livro) quando se é adotada essa nova concepção sobre a língua inglesa, das quais destacamos: ressignificação dos motivos e objetivos do aprendizado da língua, incorporação de outras variedades da língua inglesa, ampliação dos tópicos trazidos para a sala de aula (com temáticas mais sociais e globais), conscientização sobre o papel do inglês como língua de comunicação intercultural, e, ainda, desenvolvimento de maior criticidade com relação à associação da língua inglesa com os americanos e britânicos.

A partir do que foi exposto, repensamos se devemos entender e ensinar a língua inglesa como uma língua estrangeira ou como uma língua franca. Os materiais didáticos de ensino de língua inglesa, desde que começaram a ser confeccionados, parecem retratar apenas um tipo de falante: o nativo. É natural que os materiais partam da linguagem do falante nativo.

Pensemos no caso de uma língua que não é falada em muitas localidades, como, por exemplo, o tailandês. A língua tailandesa é falada apenas na Tailândia e em um território

bastante reduzido do Cambodja<sup>24</sup>. Um estudante de tailandês como língua estrangeira se deparará com a língua que é utilizada pelos nativos dessa região, uma vez que não há um grande número de falantes não nativos dessa língua. Assim, o aprendiz usará como parâmetro de seus estudos o conhecimento e uso da língua feita pelos falantes nativos de tailandês, majoritariamente tailandeses.

Diferentemente do caso descrito acima e fazendo um paralelo com a situação da língua inglesa, pensemos no caso do espanhol ensinado como língua estrangeira. A Espanha, de maneira similar à Inglaterra, colonizou vários territórios e impôs a sua língua a eles. Mesmo ao se tornarem independentes posteriormente, esses países já possuíam o espanhol como sua primeira língua (e também língua oficial). Hoje, como resultado desse processo de colonização, vinte países têm o espanhol como língua primeira língua e como língua oficial<sup>25</sup>.

Esse processo de colonização associado ao passar do tempo, resultou no fato de muitos falantes nativos de língua espanhola nascerem em um território que não o da Espanha. Assim, ao olharmos livros didáticos de língua espanhola, há, frequentemente, sequências didáticas que exploram tal assunto e que podem vir a chamar a atenção do estudante para qual é o espanhol por ele aprendido, qual é o espanhol falado por seu professor, qual é o espanhol mostrado no livro didático, quantos “espanhóis” existem: do Peru, do Uruguai, da Colômbia, da Argentina, etc.

---

<sup>24</sup> Informações obtidas em <https://www.ethnologue.com/language/tha>. Acesso em 14 Jan. 2017.

<sup>25</sup> Dados encontrados em: [http://www.soespanhol.com.br/conteudo/Diversos\\_Espanhol\\_pelo\\_mundo.php](http://www.soespanhol.com.br/conteudo/Diversos_Espanhol_pelo_mundo.php) , Acesso em 10 Jan. 2017.

**Figura 8:** O mundo hispano falante: viva a pluralidade!



**Fonte:** Coimbra, Chaves e Barcía (2013, p. 10 - 11).

Isso acontece no material *Cercanía Joven*, que, em sua primeira unidade, do primeiro livro da série, aborda a temática da pluricentralidade da língua espanhola falada no mundo hoje. Apesar de não aprofundar em questões relacionadas à colonização e à imposição da língua que aconteceu no passado nestes territórios, ao menos há menção ao tema. No exercício que segue, há o enunciado: “O espanhol, *por várias razões*, ganhou espaço. Quais são seus interesses no estudo do espanhol? Porque é importante aprendê-lo?” (COIMBRA, CHAVES e BARCÍA, 2013, p. 10 - 11). O foco da atividade não é discutir as razões para a disseminação do espanhol e isso é vagamente mencionado na atividade. Todavia, isso pode instigar aluno e professor a discutirem tais razões e obterem mais informações sobre o fato.

Curiosamente, apesar de algo semelhante ter ocorrido com o inglês, outras variedades que não a americana e a britânica podem ser negligenciadas nos materiais didáticos, nas obras de referência, na sala de aula e na mídia, principalmente quando são provenientes desses

países (EUA e Inglaterra). A língua inglesa é idioma oficial em 57 países<sup>26</sup>, figurando muitas vezes como uma segunda língua em países que a tem como língua oficial, mas que possuem uma outra língua predominante.

Apesar de não ser nosso objeto de análise, tivemos contato com os seis livros da série *Global* e, em nenhum deles, essa temática é discutida. Também tivemos contato com outro material da Macmillan, o *High Up 1*, livro que foi da coleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos 2015, 2016 e 2017 e foi escrito por três autoras brasileiras: Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria. A seguir, vemos duas figuras que estão presentes na primeira página da primeira unidade do *High Up 1* (DIAS, JUCÁ e FARIA, 2013, p. 12).

---

<sup>26</sup> Dados encontrados em [http://www.thehistoryofenglish.com/history\\_today.html#Who](http://www.thehistoryofenglish.com/history_today.html#Who). Acesso em 10 Jan. 2017.

**Figura 9:** Mapa com alguns dos países falantes de inglês como primeira língua ou como língua oficial – *High Up*, unidade 1

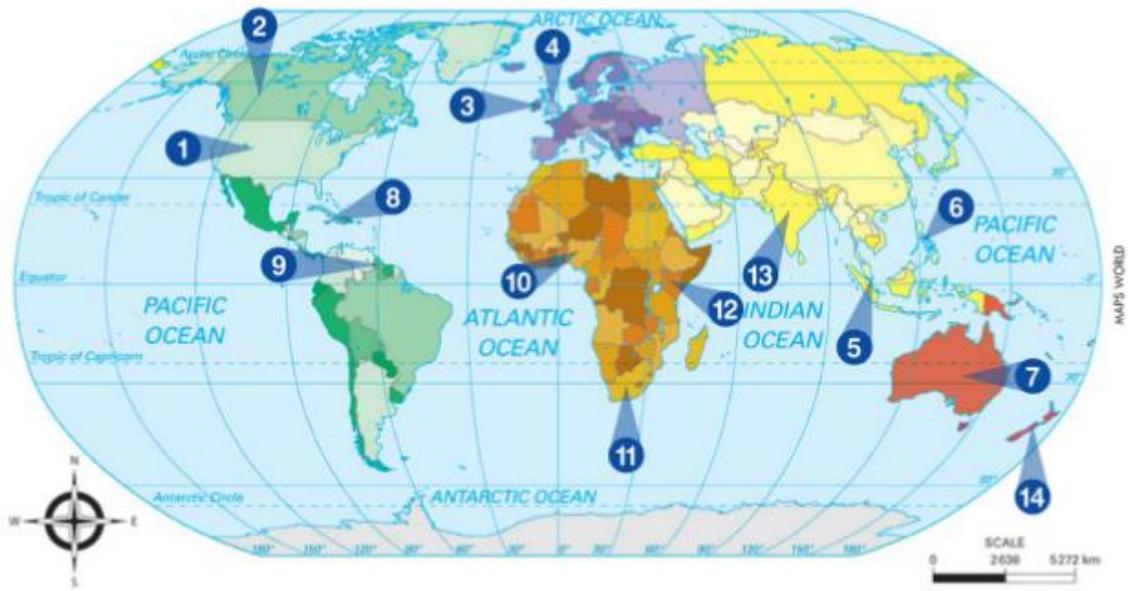
**1** Write the names of the countries in the correct place. ✓↻

Australia    Canada    England    Guyana    India  
 Jamaica    Kenya    Nigeria    Philippines    South Africa

Human Sciences

1     2     3     4

5     6     7     8



Based on *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 32.

9     10     11

12     13     14

**Did you know**

Nowadays, American English is very influential because of the USA's dominance of cinema, television, popular music, trade, and technology (including the Internet). However, there are many other varieties of English around the world, including Australian English, Canadian English, South African English, Indian English, and others.

Na Figura 9, percebemos que a coleção *High Up* escolhe justamente esse assunto para iniciar o seu volume de entrada. Sabemos que *High Up* (2013) é um livro mais recente que o *Global* (2010), mas as informações sobre o “status” do inglês no mundo não são novas, então entendemos que é opção dos autores não levar essas informações aos alunos que utilizam o livro. Embora sejam da mesma editora, as duas coleções foram confeccionadas por autores diferentes, oriundos de lugares diferentes.

O *High Up* foi escrito por brasileiros, para brasileiros, atendendo às demandas expressas pelo PNLD, já o *Global* foi escrito em contexto europeu que, por uma atitude eurocêntrica, não aborda temas que possam levar à discussão sobre os primórdios da imposição da língua inglesa às suas colônias. Reconhece-se que nem mesmo o *High Up* aborda tal temática de maneira diacrônica, mas a atitude de reconhecimento sincrônico do status do inglês falado em vários países retira parte do foco da dicotomia EUA/Inglaterra e atribui certo aspecto de igualdade entre os países. Outro aspecto relevante são as informações trazidas na Figura 9:

Atualmente, o inglês americano é muito influente por causa do domínio dos Estados Unidos sobre o cinema, televisão, música popular, comércio e tecnologia (incluindo a internet). Entretanto, há muitas variedades de inglês ao redor do mundo, incluindo o inglês australiano, inglês canadense, inglês sul-africano, inglês indiano, entre outros (DIAS, JUCÁ e FARIA, 2013, p.12, tradução nossa).

A escolha das palavras “influyente” e “domínio” para falar sobre o inglês americano são importantes, pois, ainda que indiretamente, retratam um pouco da realidade hegemônica atual, principalmente ao reconhecermos a relação entre Brasil e Estados Unidos. Uma das consequências é que o inglês americano está mais presente no contexto brasileiro, e isso acontece principalmente pela influência e domínio que esse país exerce sobre nós.

Assim, para que um MD contemple diferentes indivíduos, lugares e que reconheça de fato contextos plurilíngues e o uso do ILF, é necessário que vozes de diferentes lugares se unam em prol de uma visão intercultural. Para isso, é preciso que seja expressa uma visão de mundo em que indivíduos não se coloquem como o “ponto de partida” e como o *standard* para perpetuarem suas posições de superioridade, sem fornecer dados suficientes para que seus usuários conheçam, de maneira clara, o mundo e as relações que os cercam.

Dentre os países falantes de inglês, os que a têm como língua materna são Inglaterra, Irlanda, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e alguns países caribenhos<sup>27</sup>, como: Anguilla, Antilhas Holandesas, Bahamas, Belize, Dominica, Guiana, Ilhas Cayman, São Cristóvão e Nevis, São Vicente e as Granadinas, Trindade e Tobago, Antígua e Barbuda, Aruba, Barbados, Bermuda, Granada, Ilhas Virgens Britânicas, Jamaica, Santa Lúcia, Suriname, e Ilhas Turcos e Caicos.

A língua espanhola, assim como a língua inglesa, pode ser identificada como uma língua pluricêntrica. Segundo Batoréo,

São consideradas tipicamente pluricêntricas as línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo [...] uma perspectiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do *standard* tradicional e historicamente estabelecido como “desvio” da norma (BATORÉO, 2014, p. 2).

Essa concepção de língua reconhece a realidade sociolinguística sobre a imposição ocorrida durante o período de colonização de territórios. Depois de adotada nesses territórios, as línguas se tornaram línguas nacionais ou línguas oficiais, mesmo após suas independências. Assim, os idiomas foram se adaptando a novos contextos sociais e culturais, absorvendo características do povo que o utiliza. Quando as variedades são concebidas como “desvio” ou como inferiores ao *standard*, assume-se a ideia de que há apenas um centro linguístico, que coincide com o centro econômico e político, mantendo a conservadora visão de que os “donos” da língua são aqueles que têm mais prestígio.

Nos materiais didáticos, dificilmente, são encontradas discussões acerca de outros falantes nativos que não sejam britânicos e americanos, não correspondendo à realidade de língua pluricêntrica do inglês, como mencionamos anteriormente. Além desse tipo de informação sobre os nativos ser pouco visto nos materiais didáticos, o inglês vem também se estabelecendo como *língua franca* mundial.

Além de haver a crença de que o falante nativo é o ideal, também nos deparamos com a ideia de que para se aprender a língua de fato é preciso falar com um nativo. Essa ideia ainda é reforçada de maneira a mostrar aos alunos apenas dois tipos de falantes nativos: o americano e o britânico. Os materiais, professores e cursos de idiomas parecem estar “de acordo” com essa bipartição quando se autodenominam cursos que ensinam inglês americano ou britânico.

---

<sup>27</sup> Dados encontrados em <http://www.paho.org/commoninfo/viewsubregion.php?lang=pt&idsubregion=4>. Acesso em 27 Ago. 2017.

No Brasil, existem as franquias *Cultura Inglesa*<sup>28</sup> e *Cultura Americana*<sup>29</sup>, que são de alcance nacional, mas não são de nosso conhecimento franquias que se dispõem a ensinar o inglês canadense, irlandês, australiano, ou até mesmo que sensibilize o estudante aos diversos falantes não nativos que esse estudante vai encontrar em situações reais de uso, tanto no Brasil, quanto em outros países.

Percebemos que há investimentos para que sejam difundidas essas variedades. Há agências públicas cuja missão é difundir a língua e cultura inglesa, como é o caso do *British Council*, fundado 1934 pelo governo do Reino Unido e como a iniciativa da *Fulbright*, que oferece bolsa para estudantes de vários países para estudarem nos Estados Unidos, promovendo ainda mais a língua inglesa e, principalmente, as variedades britânica e americana.

Refletindo novamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, quais são as implicações para o aluno de língua estrangeira em ter representada a pluralidade de falantes de inglês (nativos ou não) na sua sala de aula? Poucos são os estudos que analisam e refletem sobre a teoria do Inglês como Língua Franca (ILF) e sua aplicação à sala de aula ou aos materiais didáticos. Segundo o mapeamento feito por Calvo e Kadri (2011), de 2005 a 2009, no Brasil, há apenas três dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e vinte trabalhos de outra natureza (artigos ou publicações em anais).

Sabemos que, nos últimos anos, tem sido crescente o interesse de pesquisadores para a temática do ILF, mas ainda assim, considerando a complexidade do fenômeno sem precedentes da língua inglesa, são necessários vários trabalhos para sua compreensão e problematização. Calvo e Kadri (2011) apontam alguns possíveis encaminhamentos de pesquisas na área, reconhecendo o que já tinha sido feito até o momento mas apontando quais possíveis encaminhamentos para os estudos relacionados à ILF, mais especificamente para a teoria do ILF relacionado ao ensino-aprendizagem. Dessa forma, é difícil verificarmos ao certo os impactos da perspectiva do ILF sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Realizamos um levantamento da produção científica sobre ILF no Brasil. Baseamos na metodologia de Bordini e Gimenez (2012) e pesquisamos trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>30</sup> e no Google Acadêmico<sup>31</sup>. O procedimento para busca ocorreu da seguinte forma: buscamos o termo “inglês como língua franca”, entre aspas, para

---

<sup>28</sup> Outras informações sobre a referida franquia podem ser encontradas em: [https://www.culturainglesasp.com.br/wps/portal/Internet\\_New/home](https://www.culturainglesasp.com.br/wps/portal/Internet_New/home).

<sup>29</sup> Outras informações sobre a referida franquia podem ser encontradas em: <http://www.culturaamericana.com.br/>

<sup>30</sup> Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 18 Dez. 2017.

<sup>31</sup> Disponível em <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 18 Dez. 2017.

restrição da temática. Depois disso, selecionamos os trabalhos no Catálogo da CAPES, e entre 2010 e 2018 no Google, para visualizarmos o nosso universo de pesquisa após o mapeamento feito por Calvo e Kadri (2011). Após obtermos os resultados das pesquisas, conferimos os resultados apontados pelas plataformas e selecionamos (pelo título e resumo) os que, de fato, tratavam de algum assunto relacionado ao ILF. A seguir, o quadro contendo os resultados de nossa busca, organizado em ordem cronológica:

**Quadro 2:** Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Autor	Título	Formato
2010a	KADRI, M. S.	O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores	Dissertação de Mestrado
2010	PAOLA, A. L. O.	Encontros de serviço em contextos do uso de inglês como língua franca: sobreposições como estratégias de solidariedade	Dissertação de Mestrado
2010	PESCADOR, C. M.	Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo-digital para interagir em redes hipermidiáticas tendo o inglês como língua franca	Dissertação de Mestrado
2012	KALVA, J. M.	Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês	Dissertação de Mestrado
2012	SANTOS, K. B.	Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é "football": O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF)	Dissertação de Mestrado
2013	BECKER, M. R.	Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes IIs por brasileiros	Dissertação de Mestrado
2013	BORDINI, M.	Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012)	Dissertação de Mestrado
2013	FORTUNATO, I. M. A.	<b>O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?</b>	<b>Dissertação de Mestrado</b>
2013	MENOCIN, C.	Competência linguística comunicativa: o inglês como língua franca de funcionários de uma empresa comercial	Dissertação de Mestrado
2013	PALLU, N. M.	Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo	Tese de Doutorado
2013	PINTO, H. L.	Que Inglês Eu Falo Afinal? Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola de Idiomas em Porto Alegre	Dissertação de Mestrado
2014	MEIRA, F. D.	Multilingual communication at Albany international	Dissertação de Mestrado

2014	NETO, R. B. F.	Dialogando no terceiro lugar: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de letras	Dissertação de Mestrado
2014	OLIVEIRA, F. C. M.	Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa	Dissertação de Mestrado
2014	OLIVEIRA, G. R. N.	Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala: um estudo com usuários brasileiros	Dissertação de Mestrado
2014	SOUZA, J. A.	Questionando o falante nativo de inglês: representações e identidades de estudantes em um instituto federal de educação	Tese de Doutorado
2015	ALVES, P. C. R.	O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores	Dissertação de Mestrado
2015	MIRANDA, F.C.	<b>Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca</b>	<b>Dissertação de Mestrado</b>
2016	COSTA, W. P. A.	<b>Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de abertura</b>	<b>Tese de Doutorado</b>
2016	SILVA, G. S.	Representações culturais por docentes de língua inglesa: um paralelo entre representações, língua inglesa e cultura	Dissertação de Mestrado
2016	SILVA, J. S.	Brazilian accents of English: An international attitude study	Dissertação de Mestrado
2016	VIEGAS, M. R.	O inglês como língua franca e a publicação acadêmica: uma análise das diretrizes para autores de periódicos internacionais	Dissertação de Mestrado

Fonte: a autora.

No Quadro 2, apresentamos os 22 trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em nosso levantamento, constam trabalhos publicados entre 2010 e 2016 (último ano disponível para pesquisa) no catálogo. A seguir, no Quadro 3, encontramos os trabalhos que selecionamos durante a nossa pesquisa na plataforma de trabalhos acadêmicos do Google, onde encontramos 36 trabalhos sobre o tema.

**Quadro 3:** Trabalhos encontrados no Google Acadêmico

Ano	Autor	Título	Formato
2010b	KADRI, M. S.	Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês	Artigo
2011	CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.	Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços	Capítulo de Livro

2011	CRUZ, N. C.	Inteligibilidade fonológica de aprendizes brasileiros de inglês	Anais de Congresso
2011	JORDÃO, C. M.	A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula	Artigo
2011	KALVA, J.M.; FERREIRA, A. J.	Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores	Artigo
2011	GIMENEZ, T.; CALVO, L. S. (ed.)	Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores	Livro
2011	SHOEMAKER, A.	Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional	Artigo
2011 (a)	SIQUEIRA, D. S. P.	Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado	Capítulo de livro
2011 (b)	SIQUEIRA, D. S. P.	World English: Inglês como língua internacional, inglês como língua franca	Capítulo de livro
2011	SOUZA, A. G.; BARCARO, C.; GRANDE, C. G.	As representações de alunas-professoras de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franca	Capítulo de Livro
2012	BECKER, M. R.	O construto “Inteligibilidade” da língua Inglesa sob o paradigma de língua franca	Anais de Congresso
2012	KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J.	Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação	Artigo
2012	MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F.C.	Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo	Artigo
2012	SILVA, A. A. P.; JANIEVSKI, C. C.	Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores	Artigo
2012	SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A.	Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento	Artigo
2013	CORADIM, J. N.; TANACA, J. J. C.	Inglês nas séries iniciais e inglês no contexto de língua franca: Contribuições reflexivas para processos de formação continuada e ensino-aprendizagem	Artigo
<b>2013</b>	<b>KOVALEK, O.; BARBOSA, L. M. A.</b>	<b>A língua inglesa no mundo: análise dos cadernos da rede pública do estado de São Paulo</b>	<b>Artigo</b>
2013	RIELLA, R. J.	Inteligibilidade de palavras terminadas com morfema “ed” no contexto de inglês como língua franca	Trabalho de Conclusão de Curso
2013	EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T.	Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca	Artigo
2013	SILVA, H. M.	Língua franca no Brasil: inglês, globês ou inglês brasileiro?	Artigo
2014	BECKER, M. R.	Globalização, inglês como língua franca e inteligibilidade	Artigo
2014	BORDINI, M.; GIMENEZ, T.	Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa	Artigo
2014	JORDÃO, C. M.	ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?	Artigo
2015	GIMENEZ, T.; EL	Inglês como língua franca: Desenvolvimentos	Artigo

	KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L.	recentes	
2016	FINARDI, K. R.; FRANÇA, C.	O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: Evidências da subárea de linguagem e linguística	Artigo
2017	BECKER, M. R.; ROSSINI, C. L.	Inteligibilidade de língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de enunciados de brasileiros por brasileiros	Artigo
2017	BRANQUINHO, D. B.	Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM	Dissertação de Mestrado
2017	BRAWERMAN-ALBINI, A.; DE JESUS, S. C.	A visão dos professores de uma escola de inglês sobre o ensino de pronúncia e a dicotomia inglês como língua estrangeira versus inglês como língua franca	Artigo
2017	DOS ANJOS, F. A.	Princípios Fundamentais para o Ensino e a Aprendizagem do inglês como língua Global	Artigo
2017	GUSMÃO, G. V.	Crenças e formação docente	Artigo
2017	RESQUE, J. H.	O inglês como língua estrangeira e com o status de língua franca do século XXI e sua função didático-pedagógica nos campos profissionais específicos na cidade de Belém do Pará	Artigo
2017	SCHMITZ, J. R.	English as a Lingua Franca: Applied Linguistics, Marxism, and Post-Marxist theory	Artigo
2017	SIQUEIRA, D. S. P.; ALVES, P. C. R.	Linguística aplicada: da antiga às novas bases para o ensino de língua inglesa	Artigo
2017	SZUNDY, P. T. C.	Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students	Artigo
2017	DOS SANTOS, J. N.; RIBEIRO, M. D. A.	<b>A Representação do Inglês como Língua Franca no Livro Didático do Ensino Médio</b>	<b>Artigo</b>
2018	DE LIMA, F. S.	“Ter ou não ter? eis a questão!” Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo	Artigo

Fonte: a autora.

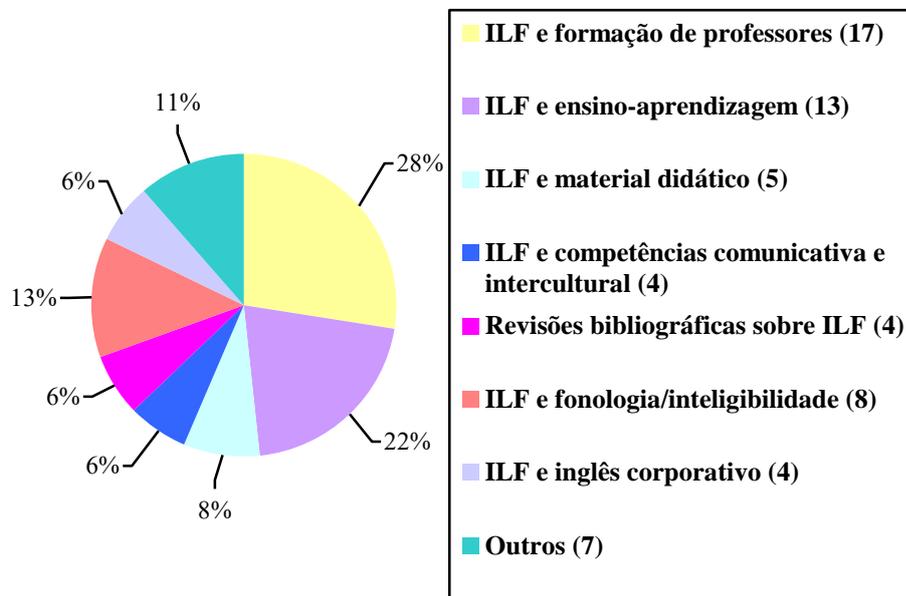
Calvo e Kadri (2011) apontaram, a partir de seu levantamento, quais tinham sido os avanços na literatura da área, e também quais assuntos tinham sido abordados de maneira incipiente. As autoras apontaram, como principais lacunas o ILF e formação continuada de professores, e o ILF e desenvolvimento da competência intercultural. As autoras também indicam o estudo sobre materiais didáticos como área a ser explorada:

Outro foco que exige maior exploração refere-se à análise de livros didáticos usados nas escolas. É importante observar como estes materiais problematizam (ou não) esta questão [do ILF] e que interesses estão

subjacentes no tratamento dado à língua inglesa” (CALVO; KADRI, 2011, p. 38).

Assim, observando o que as autoras apontaram como lacunas e mapeando os trabalhos mais recentes presentes nos Quadros 3 e 4, categorizamos os trabalhos pela temática (alguns trabalhos foram contabilizados em mais de uma categoria por relacionarem assuntos presentes em nossas categorias). Na Figura 10, encontramos as categorias, a quantidade de produções, e a porcentagem de cada uma delas:

**Figura 10:** Produção científica sobre ILF de 2011 a 2018<sup>32</sup>



**Fonte:** a autora.

Dos temas apontados por Calvo e Kadri (2011) como lacunas, identificamos que temos 17 estudos sobre formação de professores, mas apenas duas dessas produções abordam formação continuada. Sobre ILF e competência comunicativa e cultural, encontramos quatro trabalhos. Já sobre materiais didáticos, foco de nossa pesquisa, encontramos cinco trabalhos (que se encontram destacados em negrito nos quadros 3 e 4). Dentre essas produções sobre o tema, temos dois artigos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, sobre os quais apresentamos alguns objetivos e resultados a seguir.

<sup>32</sup> No gráfico, a categoria “outros” engloba trabalhos que não dialogam diretamente com nenhuma das outras categorias de estabelecidas, e que relacionam o ILF a assuntos que não são de nosso interesse imediato.

O artigo de Kovalek e Barbosa (2013) explora as orientações feitas aos professores nos Cadernos do professor. As autoras analisam como é retratada a relevância da língua inglesa no contexto mundial nos materiais didáticos. O artigo de Dos Santos e Ribeiro (2017) propõe uma reflexão crítica sobre a perspectiva intercultural no LD do ensino médio, indicados pelo PNLD 2015. Os resultados apresentados no artigo apontam que há predominância de contextos culturais hegemônicos, mesmo que haja crescente pesquisa sobre as implicações sobre a condição que o ILF trouxe para o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

A dissertação de Fortunato (2013) tem como objetivo principal descrever e apresentar resultados sobre a introdução sistemática, desde 2010, do LD de língua inglesa na escola pública, principalmente na cidade de Salvador. Miranda (2015) escreve, em sua dissertação, sobre coleções didáticas do PNLD 2012, utilizadas na cidade de Jacarezinho - PR. A autora analisa as coleções sob a perspectiva do ILF e, relaciona-o com as diretrizes do PNLD no que tange o ensino de inglês e o ILF. Seus resultados apresentam que a perspectiva do inglês como LE prevaleceu, e não do ILF, nos materiais analisados.

Por fim, a tese de Costa (2016) discute, analiticamente, a educação linguística pautada nos padrões imagéticos das páginas de abertura das lições de livros didáticos do PNLD 2012 de língua inglesa, partindo da concepção do ILF. Seus resultados apresentam que os alunos não são envolvidos por uma concepção pluricêntrica do inglês, dando primazia às referências da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Sendo assim, considerando este contexto, as necessidades apontadas desde Calvo e Kadri (2011), e também observando nossos apontamentos de trabalhos mais recentes, nossa pesquisa se difere dos apresentados por propor um estudo que visa a analisar aspectos sociais, culturais e linguísticos da representação do falante não nativo, especificamente, no LD. A coleção que escolhemos é utilizada, diferentemente dos trabalhos mencionados, em cursos de línguas e não na escola pública. A série é veiculada internacionalmente e foi confeccionada na Europa, sendo impressa em Londres. Assim, em contraponto aos resultados das outras pesquisas, podemos observar como os autores, em países do círculo concêntrico, abordam o tema do ILF e qual é a visão de mundo que deixam transparecer no MD.

Também promovemos discussões acerca da natividade e fazemos isso por meio de nosso aporte teórico e a partir de uma análise do material didático *Global*, volume *beginner* na íntegra, considerando aspectos do ILF e sua aplicação ao material didático, a fim de sabermos qual é a representação do falante de ILF presente no material e quais as possíveis implicações dessa maneira de conceber a língua inglesa e seus múltiplos falantes.

## 2. A SÉRIE GLOBAL

Nesta seção, descrevemos as características gerais da série *Global* e do livro didático *Global Beginner* (doravante GB), objeto de estudo deste trabalho e também como funciona a seção *Global Voices*. A série *Global* é dividida em seis níveis: *Beginner*, *Elementary*, *Pre-intermediate*, *Intermediate*, *Upper intermediate* e *Advanced*. O material de cada um dos níveis é composto pelos mesmos elementos: livro didático do aluno, livro de tarefas, CDs de áudio e CD Rom. O primeiro livro da série tem 15 unidades que se subdividem em duas partes, e o restante dos livros possuem 10 unidades cada, subdividas em quatro partes. Na contracapa do livro do aluno, pode-se conferir a qual nível do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas cada livro corresponde.

Debruçamo-nos sobre a seção *Global Voices*, que é apresentada separadamente do restante da unidade, por ser um espaço dentro do LD destinado especialmente à apresentação de amostras de língua fornecidas por falantes não nativos. Ao longo de toda série, a cada duas ou três unidades, encontramos a GV, sempre organizada da mesma maneira, com as atividades propostas sempre na mesma ordem. Por vezes, fazemos alusão a outras partes da série. Mesmo não sendo objeto da análise deste trabalho, tivemos contato com todo o material disponível para compra da série (todos os seis livros e seus materiais de apoio também). Sempre que questionamentos surgiram, consultamos outros materiais da série a título de comparação ou descrição. Toda a série foi confeccionada para o público adulto. No anexo I deste trabalho, pode-se conferir uma GV do livro iniciante. Para este trabalho, focamos mais na materialidade do livro didático, mas também descrevemos outros materiais que compõe o GB.

### 2.1 Descrição do *Global Beginner*

Nesta subseção, descrevemos o MD *Global Beginner*. Escolhemos analisar o livro do aluno (*coursebook*) de nível iniciante pois esse material serve como porta de entrada para o aluno que deseja aprender a língua inglesa e esse é um momento importante para a construção da relação do aluno com a língua. Algumas crenças anteriores ao processo de ensino-aprendizagem podem ser reforçadas ou questionadas dependendo do material ao qual o aluno é exposto (salientamos que entendemos que isso vai depender da atuação do professor frente a este material, todavia, o que diz respeito ao trabalho docente e ao uso que o professor faz do material não está previsto neste trabalho).

*Global Beginner* é o primeiro livro da série Global, da Macmillan. Esse volume da série possui quinze unidades mais sucintas, e não dez mais extensas, como os outros volumes da série, no anexo 2, encontramos a primeira unidade do livro na íntegra. A seção *Global Voices* aparece a cada três unidades, sendo intercalada com as seções *Global Game* (jogo de revisão do conteúdo dado nas últimas unidades) e *Global Reading* (exercícios de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros – digitais e não digitais). Sendo assim, temos cinco GV neste volume.

O livro *Beginner* tem 126 páginas e está dividido em 15 unidades de mesmo tamanho: 6 páginas cada. Uma unidade está dividida em: *part 1* e *part 2*, *Global Game* ou *Global Voices* ou *Global Reading* (que aparecem alternadamente e na ordem descrita) e, por fim, *Global Review* presente em todas as unidades. O material vem acompanhado de um *workbook* ou livro de atividades, que tem 106 páginas e tarefas correspondentes aos conteúdos apresentados no *coursebook*. Na versão mais completa do material para venda consta:

- 1 *coursebook* (126 páginas);
- 1 *workbook* (106 páginas);
- 1 CD de áudio do *workbook* (43 faixas);
- 1 CD-Rom (10 unidades interativas e 226 faixas de áudio correspondentes às unidades do *coursebook*).

O nome de cada unidade consiste em um par de palavras que dão uma prévia do que será tratado na unidade:

- Unidade 1 – *Name & Address*;
- Unidade 2 – *Me & You*;
- Unidade 3 – *Them & Us*;
- Unidade 4 – *Big & Small*;
- Unidade 5 – *Work & Play*;
- Unidade 6 – *Day & Night*;
- Unidade 7 – *Places & People*;
- Unidade 8 – *In & Out*;
- Unidade 9 – *Here & There*;
- Unidade 10 – *Ancient & Modern*;
- Unidade 11 – *Life & Times*;

Unidade 12 – *Question & Answer*;

Unidade 13 – *Business & Pleasure*;

Unidade 14 – *Arts & Technology*;

Unidade 15 – *Language & Learning*.

Além das unidades, os usuários do livro também encontram após as unidades as seções: *Communication Activities*, *Additional Material*, *Grammar Focus*, *Audioscript*, e um quadro de *Irregular Verbs*.

## 2.2 Descrição do *Global Voices*

Dentre outros critérios para escolha do material didático analisado nesta pesquisa, o principal é que percebemos um esforço editorial em relação a uma concepção de inglês internacional, preocupado com o uso globalizado da língua. ILI, de acordo com Smith (1976), é a língua falada por indivíduos de diferentes nações com o objetivo de se comunicar uns com os outros.

Na contracapa de todos os seis livros da série, encontramos a seguinte declaração: “Global é um curso inovador de seis níveis feito para o aprendiz de inglês dos dias de hoje. Ele habilita o aprendiz **a aprender o inglês usado no nosso mundo globalizado**, a aprender inglês por meio de tópicos e textos ricos em informações e **a aprender sobre inglês como uma língua internacional**” (Tradução livre; ênfase adicionada)<sup>33</sup>.

A editora Macmillan e os idealizadores da série *Global* classificam a série como inovadora no sentido de fazer o que apontamos no início desse trabalho: mostrar a língua inglesa utilizada (por falantes diversos, nativos e não nativos) no mundo globalizado e também a trazer reflexões (até mesmo de cunho linguístico) ao propor um ensino de tópicos relacionados ao inglês como língua internacional, proporcionando aos professores e alunos refletirem em sala de aula sobre a concepção de língua e sobre o status da língua inglesa no cenário internacional atual.

A descrição da seção *Global Voices* presente no livro do professor é a seguinte: “Essas unidades no *Global* foram feitas para expor os alunos aos falantes autênticos de inglês, ambos

---

<sup>33</sup>No original: “*Global is a ground-breaking 6-level adult course for today’s learners of English. It enables you to learn English as it is used in our globalised world, to learn through English using information-rich topics and texts, and to learn about English as an international language.*”

nativos e não nativos”<sup>34</sup> (PICKERING; MCAVOY, 2010b, p. 26). No site em que a editora mantém informações sobre a série, o GV é descrito da seguinte maneira:

O inglês atualmente é tão usado para comunicação entre não nativos quanto entre nativos, e isso é reconhecido por todo *Global*. A seção *Global Voices* dá aos alunos a oportunidade de ouvir uma vasta gama de falantes nativos e não nativos de inglês. São gravações totalmente autênticas e sem roteiro, e expõe os estudantes ao inglês real assim como ele é utilizado ao redor do mundo nos dias de hoje<sup>35</sup> (Disponível em: <http://www.macmillanglobal.com/about/the-course>. Acesso em 13 Jan. 2017).

A partir da descrição que a própria editora fornece, são levantadas questões concernentes ao ILF, deixando explícita a proposta de tal seção. Coloca-se nativos e não nativos em patamar de igualdade quando afirma que “o inglês atualmente é tão usado para comunicação entre não nativos quanto entre nativos”.

Nesta parte da unidade, de acordo com a descrição de cada uma das atividades no livro do professor, são propostos exercícios de reflexão sobre a aprendizagem entre outros assuntos, e as atividades propostas são as seguintes:

- *warm up* (aquecimento, introdução do assunto a ser tratado);
- *listening* (exercícios de compreensão oral);
- *language focus* (essa subseção tem o objetivo de aumentar a consciência dos estudantes para algum aspecto linguístico presente no *listening*);
- *speaking* (oportunidade de discussão em sala de aula sobre o mesmo tópico discutido pelos falantes no *listening* ou apresentação de um tópico similar para discussão).

Juntamente aos exercícios de *listening*, são providas imagens dos falantes não nativos seguidas de seus nomes e nacionalidades. Cada GV tem uma página de extensão e vem sempre em anexo à unidade, antes dos exercícios propostos para fechamento da unidade.

---

<sup>34</sup> No original: “These lessons in *Global* are designed to provide students with exposure to authentic speakers of English from both native and non-native English backgrounds.”

<sup>35</sup> No original: *English nowadays is just as often used for communication between non-native speakers as it is between native speakers, and this is recognised throughout Global. The ‘Global Voices’ sections give students the opportunity to listen to a wide range of native and non-native speakers of English. These are all authentic and unscripted recordings, and expose students to real English as it is being used around the world today.*

### 3. METODOLOGIA

Para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos traçados para esse trabalho, foi escolhida a metodologia qualitativa (DÖRNYEI, 2007). Sobre a natureza da pesquisa e sua relação com contextos de ensino-aprendizagem de línguas, Dörnyei afirma que

[...] a visibilidade e aceitação da pesquisa qualitativa têm crescido desde a metade dos anos 90. Isso é relacionado ao crescimento do reconhecimento que quase todo aspecto da aquisição e uso da língua é determinado ou significativamente influenciado pelos fatores sociais, culturais e situacionais e a pesquisa qualitativa é ideal para prover *insights* em tais condições e influências contextuais (DÖRNYEI, 2007, p. 37, tradução nossa<sup>36</sup>).

Assim, compreendendo a pesquisa de natureza qualitativa, correlacionamos isso com as pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil que, de acordo com Moita Lopes (2012), preocupa-se com a idiosincrasia, a particularidade e com a situação. Considerando o que foi exposto, uma pesquisa que se interessa pelo contexto e pelos fatores sociais e culturais é a maneira mais apropriada de conduzir nosso trabalho. A fim de compreendermos mais sobre essa natureza de pesquisa, fundamentamos nossa metodologia em algumas características explanadas por Dörnyei (2007). Selecionamos algumas características que se aplicam à nossa pesquisa:

- Desenho de pesquisa emergente: o desenho da pesquisa é mantido aberto e de maneira fluida, de maneira a responder de maneira flexível aos detalhes e aberturas que possam emergir durante o processo de investigação;
- Natureza dos dados: a pesquisa qualitativa trabalha com uma vasta gama de materiais que, na maioria das vezes, é processado no formato textual, uma vez que grande parte da pesquisa qualitativa é feita por meio de palavras;
- Pequena amostra: quando bem conduzida, a pesquisa qualitativa é bastante intensa e trabalhosa, e por isso não dá conta de uma amostra extensa;
- Análise interpretativa: a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, a saber, o desfecho da pesquisa é produto da interpretação subjetiva do pesquisador sobre o objeto. Assim como Miles e Huberman (1994, p. 7) afirmam, neste tipo de pesquisa,

---

<sup>36</sup> No original: “[...] there has been an increasing visibility and acceptance of qualitative research since the mid-1990s. This is related to the growing recognition that almost every aspect of language acquisition and use is determined or significantly shaped by social, cultural, and situational factors, and qualitative research is ideal for providing insights into such contextual conditions and influences.”

pouca instrumentação padronizada é utilizada. Por isso, o(a) pesquisador(a) é o principal instrumento do estudo.

Portanto, considerando essas características e a nossa proposta de análise, assumimos que a presente pesquisa corrobora com a concepção de pesquisa qualitativa uma vez que ela se interessa por fatores culturais, sociais e linguísticos sobre a representação do falante não nativos sob uma perspectiva interpretativista. Além da literatura sobre metodologia qualitativa, também selecionamos trabalhos sobre ILF e sobre ILF e materiais didáticos e elaboramos oito questões norteadoras. Durante nossa análise, procuramos abordar todos os aspectos propostos em nossas questões. Por vezes, a argumentação construída a fim de contemplar às questões se entrelaçaram, e, por isso, decidimos não dividir nossa análise em “respostas” às questões norteadoras, e sim, em uma análise textual contínua que considerasse o que era esperado em nossas questões, não necessariamente de maneira linear ou separadamente.

Os parâmetros escolhidos para guiar nossa análise sobre o material didático *Global beginner* estão relacionados à definição de Inglês como Língua Franca proposta por Seidlhofer (2011). Considerando os apontamentos feitos a partir da nossa revisão bibliográfica e as questões norteadoras que apresentamos adiante (quadro 2), analisamos o nosso objeto de pesquisa. Cada linha do quadro contém as seguintes informações: aspecto a ser observado (se social, cultural e/ou linguístico, em consonância com a nossas perguntas de pesquisa) e questões norteadoras para a análise. Os trabalhos de Gray (2002), Jenkins (2000, 2006, 2009a), Pfister; Borzelli (1977), Seidlhofer (2011) e Vettorel; Lopriore (2013) forneceram a maior parte do insumo para a confecção de tais questões.

**Quadro 4:** Questões norteadoras

<b>Aspecto a ser observado</b>	<b>Questão norteadora</b>
Social	1) Quais as nacionalidades dos falantes presentes no material? Quais são as nacionalidades a que se faz referência? (Há representatividade dos países do <i>outer</i> ou <i>expanding circle</i> ?)
Social	2) Há interação entre os falantes não nativos? Há negociação de sentido em situação comunicativa? (É negociada e <i>ad hoc</i> como Seidlhofer (2011) concebe o ILF?)

Social	3) Os temas discutidos levantam questões relacionadas ao ILF e problematizam a realidade atual do inglês no mundo ou são temas “sanitizados” no que tange aspectos políticos da disseminação do inglês no mundo?
Linguístico-cultural	4) Existe menção à cultura do aluno? Quais são as culturas mencionadas? (Valoriza a cultura do aprendiz, que também é um falante não nativo? Quais são os aspectos culturais mencionados <sup>37</sup> ?)
Linguístico-cultural	5) O falante não nativo é visto como turista ou é capaz de discutir sobre diversos assuntos? (Menospreza o repertório do não nativo e sua capacidade de comunicação em vários contextos?)
Linguístico-cultural	6) Há falantes que falam com sotaques diferentes do inglês americano e britânico? É possível identificar os falantes pelo sotaque? (Há algum tipo de valoração sobre isso?)
Linguístico-cultural	7) As atividades de compreensão oral encorajam o aluno a valorizar sua maneira de falar? (As atividades propostas ajudam/incentivam o aprendiz a perceber que falantes não nativos são capazes de se comunicar? São amostras inteligíveis de língua? São gravações de qualidade, com clareza? São gravações diferentes dos outros áudios em que há amostras de língua com sotaque nativo?)
Social / Linguístico-cultural	8) Há atividades de sensibilização ao ILF? (O aprendiz é exposto às informações sobre o status da língua inglesa no mundo atualmente? O falante não nativo representado no material fala sobre isso ou fala apenas sobre assuntos ideologicamente “neutros”? Fala-se sobre a posição subjugada do não nativo?)

**Fonte:** adaptado de Gray (2002), Jenkins (2000, 2006, 2009a), Pfister; Borzelli (1977), Seidlhofer (2011) e Vettorel e Lopriore (2013).

<sup>37</sup> Segundo Pfister e Borzelli (1977, p. 103-104), as categorias culturais são: pessoal, social, política e institucional, ambiental, religiosa e artística.

Nosso procedimento de análise ocorreu em duas etapas principais. Primeiramente, analisamos o livro didático de maneira mais descritiva e linear, focando na representação do falante no material e nos aspectos linguísticos, sociais e culturais mencionados em nossas questões norteadoras.

Enquanto analisávamos, percebemos que a seção *Global Voices* era de grande importância em nossa investigação, dada a intenção expressa pelos próprios editores de que essa seção traria o inglês falado por pessoas de várias nacionalidades, e nosso interesse é, justamente, na representação desses sujeitos. Por isso, decidimos dividir a análise em duas partes: a primeira em que olhamos para o livro como um todo, e a segunda em que nos debruçamos especificamente à seção GV.

Na segunda etapa da análise, discutimos as características encontradas no material à luz da teoria que trazemos em nossa fundamentação teórica e das proposições de nossas questões norteadoras, resultando na redação da análise presente na seção 4.

#### 4. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO *GLOBAL BEGINNER*

*“No knowledge, no language and no pedagogy is ever neutral or apolitical”* (PENNYCOOK, 2017, p. 301).

Nesta seção, trazemos as análises conduzidas durante este estudo. A investigação foi guiada pelas questões norteadoras apresentadas no quadro 4. Na subseção 4.1, analisamos o livro como um todo, com exceção da seção *Global Voices*. Optamos por fazer essa divisão pois, pela proposta da seção em mostrar os falantes não nativos, ela se torna bastante relevante para nosso trabalho. Assim, na subseção 4.2, analisamos especificamente a seção GV e aspectos relacionados à representação do falante não nativo mostrado nessa seção do MD.

##### 4.1 *Global Beginner*

Provavelmente com o objetivo de ser multicultural, o livro *Beginner* menciona 41 países durante suas quinze unidades, a saber: Afeganistão, África do Sul, Argélia, Austrália, Bolívia, Brasil, Bulgária, Camarões, Canadá, China, Cisjordânia, Coreia, Cuba, Egito, Eslováquia, Etiópia, Espanha, Estados Unidos, França, Gâmbia, Guiana, Índia, Inglaterra, Irlanda, Itália, Jamaica, Malásia, Malauí, Nova Guiné, Paquistão, Peru, Polônia, Quênia, Rússia, Sudão, Suécia, Tanzânia, Ucrânia, Uruguai, Vietnam e Zâmbia.

De fato, muitos são os países mencionados, mas isso não significa que essas outras culturas sejam abordadas de maneira inclusiva. O fato de vários países aparecerem em um livro didático é um ganho, pois, no mínimo, dá espaço à existência e representatividade desses territórios na narrativa construída no LD. Porém, a maneira como eles aparecem nos importa: no Global, eles, na maioria das vezes, são mencionados a partir de uma visão eurocêntrica/anglocêntrica. Isso porque a maioria dos países é apenas citada, sem que sejam dadas mais informações sobre eles, como elementos coadjuvantes de uma narrativa central, focada nos países e cidadãos do *inner circle*, mais especificamente da Inglaterra, no caso do livro didático analisado neste trabalho. Entendemos que, ao trazer o nome de tantos países para o LD, o que ocorreu foi tokenismo. De acordo com o dicionário Merriam-Webster<sup>38</sup>, *tokenism* se refere à política ou prática apenas simbólica de dessegregação, num aparente esforço de representação plural, mas que não ultrapassa uma superficial menção a outras nações.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tokenism>, acesso em 03 Jan. 2018.

Um exemplo disso acontece na unidade 5. Nesta unidade didática, fala-se sobre trabalho voluntário e é apresentada ao aluno uma organização chamada VSO, de origem britânica (Figura 11). São mencionados outros países no texto como China, Índia, Indonésia, Guiana, Bolívia, Peru e países africanos (cujos nomes não são mencionados). Assim, é fato que vemos vários países presentes neste exercício de leitura, entretanto, eles foram colocados na posição de países que necessitam de ajuda, em posição de inferioridade. A organização britânica, por ter recursos, num ato de benevolência, ajuda esses territórios.

**Figura 11:** VSO – Organização Britânica

**VSO** is a British organisation; it works with people in many countries. VSO workers are called *volunteers*.

**Sharing skills**  
**Changing lives**

There are 1,500 VSO volunteers and they work in over 40 countries. There are many volunteers in Asian countries including China, India and Indonesia. There are also many volunteers in African countries but there aren't any volunteers in North Africa. Volunteers also work in South America in Guyana, Bolivia and Peru.

Volunteers are from 18 to 75 years old; the average age of a volunteer is 42. Most volunteers work for two years. They work in many different places including schools, hospitals, offices and outdoors on farms.

There isn't a lot of money for volunteers - only for food and a house. There's a lot of work but there's time for fun too.

A volunteer in a [redacted] in Malawi.

VSO volunteer in a [redacted] in Guyana.

A volunteer on a [redacted] in Kenya.

**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 31).

Muitas são as questões que poderiam surgir deste texto ou dessa temática. Listamos aqui algumas questões que poderiam ser levantadas a partir dele: o ato da realização do trabalho voluntário em si; questões históricas que levaram esses territórios à situação de pobreza e, assim, precisarem da ajuda de organizações não governamentais para ajudar a população; fato paradoxal de uma instituição britânica praticar filantropia anos depois de uma colonização de exploração praticada pelo seu próprio país, que colonizou vários territórios africanos, principalmente; ajuda para esses países por meio de trabalho voluntário como modesto esforço compensatório pela invasão destrutiva feita no passado colonial, etc. Todavia, o único tema escolhido pelos autores do livro para ser abordado é: trabalho voluntário praticado por cidadãos ingleses.

A justificativa que encontramos para tal escolha é a de que os temas presentes nos LD são “sanitizados” (GRAY, 2002) e, no caso descrito anteriormente, tendenciosos. De acordo

com Gray (2002), as editoras aconselham/exigem que alguns temas não sejam retratados nos livros didáticos. Esses temas são identificados pelo acrônimo em inglês PARSNIP, sigla em inglês para política, álcool, religião, sexo, narcóticos, -ismos e *pork* (termo informal para obscenidades).

Com essa diretriz, editoras evitam que temas controversos que possam desagradar usuários dos livros sejam abordados e, assim sendo, a comercialização do livro não seja afetada. Caso não seja trabalhada pelo professor em sala de aula, a mensagem passada pelo LD na unidade 5 do *Global* é apenas a de que a Inglaterra é filantropa e ajuda os países necessitados. Esse é um fato, uma vez que a organização existe, mas não é a única verdade sobre a realidade retratada. Não mencionar questões históricas polêmicas e políticas é uma das diretrizes das editoras para a confecção do MD. Esquivando-se de conteúdos controversos e problemáticos aos olhos dos editores, o texto presente na figura 11 foca mais no perfil do voluntário, pois falar sobre as qualidades e atribuições deles se mostra a saída mais ideologicamente neutra diante das questões que poderiam ser abordadas na lição.

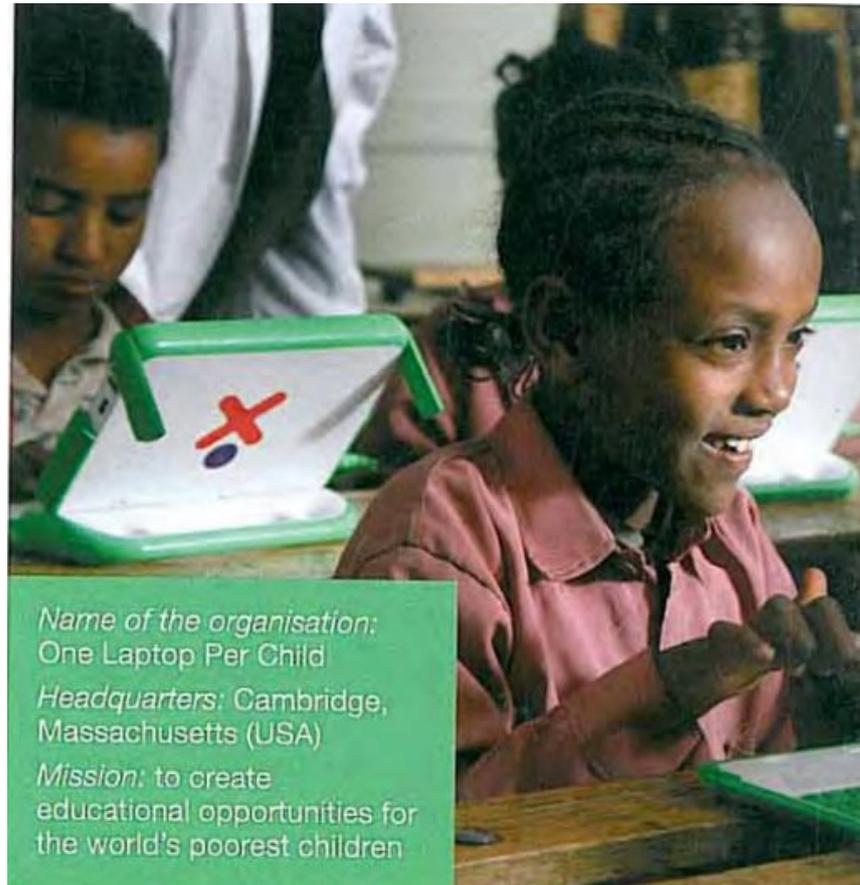
Na Figura 12, encontra-se outra organização filantrópica chamada *One laptop per child organisation*. Essa é uma organização americana cujo objetivo é prover computadores para contribuir com a educação de crianças em países em desenvolvimento. Como discutimos no exemplo anterior da VSO, mais uma vez a filantropia é uma iniciativa de um país do que encabeça o grupo dos membros do *inner circle*, os Estados Unidos.

Na atividade de compreensão oral, alguns esclarecimentos sobre a organização são dados e uma questão política é mencionada. No fim do áudio é dito: “Há algum problema? [...] o problema principal é política; alguns governos não querem gastar dinheiro com o projeto e as empresas de informática não estão felizes sobre o preço baixo dos computadores XO”<sup>39</sup> (PICKERING; MCAVOY, 2010, p. 124). Apesar das diretrizes do PARSNIP, da sanitização do conteúdo, e de colocar mais uma vez um país que tem uma postura de superioridade muito parecida com a da Inglaterra, o MD ao menos menciona, bastante superficialmente, um problema político com relação ao trabalho desenvolvido pela organização em questão. A informação não fica explícita de maneira impressa no material, é preciso ler as transcrições no final do livro ou ouvir o áudio. Contudo, a informação está presente de alguma maneira.

---

<sup>39</sup> No original: “Are there any problems? [...] the main problem is politics; some governments don’t want to spend money on the project and some computer companies aren’t happy about the cheap price of the XO computers.”

**Figura 12:** *One laptop per child organisation*



**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 86).

Canagarajah (1999b) afirma que as narrativas no livro didático incorporam certos valores partidários. Mesmo que a intenção pode não ter sido a de propagar um conjunto de valores, o efeito é o de projetar ideologias dadas por certas pelas comunidades centrais. Assim, o cenário montado aos olhos do aluno é o de países caridosos, mais afortunados, que escolhem ajudar países mais necessitados ou em desenvolvimento, omitindo todo o passado (e até mesmo presente) de exploração e colonialismo (principalmente falando da Inglaterra). Países africanos e a Índia, citados no texto por serem ajudados pela organização britânica VSO, no passado foram colonizados e vastamente explorados pelo país que hoje, no LD, são representados como benfeitores desses mesmos territórios. No caso da Figura 12, o paradoxo reside no fato de que as maiores companhias de computadores são dos EUA, fato que não é informado. Preferiu-se dar enfoque às ações humanitárias promovidas pela organização sem fins lucrativos e não aos problemas provenientes do capitalismo da economia americana.

Do começo da análise até aqui, focamos nas representações das diferentes nacionalidades mencionadas no material. Agora, discorreremos a respeito dos falantes,

propriamente ditos, presentes no LD: temos americanos, australianos, brasileiros, búlgaros, canadenses, coreanos, indianos, ingleses, italianos, malauianos, sul-africanos e tanzanianos no decorrer das unidades. Dos países de onde vêm os falantes do livro, apenas brasileiros, búlgaros, coreanos, e italianos falam Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e, portanto, podem ser considerados não nativos. Indianos, malauianos, sul-africanos e tanzanianos têm o inglês como segunda língua, pois é língua oficial em seus países por serem ex-colônias de exploração britânica. Por fim, americanos, australianos, ingleses e canadenses têm o inglês como língua nativa.

Na primeira página da unidade 1, os alunos são convidados a se cumprimentarem e falarem do país em que nasceram. Nesta página, há um exercício em que temos seis falantes também se apresentando e falando de onde são. Como vemos na Figura 13. Sobre as nacionalidades, temos: 1) um inglês, 2) uma australiana, 3) um indiano, 4) um sul-africano, 5) uma americana e 6) uma canadense, na ordem em que aparecem.

**Figura 13:** Exercício de compreensão oral – *introducing*



**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 6).

Esta é uma atividade importante, pois é uma das primeiras atividades do material e, logo de início, o aluno tem contato com falantes multiculturais. Neste exercício, temos representados falantes de todos os continentes (com exceção da Antártida). Todavia, apesar de haver certa representatividade, percebemos que nenhum dos países representados são do *expanding circle*; são todos do *outer circle*. O que podemos inferir é que, apesar de quebrar

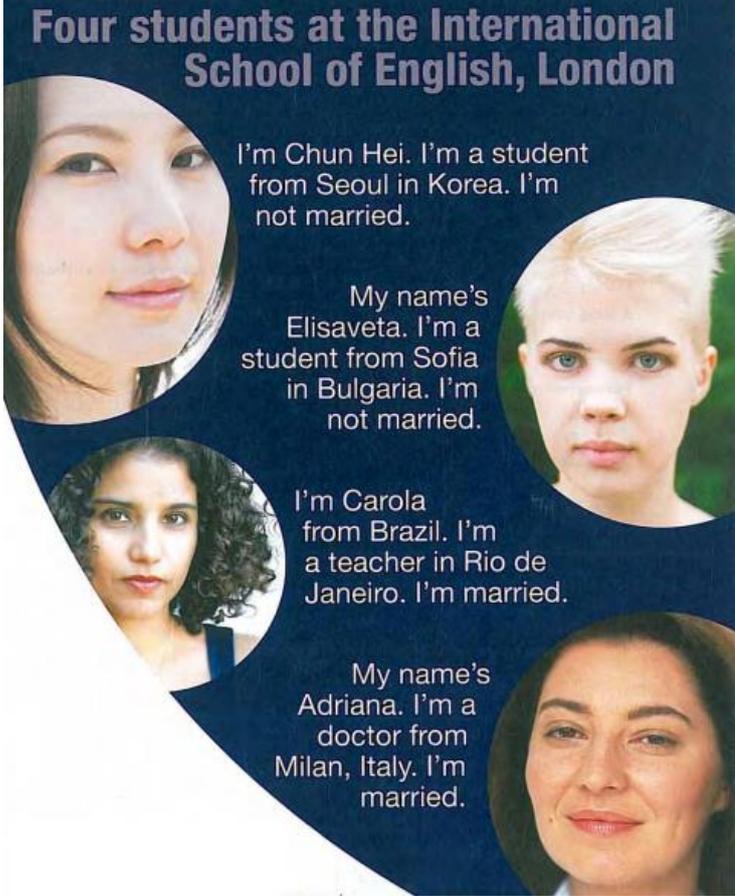
com a dicotomia Estados Unidos-Inglaterra, essa representação ainda se restringe a falantes que tem o inglês como segunda língua. Nenhum deles, considerando os contextos de seus países, fala ILF, mas sim ISL. Ou seja, o não nativo do *expanding circle* não é contemplado nesta atividade. Caso o aluno ou professor não tenham essa informação, pode dizer que se trata de falantes não nativos, mas a realidade é que todos falam ISL, o que os coloca em posição diferenciada em relação aos falantes de ILE, uma vez que estão muito mais expostos à língua inglesa no dia a dia.

No áudio desse exercício, é possível notar os sotaques, mantendo assim a identidade de cada um deles, o que pode levar o aluno, ao menos, a perceber diferentes variedades. Caso a nacionalidade do falante não for nenhuma das representadas no livro, ele pode depreender, com a ajuda do seu professor, que seu sotaque/variedade pode ser diferente também. Neste exercício, os áudios são de boa qualidade, os falantes falam de maneira inteligível, mas não há interação entre eles. Entendendo a importância do contexto para o ILF (SEIDLHOFER, 2001 e JENKINS, 2000), seria de suma importância que houvesse não nativos em situações de comunicação interativa, mas o que é recorrente é o fato de termos amostra de línguas desses falantes multiculturais (ainda que falantes de ISL) mas sempre isolados, e sempre com uma foto, como se houvesse a constante necessidade de apresentá-lo ao usuário do livro, mostrando quem eles(as) são.

Na unidade 2, encontramos o seguinte exercício de compreensão textual e oral:

**Figura 14:** Exercício de compreensão textual e oral

**Four students at the International School of English, London**



I'm Chun Hei. I'm a student from Seoul in Korea. I'm not married.

My name's Elisaveta. I'm a student from Sofia in Bulgaria. I'm not married.

I'm Carola from Brazil. I'm a teacher in Rio de Janeiro. I'm married.

My name's Adriana. I'm a doctor from Milan, Italy. I'm married.

**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 13).

Nessa atividade, temos falantes da Coreia, Bulgária, Brasil e Itália. Chama a nossa atenção o fato de que exercícios que mostram falantes não nativos vêm acompanhados por fotos deles, e em exercícios de compreensão oral em que um falante nativo (britânico, na maioria das vezes) está falando, não há menção ao status nativo dele, nem informação de onde ele é ou uma foto que mostre como ele se parece. É como se esse fosse o falante “padrão”, inquestionavelmente. Já quando o falante é de qualquer outra nacionalidade, ele vem com o seu rosto estampado.

Uma interpretação que fazemos deste fato é que se subentende que o falante nativo (britânico principalmente) não necessita de apresentações ao usuário do livro, como se o aluno já o conhecesse, como se toda a visão de mundo do usuário do MD se pautasse de uma perspectiva anglocêntrica. Entretanto, quando é introduzido um falante não nativo, ao aluno são fornecidos um nome e uma imagem a fim de apresentá-lo. Isso pode reforçar estereótipos (principalmente das características físicas) dos cidadãos de determinado lugar. Como discutimos na subseção 1.1.3, Kang e Rubin (2009) exploraram o fenômeno do *Reverse*

*Linguistic Stereotyping* (Estereotipação Linguística Reversa), segundo o qual associar a aparência à produção linguística de determinado falante ou etnia é algo que acontece e pode influenciar em questões relacionadas à inteligibilidade, como os autores apontaram em seu estudo.

Devemos reconhecer também que nenhuma escolha é neutra e então questionamos quais foram os critérios para a seleção dos falantes e escolha das fotos estampadas no livro do aluno. O fato de um falante representar uma nação é problemático e ingênuo, uma vez que não é possível representar tamanha pluralidade por meio de um nome e uma imagem. Apenas o ato de dar tratamento diferente ao não nativo (seguido de nome e foto) já mostra uma polarização. As produções linguísticas para exercícios não vêm seguida de informações sobre quem proveu aquela amostra de língua, dando a ela o status de inglês padrão. Reconhecemos a iniciativa do material em trazer os falantes não nativos, mas pontuamos que (para a editora e para as autoras) nativos e não nativos parecem não estar em patamar de igualdade, nem social e nem linguisticamente. No material, percebemos que há uma tentativa de mescla da produção de falantes nativos e não nativos, ainda o primeiro em detrimento do segundo, de maneira bastante desigual. O problema que apontamos é que o livro se chama *Global* e é vendido como um material que quer mostrar o inglês global, mas não deixa de privilegiar o inglês britânico.

Observamos também o título do texto: “*Four students at the International School of English, London*”<sup>40</sup>. Como comentamos na subseção 1.1.2, no contexto brasileiro, o valor dado ao professor que teve uma experiência internacional é grande, como uma validação do seu conhecimento. Barcelos (2007) comenta que a valorização da temporada no exterior e a adoração por tudo que é estrangeiro fazem parte do repositório de crenças dos estudantes de inglês.

De maneira sutil, o título da atividade sugere esse tipo de “validação no exterior”. Ainda que sejam falantes não nativas, o cenário em que aparecem é britânico, pois estão estudando inglês em Londres. Elas são capazes de se comunicar em inglês e isso é “confirmado” pelo fato de serem estudantes da Escola Internacional de Inglês, situada na capital da Inglaterra. É comum que agências de intercâmbio usem esse mesmo tipo de ideia para vender seus programas, pois a crença permeia o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil.

Assim, por exemplo, a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a

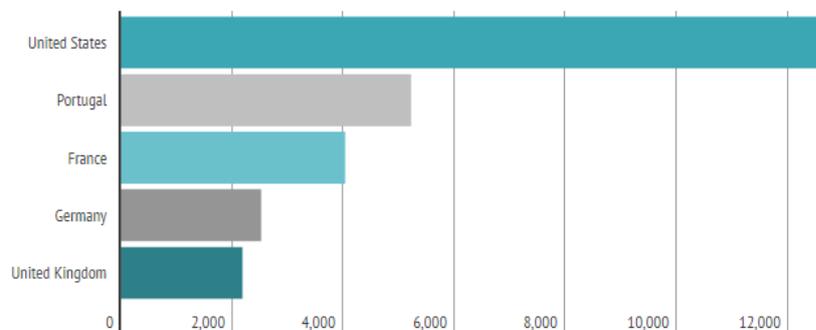
---

<sup>40</sup> Em tradução livre: “Quatro alunas na Escola Internacional de Inglês, Londres”.

mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade [...]” (BARCELOS, 2007, p. 119).

O que a autora comenta sobre o contexto brasileiro parece estar refletido no LD de maneira indireta. Muitos estudantes, principalmente em países do *expanding cycle*, almejam por cursos nos países do *inner circle*. De acordo com relatório do ICEF<sup>41</sup> (*International Consultants for Education and Fairs*), em 2017, Estados Unidos e Inglaterra continuaram a estar entre os cinco países mais procurados para intercâmbio. Dentre brasileiros, os Estados Unidos são o principal destino dos estudantes, como vemos no gráfico de 2016:

**Figura 15:** Principais destinos dos Estudantes Brasileiros



**Fonte:** Disponível em <https://www.estudarfora.org.br/10-dados-estudar-fora/>. Acesso em 10 Dez. 2017.

Com esse tipo de narrativa da Figura 14, o livro reforça a crença sobre esse tipo de estudante, que valida seus conhecimentos por meio de um curso nos Estados Unidos ou Inglaterra. Os fatores para que os EUA sejam mais visitados entre os brasileiros em intercâmbio podem ser vários, como menor distância do que em relação à distância da Inglaterra, o Dólar ser mais barato do que a Libra Esterlina, a influência da cultura americana na sociedade brasileira, entre outros. Mas, como já dissemos, o livro nos apresenta um cenário que coloca a Inglaterra como ponto de partida para a trama subjacente do LD.

Em uma outra passagem da unidade 6, como conferimos na Figura 16, para falar sobre as atividades cotidianas, são apresentados ao leitor o Nelson, de Lilongwe no Malauí, e a Linda, de Leeds na Inglaterra. Em primeiro lugar, temos um pequeno texto falando das atividades diárias do engenheiro malauiano. Logo em seguida, temos um parágrafo bastante parecido falando das atividades desempenhadas por Linda.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://monitor.icef.com/2017/12/year-review-learned-2017/> . Acesso em 05 Jan. 2018.

**Figura 16:** Atividade de leitura – *A day in my life*

**A day in my life**

**Nelson is an engineer in Malawi. Linda is an office worker in England. Read about a typical day in their lives.**

**Nelson** is an engineer. He works in an office in Lilongwe, the capital of Malawi. His day starts early – he has breakfast at about five thirty. He goes to work at seven o'clock **and** starts work at seven thirty. He has lunch at twelve thirty **and** goes home at five o'clock. **After that** he has dinner – at about six o'clock. He watches television and goes to bed at ten o'clock.

**Linda** works in an office in Leeds, England. She has breakfast with her husband and children at seven thirty **and** goes to work at eight fifteen. She starts work at nine o'clock. She has lunch at twelve thirty. She finishes work at three thirty **and then** she goes to her children's school. **After that** they go home – at about four fifteen. They have dinner at six o'clock. Linda and her husband go to bed at eleven thirty.

**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 37).

Mais uma vez, há um personagem natural de um país do *outer circle* e não do *expanding circle*. Em segundo lugar, comentamos sobre as fotos escolhidas para representar os falantes. Como em quase todas as ocorrências no livro, observamos, novamente, um não nativo acompanhado de foto. Já no caso de Linda, essa é uma das únicas vezes que há um cidadão britânico representado por meio de uma imagem, mas acreditamos que isso se deve ao exclusivo fato de Linda estar sendo “comparada” a Nelson.

Segundo censo de 2012<sup>42</sup>, realizado em data bem próxima à data de confecção do *Global Beginner* (escrito em 2010), a diversidade étnica na Grã-Bretanha aumentou de 13% para 20% da população total em relação à pesquisa anterior. Em Londres especificamente,

<sup>42</sup> Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/12/121211\\_censo\\_britanico\\_jp](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/12/121211_censo_britanico_jp). Acesso em 15 Dez. 2017.

menos da metade da população (apenas 45%) é de origem britânica. Ainda assim, o livro escolhe britânicos caucasianos para representar o habitante do Reino Unido.

Tanto o londrino Tom (que aparece na Figura 13) quanto Linda (Figura 16) são caucasianos e, aparentemente, não carregam traços miscigenados. Por mais que o aumento de estrangeiros e a miscigenação estejam fortemente presentes na sociedade britânica (principalmente na capital), o livro, nas poucas oportunidades em que mostra ao aluno a população inglesa por meio de alguns personagens, faz de maneira a prezar pelo “típico cidadão britânico”, não considerando a diversidade étnica do território na atualidade.

Interpretamos essas escolhas por parte da editora de duas maneiras: apresentar traços de miscigenação da população inglesa pode levantar discussões sobre questões históricas e políticas sobre migração em sala de aula, indo contra ao princípio do PARSNIP. Além disso, parece haver a intenção de reforçar o estereótipo do cidadão inglês caucasiano.

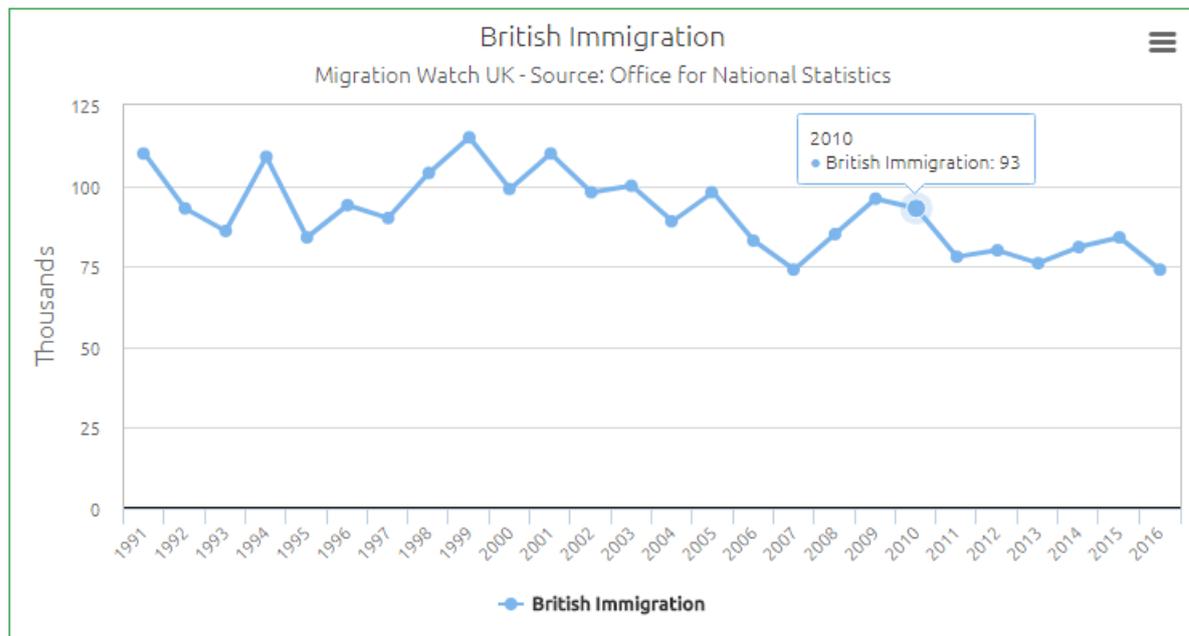
O LD parece tanto se esquivar de questões políticas que, ao falar da rotina dos dois personagens, temos a impressão que ambos vivem em contextos muito parecidos. Questionamos se a proposta do LD tem validade, pois parece mais uma proposta de abordagem pseudomulticultural. Os cidadãos malauiano e inglês são mencionados no material, mas alienados de seu contexto original, apresentados como se fossem homogêneos e vivessem exatamente nas mesmas condições. Por vezes, pessoas que moram em um mesmo lugar possuem rotinas muito diferentes, mas na atividade do LD, colocou-se em paralelo duas pessoas que moram em países social e culturalmente muito diferentes em posições parecidas. Entretanto, se olharmos de maneira mais minuciosa, verificando as informações dadas no texto, podemos perceber que Linda é privilegiada, uma vez que entra mais tarde no trabalho e sua jornada é mais curta que a de Nelson.

Os LD de língua inglesa, inclusive o *Global*, falam sobre pessoas “bem-sucedidas”, inseridas no mercado de trabalho, que viajam para outros países por causa dos negócios, que têm condições de ir para o exterior para turismo ou estudos, que têm família e vivem em boas condições. Muito da vida que é projetada no MD não corresponde à realidade do aluno, e nem à realidade política, social e econômica atual. Leffa, sobre a alienação em sala de aula, afirma:

A visão do ensino da língua como um problema metodológico [...] parece colocar a sala de aula dentro de uma redoma de vidro, mais ou menos como se o aluno fosse um objeto que não pudesse ser tocado, como aquelas obras de arte delicadas que nos museus ficam protegidas por uma grossa camada de vidro para não entrarem em contato com as impurezas do ar (LEFFA, 2005, p. 206).

O que o autor afirma vai ao encontro do que temos encontrado no LD: há conteúdos que potencialmente levantariam discussões socialmente engajadoras, mas, por não ser do interesse do mercado editorial, pelas crenças arraigadas no ensino-aprendizagem, pela colonização velada de mentes por parte dos países centrais, muitos conteúdos deixam de ser trabalhados em sala de aula. Um exemplo disso é que dentre todos esses tipos de “cidadãos globais”, migrantes, refugiados e asilados não figuram dentre os personagens. Sabemos que a crise migratória na Europa eclodiu em 2015 e o livro analisado foi escrito em 2010, entretanto, a dinâmica migratória do continente europeu é consistente há bastante tempo. O Reino Unido recebe muitos imigrantes desde antes de 1991, como vemos na figura a seguir:

**Figura 17:** Imigração Britânica desde 1991



**Fonte:** Disponível em <https://www.migrationwatchuk.org/statistics-net-migration-statistics/#create-graph>.

Acesso em 15 Jan. 2018.

O fluxo migratório no Reino Unido é intenso, pois, desde 1991, ele se mantém perto da marca de 90 a 100 mil imigrantes por ano. Em 2010, 93 mil estrangeiros instalaram-se no país. Reconhecemos a importância do turismo para o local (um dos países mais visitados anualmente), no entanto, a temática da migração também se mostra importante no contexto geopolítico contemporâneo, principalmente na Europa. Na agenda de estudos do ILF, muitas pesquisas estudam contextos multilíngues a partir da situação de migrantes e refugiados, que, além do traumático processo de terem que deixar seus países, encontram também a barreira

linguística. O ELF11<sup>43</sup> (11º Conferência Internacional de Inglês como Língua Franca) acontece em Londres em julho de 2018, e o tema desse 11º encontro é “ILF, Migração e Multilinguismo”, tamanho interesse dos pesquisadores da área no assunto frente à situação crítica dos refugiados e migrantes.

Uma pedagogia que partisse realmente dos preceitos do ILF deveria levar em consideração o mundo globalizado, assim como as implicações sociais, linguísticas e culturais desse processo. Como Dewey (2007) pontua, com a globalização, estamos experimentando um período de acentuadas mudanças em nossa existência e o ILF é um fenômeno que caracteriza muito do mundo hodierno, mas como um todo, e não apenas da realidade manipulada para alienação em sala de aula. Como Siqueira (2016) também coloca, “busca-se [...] que estas aulas possam, além de proporcionar um ensino voltado para o mundo real, servir de catalisadores para uma constante formação e consolidação identitárias, além de algum grau de transformação social”. Enquanto os MD e a sala de aula não levantarem questões políticas e sociais, mais longe ficaremos do cenário pedagógico crítico do qual falam ambos autores.

Como percebemos no decorrer dessa análise, o livro foi confeccionado a partir da perspectiva dos britânicos, mas omite questões políticas e sociais do contexto em que se mostra estar inserido. Concebendo o fato de que o ILF foca em contextos multilíngues, uma proposta pedagógica que considere o inglês como língua franca ou língua internacional deve tocar em assuntos que permeiam a realidade mundial, como, por exemplo, a questão migratória, seja mundial ou local.

Apesar de não retratarem a realidade migratória, como descrevemos anteriormente, na unidade três, o principal assunto abordado é família e para introduzir o assunto, o material traz fotos de famílias ao redor do mundo, retiradas do livro *1000 families*, do fotógrafo alemão Uwe Ommer, conforme Figura 18. Essa proposta se mostra bastante intercultural, uma vez que traz diferentes famílias de diferentes países. Nas fotos, estão representadas famílias, sem não há menção a seus países de origem, mas ao lado do texto há a seguinte frase: “Essas pessoas são do livro 1000 famílias de Uwe Ommer. Esse livro tem fotos de famílias ao redor do mundo<sup>44</sup>” (PICKERING; MACAVOY, 2010, p. 18).

---

<sup>43</sup> Informações sobre a conferência disponíveis em: <https://elf11.kcl.ac.uk/>. Acesso em 21 Jan. 2018.

<sup>44</sup> No original: *These people are from 1000 families by Uwe Ommer. This book has pictures from all over the world.*

**Figura 18:** *1000 families*

These people are from *1000 families* by Uwe Ommer. This book has pictures of families from all over the world.

Hi, I'm Svetlana. This is me and my family. This is Alla and Yakov. They're my mother and father. This is my sister, her name's Olga.

Hi, I'm Tahid. This is my family. This is my wife, her name's Hama. This is my daughter, she's nine. Her name's Venus. This is my mother.

Hello, my name's Hong Suk. This is my husband, his name's Palani. He's from Malaysia. This is my baby son.

Svetlana Alla Olga Yakov

Hama Tahid Venus

Hong Suk Palani

Unit 3 Them

**1000 families**

**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 14).

Mesmo que essas informações não estejam diretamente ligadas com o fato de serem ou não falantes nativos, esse tipo de informação auxilia no desenvolvimento da competência intercultural do aluno. Adotamos a definição de Guilherme, que entende a competência intercultural como “a capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa” (GUILHERME, 2002, p. 196). Assim, ao expor os usuários do LD a padrões familiares diversos, os autores suscitam esse tipo de discussão em sala de aula e ajudam no reconhecimento de maneiras de viver diferentes.

Observamos, todavia, que essas tentativas de trazer outras culturas para dentro do livro acontecem de maneira controlada. Falar dos padrões familiares ao redor do mundo é um assunto que se percebe mais neutro do que a questão da migração, que pode trazer à tona o problema da migração forçada e que, inevitavelmente, remete às guerras e a outros assuntos que podem ferir o princípio do PARSNIP e da sanitização dos temas trazidos ao LD. Além do texto, há dois exercícios na página seguinte que mostram duas fotos, a primeira de uma família tailandesa, e a segunda, uma família francesa (Figura 19).

**Figura 19:** Uma família tailandesa e uma família francesa



**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 15).

Durante todo o volume *beginner*, notamos que os nomes dos personagens ali representados parecem ser autênticos. Na figura 19, temos os nomes dos tailandeses: Sawat, Lek, Arthit, Dao e Bichai e dos franceses: Flore, Thomas e Didier. Essa iniciativa também colabora com o reconhecimento de outras línguas, nem que seja pelos nomes próprios. Respeitar os nomes vindos de outras línguas (ainda que não saibamos pronunciá-los de maneira correta) preserva identidade dessas pessoas e expande os conhecimentos dos alunos sobre outras culturas.

Na segunda parte da unidade, o exercício de *speaking* fornece a seguinte informação: “uma unidade de família típica na África do Sul é de quatro pessoas. Na Suécia, duas. Em Gambia, uma família típica tem oito pessoas”<sup>45</sup> (PICKERING; MACAVOY, 2010, p. 19). Depois da informação, ao aluno é proposto um exercício de compreensão oral e ele ouve cinco faixas de áudio em que falantes de diversas nacionalidades falam do tamanho de suas famílias.

A autenticidade dos áudios deste exercício pode ser questionada, uma vez que nenhum deles apresenta sotaque, todos falam muito aproximadamente do inglês britânico ou americano (não há possibilidade de identificar o falante pela sua produção oral), não há fotos, e os áudios parecem ter sido gravados em estúdio, como todos os outros áudios da unidade. Essa informação é relevante pois, nas seções GV, todas as faixas têm qualidade muito diferente dos áudios que são parte da unidade, eles têm qualidade inferior, o que muitas vezes pode trazer problemas à inteligibilidade do enunciado, não pelo sotaque, mas sim pela qualidade do som. Isso é problemático, uma vez que o aluno pode achar que não entende aquela variedade, mas, na verdade, ele tem dificuldades com a qualidade do próprio áudio.

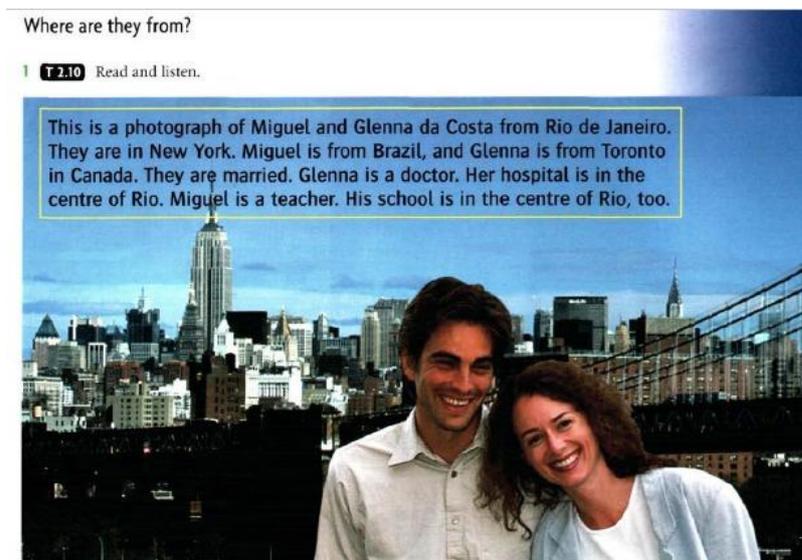
<sup>45</sup> No original: “a typical family unit in South Africa is four people. In Sweden, it's two. In Gambia a typical family has eight people”.

Ainda, isso pode induzir o aluno a inferir que a fala do não nativo é mais difícil de compreender, e, conseqüentemente pensar que sua própria fala é mais difícil de ser compreendida, possivelmente desvalorizando sua forma de falar.

Ainda na segunda parte da unidade, temos mais duas atividades com a temática da família e agora são duas famílias inglesas que aparecem. Na primeira família, há um membro que é australiano, e na segunda há um membro que é irlandês. Uma sugestão que poderíamos fazer aqui é de pedir para que os alunos refletissem sobre os padrões familiares em seus próprios países. Perguntas como “em média, quantas pessoas tem uma família no seu país?” levariam o aluno a pensar a sua própria realidade durante a aula, mobilizando conhecimentos de sua própria cultura e do contexto em que está inserido, pois ao refletir sobre isso em língua inglesa, o aluno usa a língua para falar não da cultura de um país anglófono (o que recorrentemente ocorre em materiais que não tem uma abordagem intercultural) e tem a oportunidade para pensar e analisar sua própria realidade.

Quando o não nativo aparece na série Global (sem ser na seção GV, que analisamos separadamente na seção 4.2), o não nativo não necessariamente é mostrado como turista. Em MD de língua inglesa, o falante não nativo não era retratado, depois passou a ser mostrado como turista, como vemos na Figura 20, onde encontramos um pequeno texto com uma figura retirado do livro *New Headway Beginner* (2000).

**Figura 20:** Tratamento dado ao não nativo como visitante ou turista em outro livro didático



**Fonte:** Soars e Soars (2000, p. 16).

Neste MD da editora Oxford, o tratamento dado ao não nativo Miguel é justamente o de turista, que está em visita a Nova York com sua esposa. Apesar de Glenna ser nativa, ela mora no Brasil e é retratada de maneira similar a Miguel. Na Figura 20, o papel exclusivo do

não nativo é o de representar o turista, sem que haja menção sobre suas capacidades comunicativas e sem que sua cultura seja exposta.

No *Global*, algumas vezes o não nativo é retratado de maneira superficial, ou como alguém que pode apenas prover informações pessoais, falando sobre si, sem emitir nenhum tipo de opinião ou informação extrínseca. Entendemos que pelo nível do livro (*beginner*), discussões complexas não são apropriadas à compreensão do aluno pela questão linguística. Todavia, ao decorrer das lições, o insumo linguístico oferecido se torna gradativamente mais complexo, e isso possibilitaria que a voz do falante não nativo pudesse estar mais presente e, por isso, pudesse discutir assuntos mais variados.

Um exemplo disso ocorre na unidade 12, cuja temática fala sobre tribos. No primeiro texto da unidade, encontramos informações sobre tribos originárias de diversos países, como conferimos na Figura 21:

**Figura 21:** Texto sobre tribos

**Tribes**

- There are 561 Native American tribes in the US.
- There is a Maori TV station in New Zealand.
- In New Guinea and the Amazon there are some tribes that never meet people from other places.
- Brazil has 7 protected areas for tribes.
- The Maasai tribe from Kenya drink blood on special celebrations.
- The Layap of the Himalayas see no other people for 7 months a year because of the weather.
- The Nenets from Siberia travel 1000 km on foot every year.

**Glossary**

**tribe** (*noun*) – a group of related families who live in the same area and have the same language, religion or customs

**protected areas** (*noun*) – special places where the tribes are safe

**blood** (*noun*) – the red liquid inside your body

**celebration** (*noun*) – a party or special event

Unit 12 Answer

**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 74).

Em seguida a essa atividade de leitura, há um exercício de compreensão oral em que nos é apresentado Bruce Parry (Figura 22), documentarista britânico que gravou programas sobre tribos ao redor do mundo. No diálogo, há duas pessoas falando sobre Bruce Parry e seu trabalho em um diálogo relativamente longo sobre o assunto. Falar sobre essa temática é uma

boa oportunidade para dar espaço para que pessoas desses lugares falassem, de maneira autêntica, sobre a vivência nesses contextos. Não necessariamente aborígenes dessas tribos (o que seria muito interessante e enriquecedor também), mas estudiosos do assunto, moradores dessas regiões, etc.

**Figura 22:** Atividade sobre Bruce Parry

**Listening**

1 Work with a partner. Look at the picture of Bruce Parry and guess the end of the sentences.

1 Bruce is ...  
a an actor. b a teacher. c a TV presenter.

2 Bruce is ...  
a on holiday. b at work. c at home.



**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 74).

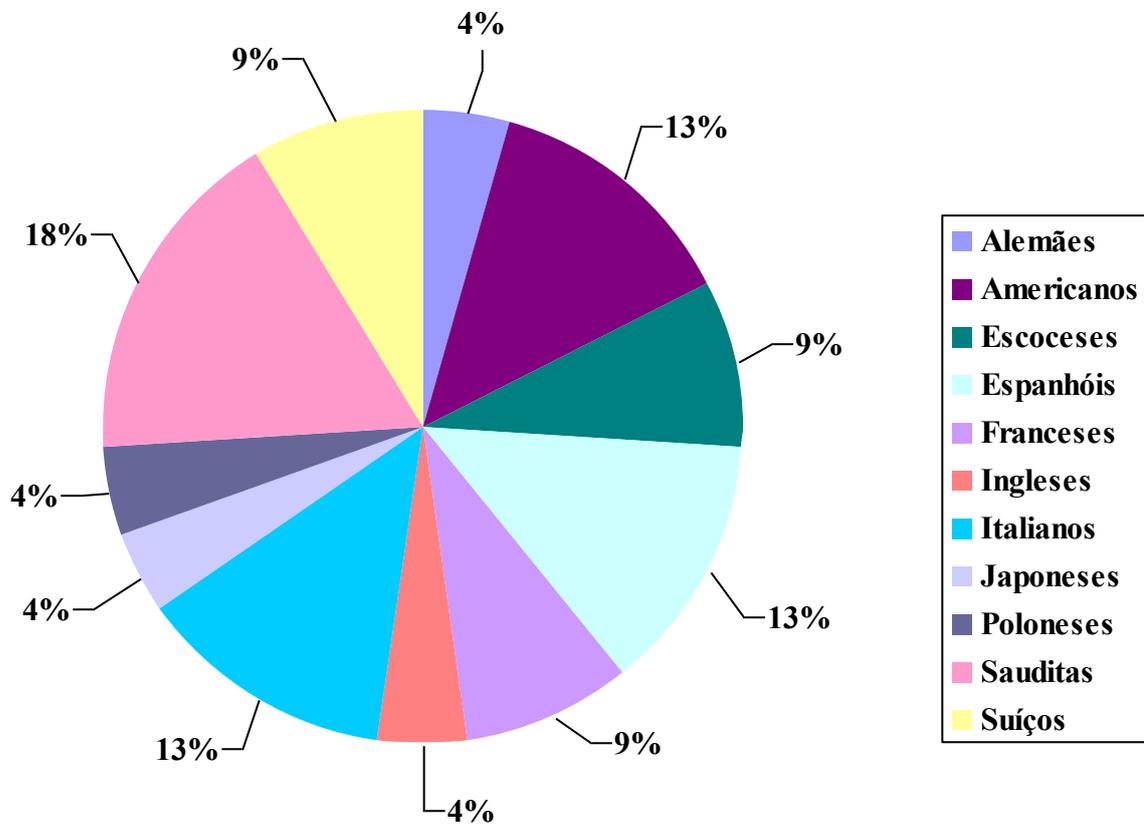
O que aconteceu nesta atividade é que a informação original foi dada de maneira simples, em estrutura de tópicos, apresentando as curiosidades das tribos e outras informações que foram filtradas pela percepção dos autores do livro sobre o programa conduzido por Parry. A temática das tribos, que poderia ser explorada mais profundamente, dividiu espaço com informações sobre o programa do britânico Bruce Parry, trazendo uma personalidade e uma informação cultural britânica mesmo quando a temática se propunha a mostrar tribos de outros lugares do mundo.

Em síntese, a análise conduzida nessa seção visou a discutir parte das questões norteadoras propostas em nossa seção de metodologia no que tange o livro como um todo. Pudemos observar, mais profundamente, o fato de que o livro didático possui uma narrativa subjacente carregada de valores partidários (CANAGARAJAH, 1999b) e ideológicos, e que isso propaga conjuntos de valores que ressaltam, direta e indiretamente, a cultura britânica. Assim, percebemos que, mesmo com o esforço de levar o falante não nativo para as páginas do LD, isso é feito de maneira incipiente ou superficial, levando muito da carga cultural dos países do círculo interno, principalmente a Inglaterra, e que, em várias situações, o falante não nativo é colocado em detrimento do falante nativo, que parece ser, ainda, o único modelo a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.2 *Global Voices*

Nessa subseção, tratamos especificamente das seções GV, buscando observar os aspectos propostos na MA. Relembramos que o *Global Voices* consiste em uma seção anexa a 5 das 15 unidades do material e é uma seção proposta, justamente, para levar as vozes dos falantes não nativos para o MD. Iniciamos nossa análise observando as nacionalidades representadas pelos falantes não nativos em todos os GV do livro *Beginner*:

**Figura 23:** Nacionalidades dos falantes presentes no *Global Voices* do nível *Beginner*



**Fonte:** a autora.

O total é de 24 falantes no primeiro livro, dos quais cinco são falantes nativos (20,83%) e quinze falantes são de países da Europa (62,5%). Asiáticos são representados por apenas um falante de nacionalidade japonesa (4,16%), e árabes por quatro falantes de nacionalidade saudita (16,6%). Latino-americanos e africanos não são representados neste nível da série.

Esses dados nos ajudam a perceber que a maioria dos falantes são europeus, e, se somarmos os europeus aos nativos, chegamos a 18 falantes, ou seja, 75% dos falantes representados no livro didático. Isso reflete que há, definitivamente, um eurocentrismo, e isso pode se dever ao fato de ser uma editora britânica, que defende sua posição hegemônica.

Um aspecto relevante da concepção de língua franca reside na questão de haver falantes multiculturais interagindo em língua inglesa, negociando sentidos e utilizando sua competência estratégica em situações comunicativas. Todavia, constatamos que, em nenhum dos GV do *Beginner* temos dois não nativos interagindo. As gravações são feitas de modo que o falante responda alguma pergunta ou dê alguma informação, em áudios isolados. Um exemplo de enunciado é: “*Listen to four people answering the question ‘What’s your favorite gadget? Write the gadget next to the names.’*”

**Figura 24:** Atividade de compreensão oral - GV

**Listening**

1 🎧 3.56–3.59 Listen to four people answering the question *What’s your favourite gadget?* Write the gadgets next to the names.

- 1 Nicole, Switzerland \_\_\_\_\_
- 2 Dorothy, Scotland \_\_\_\_\_
- 3 Abdul, Saudi Arabia \_\_\_\_\_
- 4 Marc, France \_\_\_\_\_

2 🎧 3.60–3.63 Listen to the same people answering the question *What can you do with your mobile phone?* and tick (✓) the correct parts of the table.

	Nicole	Dorothy	Abdul	Marc
take photos / pictures	✓			
make telephone calls / call other people				
listen to music	✓			
send text messages				
send email				



**Fonte:** Pickering e McAvoy (2010, p. 88).

A partir disso, os alunos ouvem os áudios e cada uma das respostas está gravada separadamente. Em nenhuma das atividades dos GV há interação entre os falantes. É como se o material propusesse ao aluno que conheça, superficialmente, amostras de outras variedades de inglês, mas em pequena proporção e para finalidades específicas. Esses áudios são oferecidos e o aluno faz uma atividade de compreensão auditiva, em que pode checar se entendeu os enunciados a nível da inteligibilidade. As dimensões da compreensibilidade e da interpretabilidade não são testadas. Poderíamos questionar que as amostras de língua estão organizadas dessa maneira porque se tratam de exercícios propostos para alunos iniciantes, então, para facilitar a compreensão dos aprendizes, os áudios estão dispostos dessa maneira.

Ainda que não analisemos os seis livros da série, tivemos acesso a todos os livros. Observamos que até o quinto livro da série, o *Upper intermediate*, os áudios no GV são dispostos da mesma maneira que no *Beginner*, cada falante respondendo a uma pergunta de maneira separada, sem interação, omitindo o interlocutor, como vemos na Figura 25.

**Figura 25:** Atividade de compreensão oral em um GV do livro *Upper Intermediate*

**Listening**

1  1.36–1.43 Listen to people answer the question:  
What mistakes do you make in English? Listen and decide what kind of mistake each speaker makes.

a vocabulary mistakes (differences between words, wrong words)  
b grammar mistakes (tenses, word order)  
c pronunciation mistakes (pronouncing letters or words wrongly)

Hao, China \_\_\_\_\_  
Eldar, Bosnia \_\_\_\_\_  
Frank, Germany \_\_\_\_\_  
Antonia, France \_\_\_\_\_  
Patricia, Brazil \_\_\_\_\_  
Erica, Italy \_\_\_\_\_  
Maria, Spain \_\_\_\_\_  
Faisal, Saudi Arabia \_\_\_\_\_

2 Listen again. Which speaker or speakers ...

1 mixes up words with similar meanings?  
2 does not pronounce the letter 'h' in her own language?  
3 mixes future forms?  
4 pronounces acronyms incorrectly?  
5 confuses *bis* and *ber*?  
6 makes mistakes with prepositions?



Fonte: Clandfield e Robb Benne, 2011, p. 27.

Sobre a atividade presente na Figura 25, aproveitamos para fazer algumas considerações sobre a temática escolhida para esse GV. Na atividade, oito falantes não nativos falam sobre os erros que cometem ao falar inglês, dentre as seções *Global Voices*, essa é uma das que tem o maior número de falantes, com oito. No geral, elas têm de dois a cinco falantes. Em vários GV, juntamente com os falantes não nativos aparecem alguns falantes nativos, como no caso do GV que pode ser visto no anexo 1. Justamente neste GV, da figura 25, cujo tema é erro linguístico, não há falante nativo algum.

Poderíamos inferir, a partir disso, que os falantes nativos não cometem esses tipos de erros. Essa seria uma oportunidade justamente para falar sobre essa crença de que o nativo é o detentor do inglês correto e até mesmo fazer uma aproximação com o contexto do aluno, perguntando se falantes nativos de qualquer língua não erram, do ponto de vista da gramática normativa, e suscitar uma discussão sobre o assunto. Até mesmo a noção de erro pode ser discutida, ouvindo do aluno, o que ele considera que seja erro e o que são construções problemáticas. Sobre pronúncia, discutir sobre a percepção do que atrapalha a inteligibilidade e a comunicação, e o que se trata de traços característicos e identitários, etc.

Apesar de não ferir o princípio do PARSNIP, o que acontece nesse caso é que a própria editora parece não querer desconstruir essas crenças, pois, quanto mais conscientes do cenário atual em relação ao número de não nativos eles estiverem, mais o mercado alimentado majoritariamente por não nativos pode deixar de consumir os produtos provenientes dos países do *inner circle*, que ainda lucram muito simplesmente pelo fato de venderem o inglês falado pelos nativos (da Inglaterra e Estados Unidos principalmente).

Retornando à questão da interação entre falantes não nativos, apenas no último livro (*Advanced*) encontramos não nativos conversando sobre algo e negociando sentidos no momento da interação. Sabemos que no primeiro livro da série poderia ser muito cedo para que os alunos fizessem atividades de compreensão oral com conversas mais longas e complexas, mas eles poderiam ter diálogos simples, apresentando-se uns aos outros, por exemplo.

**Figura 26:** Atividade de compreensão oral em um GV do livro *Advanced*

**Listening**

**1** 2.51 Listen to Marion from The Netherlands and Scott from England discuss customer service in different countries. Decide if these statements are true (T) or false (F) according to the speakers.

- 1 Marion thinks there are great differences between The Netherlands and England.
- 2 Marion thought it was unusual for the shop assistant to ask her if she needed help.
- 3 Scott felt that he was ignored in the mobile phone shop.
- 4 Both Scott and Marion think that some customer service is too much.



Marion, The Netherlands      Scott, England

**2** 2.52 Now listen to Lillian from Kenya and Dominika from Poland talk about their experiences in shops in England. Answer the questions.

- 1 What does Lillian say about customer service in Kenya?
- 2 What did Lillian want to buy? Did she get it in the end?
- 3 Who has the better experience?
- 4 What difference did Dominika see between customer service in England and in Poland?



Lillian, Kenya      Dominika, Poland

**Fonte:** Clandfield e Jeffries (2012, p. 75).

Na atividade da Figura 26, há dois áudios: um em que uma holandesa e um inglês falam sobre o atendimento em lojas em seus países, e o segundo em que há duas mulheres falando sobre o mesmo assunto. Nesses contextos, aparentemente temos situações de uso genuíno do ILF. Porém, ao lermos e analisarmos a transcrição dos áudios, parece-nos que essas conversas acontecem na Inglaterra. No caso do primeiro áudio, esse fato não fica claro, mas há indícios, como no trecho a seguir: “**Marion:** *I was in, um, I was in Holand over the weekend and went shopping with my mum [...]. Generally I think the difference between The Netherlands and, and England isn't very big in terms of costumes satisfaction [...]*”<sup>46</sup> (CLANDFIELD L.; JEFFRIES, A. 2012, p. 161).

Temos a impressão de que Marion foi à Holanda e agora está na Inglaterra, tendo essa conversa com Scott, que é inglês e não menciona nada sobre seu país. Como comentamos no começo da subseção 4.1, quando o livro traz um indivíduo britânico, é raro que haja algum tipo de apresentação sobre ele, como se ele fosse o cidadão comum, quem não precisa de apresentações, etc. Algo similar acontece aqui, pois, a única a mencionar de onde são as lojas de que fala, foi Marion (texto completo pode ser encontrado no Anexo III, áudio 1). Scott fala sobre lojas que vendem celulares e, em momento algum, menciona de onde são essas lojas. Como Marion usa o verbo “estar” no passado, para se referir à Holanda, e compara sua terra

<sup>46</sup> Em tradução livre: “Marion: Eu estava na, um, eu estava na Holanda no fim de semana e fui às compras com minha mãe [...]. Geralmente eu acho que a diferença entre a Holanda e, e a Inglaterra não é muito grande em termos de satisfação dos clientes.”

natal à Inglaterra, inferimos que o contexto possível para a conversa pode ser o Reino Unido. A transcrição, na íntegra, pode ser encontrada no anexo 2 deste trabalho.

Na conversa entre Lillian e Dominika (também encontrada no anexo II, áudio 2) temos uma referência de onde elas estão, pois Lillian comenta sobre o tratamento em lojas quenianas e compara com o tratamento em lojas inglesas. A queniana diz: *“I just recall the other day I went to into Currys to buy an mp3 player”*<sup>47</sup>. Currys é uma loja de eletrodomésticos inglesa, sediada em Londres. Assim, fica mais clara a referência de que as interagentes estão na Inglaterra. Considerando então que essas interações acontecem no Reino Unido, estes falantes estão usando o inglês como língua franca ou inglês como segunda língua? Das nacionalidades representadas, apenas a polonesa não possui o inglês como língua oficial em seu país. É impossível afirmar, pela falta de informações, se estes falantes residem de fato na Inglaterra, e assim estariam, na verdade, usando o ISL. Isso também nos faz questionar o fato do “inglês internacional” que o livro afirma trazer ao aluno.

Neste áudio, Lillian exalta o serviço prestado ao consumidor no Reino Unido e, adicionado ao fato de elogiar o atendimento recebido na loja inglesa Currys, Lillian critica o tratamento dado aos clientes no Quênia: *“Lillian: Well, um, Kenyans generally they are known for being hospitable and being nice to people, but sadly this is not extended to the, to the low-class citizens. You know, they just have to tolerate being not treated well. But I must compare it to the UK, I find the British pleasant, very pleasant”*.<sup>48</sup> (CLANDFIELD; JEFFRIES, 2012, p. 161).

No site da editora, encontramos duas afirmações sobre a seção GV: “Todos os áudios são autênticos e sem roteiro e expõe os alunos ao inglês real falado ao redor do mundo hoje”<sup>49</sup> e “Tópicos inteligentes. Vozes autênticas. Uma perspectiva realmente global.”<sup>50</sup> Dessa maneira, percebemos o esforço da editora em afirmar que a perspectiva do livro é mundial, mas, analisando essas informações, percebemos que o contexto é outro. Sobre os áudios serem produzidos de maneira livre, sem que haja roteiros, não há como termos acesso a essa

<sup>47</sup> Em tradução livre: “Eu lembro outro dia, que fui ao Currys, para compra um MP3 player”.

<sup>48</sup> Em tradução livre: “Bem, um, quenianos geralmente, eles são conhecidos por serem hospitaleiros e por serem legais com as pessoas, mas, tristemente, isso não se aplica aos cidadãos das classes mais baixas. Sabe, eles apenas têm que tolerar não serem tratados bem. Mas, eu devo comparar isso ao Reino Unido, eu acho os britânicos muito, muito agradáveis”.

<sup>49</sup> No original: *“There are all authentic and unscripted recording, and expose students to real English as it is being used around the world today”*. Disponível em <http://www.macmillanglobal.com/about/the-course>. Acesso em Jan. 2018.

<sup>50</sup> No original: *“Intelligent topics. Authentic voices. A truly global outlook”*. Disponível em <http://www.macmillanenglish.com/authors/kate-pickering/>. Acesso em Jan. 2018.

informação, mas, pelo conteúdo, podemos perceber que os áudios não se tratam do inglês falado “ao redor do mundo”.

Poderíamos crer que no GV vemos o “inglês usado no mundo” se julgássemos superficialmente pelas nacionalidades. Entretanto, a conversa parece acontecer em Londres entre duas pessoas que podem morar lá, sendo imigrantes, por exemplo, e isso não configura o uso do inglês como é utilizado em um contexto corporativo, de estudos, de migração forçada, por exemplo, em que não se compartilha do mesmo repertório cultural e que os falantes não tenham tanto contato com a língua. Sabemos que as motivações do aluno em aprender inglês são variadas. Assim, considerando o contexto mundial, a probabilidade do aluno usar o inglês em uma situação diferente da proposta (inglês usado em país anglófono, entre pessoas que usam o inglês como segunda língua) pelo livro é alta. Por conseguinte, a ideia proposta pela editora não é totalmente correspondida pelo conteúdo apresentando.

Anteriormente, nessa análise, percebemos que, no *Beginner*, o falante não nativo pode até ter o rosto estampado no LD, mas que ele era tratado com superficialidade e de maneira descontextualizada, sem trazer muito do contexto de seu país para o material. O que acontece no excerto que destacamos da fala de Lillian não se encaixa a isso, pois ela traz um pouco de seu país em sua fala. Todavia, talvez pela escolha do trecho feita pelos autores, a informante traz duas informações sobre seu país: a primeira é de que os quenianos são conhecidos por serem hospitaleiros e simpáticos, mas que isso não se aplica aos cidadãos de baixa renda. A segunda informação é a de que eles “apenas têm que tolerar o fato de não serem bem-tratados”. E, por fim, ela diz: “mas eu tenho que compará-los ao Reino Unido, eu acho os britânicos agradáveis, muito agradáveis”.

A informação que a falante traz sobre o seu país é justamente uma crítica negativa, seguida de um enunciado que demonstra total conformismo em relação a essa situação (“*they just have to tolerate being not treated well*”), e, por último, um enfático elogio aos britânicos. Ou seja, além de menosprezar de certa maneira seu país de origem, Lillian ainda preconiza o Reino Unido. Essa atitude é típica do “complexo de vira-lata”, termo cunhado pelo dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues, que se trata de uma inferioridade voluntária que o brasileiro se coloca em face do resto do mundo. Sabemos que estamos falando de alguém natural do Quênia, e, mesmo não sendo brasileira, ela parece possuir o mesmo complexo que nós temos, com o agravante de que o Quênia foi colônia de exploração inglesa.

Leffa (2005) comenta sobre a colonização mental que ocorre com o professor de língua inglesa, que, por descuido ou alienação alinha sua postura em defesa do colonizador em detrimento de sua própria nação. Se atualmente somos bombardeados por mensagens que

ideologicamente colocam uns em desvantagem a outros, a sala de aula é um lugar propício para esse tipo de discussão e contradiscurso. Como temos conferido no material *Global*, caso não haja informação suficiente para discernir a informação trazida nas entrelinhas, o que acaba por ser perpetuado é a exaltação de um ex-império, que, hoje, ao invés de colonizar terras, tenta seduzir emocional e intelectualmente. Leffa (2005) também pontua que os autores da pedagogia crítica alertam para a compreensão de que a língua estrangeira estudada foi construída por meio de violentas e invasivas disputas políticas, econômicas e sociais, e, atualmente, isso é suavizado pela propaganda ideológica.

Por isso, ressaltamos a importância do professor crítico-reflexivo que deve ser “um agente político, engajado na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente, perpetuando a dominação dos países centrais sobre os periféricos e aumentando as desigualdades sociais” (LEFFA, 2005, p. 211).

Segundo Paulo Freire (1987, p. 98, grifo nosso), “a educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’, ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Uma atitude recorrente percebida no LD é a de colocar a Inglaterra como “marco zero mundial”, numa tentativa outra de manter-se como centro global, tentando perpetuar a velha ordem internacional instaurada à força pelo império britânico, oferecendo sempre um pouco de si para o restante do mundo, e, colocando-se sobre outras nacionalidades de maneira velada.

Em momento algum, de todos os GV do primeiro livro, os falantes estão em interação ou simulando uma situação comunicativa com mais de uma pessoa. Como vimos anteriormente, apenas no nível *advanced* há diálogos, mas, não é possível mostrar ao aluno iniciante situações comunicativas em que ele tenha que negociar os sentidos ou usar a língua para cumprir alguma finalidade em específico (*ad hoc*), e nem observar possíveis desarranjos comunicativos, situações essas em que os falantes possam vir a fazer uso de sua competência estratégica, segundo Bachman (1990, p. 85), é a “competência que oferece os meios para relacionar as competências de língua aos aspectos do contexto de situação nos quais o uso da língua ocorre e às estruturas de conhecimento do usuário da língua – conhecimento sociocultural e conhecimento do *mundo real*”.

Sobre aspectos culturais, todos os GV terminam com uma seção de *Speaking*, e, nesta seção, há atividades que mobilizam o conhecimento/*background* cultural do aluno. No GV da unidade 8, o assunto abordado é comida. Além de trazer algumas das comidas que os falantes comem no seu dia a dia, na atividade de *speaking* dessa seção, o material propõe que os alunos perguntem uns aos outros: *What do you eat and drink at home?* (p.52). Esse tipo de

atividade expõe o aprendiz a traços culturais dos falantes representados no livro e também mobiliza o cenário cultural do aluno e de seus colegas de sala. Isso também é válido posto que, mesmo que os alunos sejam de um mesmo lugar e que sejam da mesma nacionalidade, eles podem descobrir que seus colegas de sala tenham hábitos diferentes dos seus, valorizando a pluralidade intranacional.

No geral, os falantes não são vistos como “turistas”. Os enunciados produzidos pelos falantes acompanham o tema proposto por cada uma das seções. As amostras de língua são bastante simples e superficiais uma vez que acompanham o nível do livro. É um livro para iniciantes e por isso traz áudios que tratam de assuntos menos complexos, falando sobre trivialidades, como comidas e *hobbies*. Os alunos que são o público-alvo deste nível não têm repertório linguístico ainda para compreenderem áudios mais longos e/ou assuntos mais complexos.

Sobre a identidade de cada falante, é possível, em alguns casos, identificar a nacionalidade do falante pelo sotaque. Muitas vezes, é perceptível que haja um sotaque, mas pode ser que o aluno não tenha conhecimento prévio suficiente para identificar qual é aquela variedade da língua inglesa. Com o passar do curso e com maior exposição aos áudios, o usuário do livro pode estar mais sensível às diferentes variedades da língua inglesa.

As atividades podem encorajar os aprendizes a valorizarem a sua maneira de falar, dependendo da forma que são conduzidas pelo professor, o que não nos compete analisar, uma vez que estamos analisando o material didático em si e não o seu uso em sala de aula. Em todos os casos dos áudios apresentados nos GV, percebe-se que eles foram gravados de maneira diferente do restante dos áudios. A qualidade da gravação é menor, muitas vezes ruidosa, como se tivesse sido gravada amadoramente. Essa informação é relevante, pois o ouvinte pode não entender o que está sendo falado no áudio não por falta de conhecimento linguístico do próprio ouvinte ou do falante, e sim porque a própria gravação está atrapalhando a inteligibilidade do enunciado. O ouvinte pode ter a sensação de que a fala do não nativo não é clara por interferência da qualidade da gravação e talvez inferir que a sua fala, como não nativo, também não é clara.

Em suma, as seções GV do livro *Beginner* parecem tocar, de maneira majoritariamente implícita, em questões importantes sobre a representação do falante não nativo, mas ainda descuida de questões importantes no que concerne à representatividade dos falantes de ILF. Não podemos deixar de reconhecer que a iniciativa de trazer falantes não nativos é quase que isolada no mercado editorial e traz para o material didático uma outra perspectiva, um pouco mais fiel à realidade plural atual, em que muitos não nativos transmitem suas mensagens em

língua inglesa. Mas há ainda vários aspectos a serem aperfeiçoados, como integração do falante não nativo à unidade em si, e não apenas fazer menção a ele em uma seção separada do material – tratar com igualdade as amostras de línguas dos nativos e dos não nativos proficientes; trazer discussões sobre o ILF ou sobre o ILI; variar mais as nacionalidades que aparecem no material, sem que haja maioria de uma ou outra região e assim fazendo com que mais pessoas se sintam representadas; explorar aspectos fonológicos do ILF, suscitar discussões acerca da inteligibilidade e identidade presentes na fala dos não nativos, entre outros aspectos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando a analogia que Cook (1999) faz, comparar nativos e não nativos é como comparar maçãs e tomates. Pode até ser que, grosseiramente, eles sejam parecidos, mas o fato é que nunca serão a mesma coisa. A tradição editorial de ensino-aprendizagem vem, há muito, colocando o falante nativo como modelo para o resto do mundo, propondo que todos os outros aprendizes deixem suas identidades de lado para aderirem ao modelo central, ignorando o fato de que seus maiores consumidores são não nativos que usam a língua, muitas vezes para interagirem com não nativos.

O que acontece, pois, é que os LD refletem parte da realidade, a parte que interessa para o mercado editorial. Como vimos em nossa contextualização histórica, a hegemonia dos Estados Unidos e da Inglaterra foi construída a partir de questões colonizatórias, geopolíticas e culturais, sempre visando a uma relação de dominação em que eles exercessem poder sobre outras pessoas e territórios. O que é mostrado no LD, além de refletir essas relações, também é fruto de algumas crenças amplamente disseminadas no ensino de língua inglesa. Tomamos, como maior exemplo, a forte crença que rodeia o falante nativo, que é tido como alguém isento da obrigação de ser qualificado para lecionar a língua (pelo menos em contexto brasileiro).

Em nossa fundamentação teórica, reunimos argumentos para problematizarmos essa visão cristalizada de mundo que perpetua a posição de superioridade e inferioridade de alguns sobre outros e que causa profundas cicatrizes na maneira como os sujeitos interagem com o mundo. O próprio falante não nativo, que por muitas vezes é colocado em posição de inferioridade, se vê como uma imitação deficitária do falante nativo e consome os materiais vendidos pelos países do círculo interno numa tentativa vã de se tornar um deles. O ILF propõe uma quebra de paradigma, que ajuda falantes de outras nacionalidades a valorizarem a forma como se comunicam, oferecendo resistência à hegemonia americana e inglesa sobre eles, buscando suscitar atitudes de empoderamento linguístico. Ter não nativos em um material didático já é um avanço, pois, de alguma maneira, podemos nos sentir minimamente representados.

O que nossa análise revela, entretanto, é que apenas estar presente no MD pode não ser suficiente. A maneira como os não nativos são representados nas esferas linguística, social e cultural são de suma importância para a construção de identidades que sejam reconhecidas de igualitária em relação aos nativos.

Respondendo às perguntas de pesquisa estabelecidas para nosso trabalho sobre como se dá a representação do falante não nativo, na esfera social, percebemos que os falantes não nativos estão presentes no material, inclusive várias nacionalidades são encontradas (vide Figura 23), mas o que foi percebido é que, apesar da potencialidade, esses sujeitos são representados de maneira superficial e bastante engessada, pois em momento algum esses falantes são colocados em situação comunicativa real para que mostrem que são capazes de interagir e negociar sentidos entre si, mesmo que carreguem sua identidade marcada por seu sotaques, como acontece nos contextos em que se utiliza o ILF. Durante todo o *beginner*, não há atividades ou informações sobre o ILF e sobre o status do inglês no cenário internacional e, apesar de não serem tidos como turistas como acontecia anteriormente nos MD, esses indivíduos não têm espaço para interação e para falarem sobre assuntos dos quais conhecem.

No que tange às questões linguístico-culturais, há a iniciativa de reconhecer a cultura do aluno, principalmente quando o livro apresenta temáticas e pede para que o aluno pense sobre o contexto que está inserido para respondê-las. Contudo, o insumo fornecido ainda transparece uma visão anglocêntrica da realidade e muitas informações são apresentadas de maneira a valorizar, mais uma vez, a forma como os ingleses vivem, a cultura que têm, a maneira que falam. Conferimos isso na Figura 14, quando mostram alunos de nacionalidades diferentes, mas estudando inglês em Londres, reforçando a suposta validação que há no imaginário coletivo de que essa é a melhor maneira de aprender inglês. Essa pode ser a melhor maneira para os países que lucram com turismo e com os estudantes que investem para ter essa “validação”. Também encontramos isso quando temos áudio de menor qualidade ao ouvirmos um não nativo falar e, conseqüentemente, sentirmos dificuldade ao entendê-lo, contando com a percepção do aluno em compreender que seu impedimento em depreender o conteúdo reside na baixa qualidade do áudio e não no sotaque daquele falante.

Quando Phillipson (2003) cunha o termo imperialismo linguístico, ele traz à tona a relação entre língua e poder, e esclarece questões que necessitam de conhecimento e debate, o que nos ajuda a desconstruir falácias e questionar crenças para que as relações sociais entre os indivíduos aconteçam de maneira mais justa e saudável. Quando olhamos para a história e estudamos processos colonizatórios, a imposição da língua é sempre vista como uma das artimanhas utilizadas pelos colonizadores como forma de dominação. Entretanto, talvez pelo fato de que a língua inglesa não é imposta aos cidadãos hoje por meio da força física, muitas pessoas não têm informação suficiente para se atentarem ao fato de que a língua está sendo imposta.

O conhecimento da língua inglesa é cobrado pelo mercado de trabalho, pela universidade, pelo turismo, pela inovação, pela ciência, pela globalização, pelos jogos, pelas interações internacionais. Por isso, e por estarmos inseridos no contexto, fica tão difícil enxergarmos as relações de poder que agem sobre nós.

A sala de aula é o melhor espaço para compreensão dos fenômenos ao qual estamos sujeitos, pois esse é o espaço em que podemos conhecer os fatos que permeiam as estruturas sociais e culturais conhecidas. Esse espaço, quando aproveitado pelos que nela estão, é o lugar que temos para nos tornarmos conscientes dos fatos do nosso cotidiano que podem estar invisíveis em um primeiro momento. Reconhecer a circunstância de que nem tudo é como parece, ou como aparece no MD, é um primeiro passo para isso, e é nesse aspecto que esse trabalho buscou contribuir com a formação do usuário do MD, sejam eles alunos(as) ou professores(as). Ter um MD que valorize o falante não nativo de maneira global pode cooperar com a construção da identidade do usuário do livro, enquanto falante não nativo e estudante de inglês, para que seja fomentada a valorização a sua própria cultura, seu próprio país, sua própria maneira de falar e seu povo.

A iniciativa das pesquisas em Linguística Aplicada e em ILF podem contribuir para um material e uma concepção que realmente levem para os estudantes o inglês da perspectiva do ILF e não apenas uma roupagem de ILF, em que o não nativo aparece (majoritariamente) em seção anexa à unidade, e não em situação comunicativa de interação. Com o presente trabalho, esperamos contribuir de alguma maneira para a conscientização linguística, social e cultural dos profissionais e usuários de livros didáticos para ensino-aprendizagem de língua inglesa tal como ela é usada no contexto mundial.

## ENCAMINHAMENTOS

A partir de nosso levantamento bibliográfico e dos apontamentos feitos em nossa análise, propomos algumas sugestões de como levar o ILF para a sala de aula, a fim de termos atividades que sejam mais condizentes a uma pedagogia do ILF. É necessário pensarmos, enquanto professores, sobre uma pedagogia que justifique nosso posicionamento pois, em alguns contextos, a aceitação do ILF pode ser baixa. Alunos e professores, sem conhecer a proposta pedagógica dessa concepção de língua, podem acreditar que ensinar e aprender ILF se trata de ensinar e aprender simplificações da língua, ou até mesmo uma gramática empobrecida ou incorreta em sala de aula.

Na verdade, uma proposta pedagógica orientada ao ILF busca ser mais realista e inclusiva, pois considera o volume de interações que ocorrem a todo tempo entre falantes nos mais variados contextos e localidades. Segundo Seidlhofer (2011), levar prescrições e modelos do ILF para a sala de aula seria o mesmo que levar as prescrições do falante nativo, colocando o aluno sempre em situação passiva, com algo a ser imitado. Dewey (2012) também pontua que o ILF é relevante não por ficar estabelecendo novas regras para a comunicação, mas por nos capacitar para comunicação real, que vai além da normatividade.

Também concordamos ainda com Seidlhofer (2011, p. 198), quando a autora afirma que “(o) que realmente importa é que a língua deve estar engajada à realidade do aprendiz e ativar o processo de aprendizagem”<sup>51</sup>. O foco então é diminuir o aspecto prescritivo da aprendizagem, dando espaço para que o aprendiz consiga se comunicar de maneira local, não importa onde ele esteja, considerando a diversidade e pluralidade cultural e linguística.

Ao compreendermos essa perspectiva, pensamos que atividades que conscientizem alunos para o ILF podem aumentar sua capacidade de comunicação com os diversos falantes, e que também fortaleçam sua identidade, para que o mito da superioridade imanente do falante nativo seja desconstruído, e assim, para que sejam construídas relações de maior igualdade (também) a partir disso. Se no passado, durante o processo de colonização a língua foi usada como um instrumento de dominação, uma pedagogia voltada ao ILF pode servir como meio de combate à superioridade de uns em relação a outros, algo que parece constituir o *status quo* linguístico e cultural da atualidade.

Consideramos, então, alguns aspectos que, direta ou indiretamente, seriam interessantes para a confecção de materiais que correspondam (pelo menos em alguma

---

<sup>51</sup> No original: “What really matters is that the language should engage the learners’ reality and activate the learning process.”

medida) aos princípios do ILF. Um aspecto fundamental, ao nosso ver, é informar professores e alunos sobre o ILF, apresentando, no LD e também no exemplar do professor, o conceito de maneira didática e apropriada ao nível e idade do aluno, por meio textos sobre o assunto (uma vez que estamos pensando sobre confecção de materiais didáticos), de maneira a mostrar aos alunos o cenário internacional no que concerne o uso da língua. Entender do que se trata essa proposta e concepção de língua traz à luz aspectos culturais e políticos que permeiam o ensino de língua inglesa. Além disso, entender as implicações linguísticas no que tange à pluralidade de sotaques e falantes pode ser positivo por fortalecer a identidade do aluno.

Além de fornecer espaço para a discussão sobre o ILF, incentivar e auxiliar os alunos a observar interações entre falantes de várias nacionalidades no material didático pode ajudar a mostrar, de maneira mais ilustrativa e prática, como se dá a negociação de sentidos entre pessoas que não partilham da mesma língua e que podem também não partilhar do mesmo repertório cultural. Hoje, há projetos de coleta de *corpora* (como o VOICE<sup>52</sup> ou o ACE<sup>53</sup>) que possuem muitos exemplos de interações dessa natureza e que servem à sala de aula por sua autenticidade.

Outro aspecto que pontuamos é que falantes nativos e não nativos deveriam possuir o mesmo tratamento no material. Observamos no *Global* que, na maioria das vezes, o falante nativo era ouvido por meio de áudios de qualidade comprometida e que era apresentado separadamente. Caso o falante não nativo estivesse presente em toda a extensão do material, não haveria a necessidade de uma seção separada para ouvirmos o inglês falado no mundo. Pensamos assim, que a incorporação da voz e da figura do falante nativo no corpo das lições seria mais condizente com um tratamento igualitário entre os falantes.

Fazer com que o aluno se sinta representado no material e na sala pode aumentar a sua afinidade com a língua e aproximá-lo do assunto sobre o qual deseja aprender. Por isso, também encorajamos que os materiais e os professores falem sobre as realidades em que estão inseridas suas salas de aula de línguas. Como os LD são confeccionados e utilizados em vários contextos, seria interessante deixar espaços para que os alunos discutam seus próprios contextos e culturas, abrindo espaço para informação e discussão local em sala de aula. Na unidade 15 do *Global Beginner*, encontramos um texto que fala sobre as línguas do Reino Unido, dentre elas a BSL (*British Sign Language*). Mostrar a BSL para os alunos é interessante, mas suscitar uma discussão sobre LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pode

---

<sup>52</sup> *Vienna-Oxford International Corpus of English* disponível em <https://www.univie.ac.at/voice/>. Acesso em 31 Mar. 2018.

<sup>53</sup> *Asian Corpus of English* disponível em <http://corpus.ied.edu.hk/ace/>. Acesso em 31 Mar. 2018.

ser mais relevante e útil para o aluno em seu próprio dia a dia. O estudo de uma língua estrangeira nos faz olhar muito para fora, fora de nosso país, fora de nosso contexto, fora de nossa vida cotidiana.

Mostrar o mundo (ainda que de maneira muito sanitizada) para os alunos aumenta a sensibilidade intercultural do aluno, mas esse momento pode ser de reflexão até mesmo sobre a realidade que o cerca. Pode-se aprender sobre várias nacionalidades e culturas quando falamos sobre os cidadãos do mundo, mas também há muito para aprendermos sobre o nosso próprio país. Quando entramos em contato pessoas de lugares diferentes, além de aprendermos muito sobre a cultura dessas pessoas, nós também falamos e ensinamos muito sobre nossa própria cultura, e fazemos isso por meio de outra língua, na maioria das vezes, expressamos isso por meio da língua inglesa. Por isso, trazer a cultura do aluno e a cultura brasileira para a sala de aula estimula o aprendiz a saber mais sobre seu próprio país.

Nesse momento pós-colonial, em que refutamos formas etnocêntricas de conhecimento, é preciso mostrar ao aluno mais do que o “micromundo posto no livro didático de língua estrangeira, onde o mundo das culturas alvo é o ideal, quando impõe, através de suas páginas, o mundo branco e anglo-saxônico, ao conceber suas línguas, culturas e estruturas políticas como avançadas, modernas, civilizadas [...]” (ANJOS, 2017, p. 119). A cultura alvo do aluno, antes de ser essa manipulada pelo livro didático, deve ser o conhecimento e consciência de sua própria cultura e de seu lugar no mundo, para que, sabendo dos pontos positivos e negativos de sua própria, os alunos possam ter discernimento sobre a cultura do outro, não acreditando cegamente, com complexo de vira-lata, na cultura mostrada pelos LD e pela indústria cultural.

Em suma, essas são apenas sugestões para repensarmos a maneira como podemos levar o ILF e os falantes de ILF para a confecção de materiais didáticos, para que aqueles que o utilizam se sintam representados durante seu processo de ensino-aprendizagem. São necessárias mais pesquisas que investiguem empiricamente a aplicação de atividades sobre o ILF em sala de aula, observando e analisando a aplicação de atividades que exponham os alunos ao ILF e aos falantes não nativos da língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, P. C. R. **O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores.** 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.
- ANJOS, F. A. dos. Princípios fundamentais para o ensino e a aprendizagem do Inglês como língua global. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 25, 2017. p. 114-132.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2012. p. 123-156.
- BECKER, M. R. O construto “Inteligibilidade” da língua Inglesa sob o paradigma de língua franca. In: **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.** Cascavel: UNIOESTE, 2012. p. 1-10.
- \_\_\_\_\_. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros.** 2013. 260 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- \_\_\_\_\_. Globalização, inglês como língua franca e inteligibilidade. In: BRAWERMAN-ALBINI, A. **O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 223-238.
- BECKER, M. R.; ROSSINI, C. L. Inteligibilidade de língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de enunciados de brasileiros por brasileiros. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 10, n. 23, 2017.
- BORDINI, M. **Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012).** 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 17, n. 1, 2014. p. 10-43.
- BRANQUINHO, D. B. **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM.** 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. DOU, 23/12/1996. Disponível em:

[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 02 jan. 2018.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; DE JESUS, S. C. A visão dos professores de uma escola de inglês sobre o ensino de pronúncia e a dicotomia inglês como língua estrangeira versus inglês como língua franca. **EntreLetras**, Palmas, v. 8, n. 2, 2017. p. 177-201.

BRUMFIT, C. Teaching English as a world language. In: **Individual Freedom in Language Teaching**: helping learners to develop a dialect of their own. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 115 -125.

BRUTT-GRIFFLER, J.; SAMIMY, K. K. Transcending the nativeness paradigm. **World Englishes**, v. 20, n. 1, 2001. p. 99-106.

CALVO, L. C. S.; KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-44.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: **Non-native educators in English language teaching**, New Jersey: Routledge, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999b.

CARRÉRA SZUNDY, P. T. Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 6, n. 1, 2017. p. 167-192.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT press, 1965.

CLANDFIELD, L.; ROBB BENNE, R. **Global Upper Intermediate - Coursebook**. Londres: Macmillan, 2011.

CLANDFIELD, L.; JEFFRIES, A. **Global Advanced - Coursebook**. Londres: Macmillan, 2012.

COGO, A. English as a lingua franca: Concepts, use, and implications. **ELT journal**, v. 66, n. 1, 2012. p. 97-105.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL quarterly**, v. 33, n. 2, 1999. p. 185-209.

CORADIM, J. N.; TANACA, J. J. C. Inglês nas séries iniciais e inglês no contexto de língua franca: Contribuições reflexivas para processos de formação continuada e ensino-aprendizagem. **Gláuks Online**, Viçosa, v. 13, n. 1, 2013. p. 135-155.

COSTA, W. P. A. **Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de**

**abertura**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2016.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade fonológica de aprendizes brasileiros de inglês. In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 1-14.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DA SILVA, A. A. P.; JASNIEVSKI, C. C. Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. **Revista X**, Curitiba, v. 3. p. 290-296. 2012

DE LIMA, F. S. “Ter ou não ter? Eis a questão!” Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, 2018. p. 95-121.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, 2007. p. 332-354.

\_\_\_\_\_. Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. **Journal of English as a Lingua Franca**. 2012. p. 141-170.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High up 1**. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOS SANTOS, J. N.; RIBEIRO, M. D. A. A Representação do Inglês como Língua Franca no Livro Didático do Ensino Médio. **A Cor das Letras**, Feira de Santana: v. 18, n. 4 Especial, 2017. p. 54-73.

FERNÁNDEZ, G. E. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise. In: KLEBER, A.S.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume III**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 335-368.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, 2011. p. 67-92.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: Evidências da subárea de linguagem e linguística. **Revista Intersecções**, Jundiaí, v. 19, n. 2, 2016. p. 234-250.

FORTUNATO, I. M. A. **O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?** 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015. p. 593-619.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011.

GRADDOL, D. **The future of English?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. Plymouth: British Council, 1997.

\_\_\_\_\_. **English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. Plymouth: British Council, 2006.

GRAY, J. The global coursebook in English Language Teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Ed.). **Globalization and Language Teaching**. Londres: Routledge, 2002. p. 151-167.

GUILHERME, M. Comunicação intercultural globalidade e diversidade. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, n. 06, 2002. p. 195-198.

GUSMÃO, G. V. Crenças e formação docente. **EntreLetras**, Palmas: v. 8, n. 2, 2017. p. 239-265.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT journal**, v. 60, n. 4, p. 385-387, 2006.

HOLMES, J. **An introduction to sociolinguistics**. 4 ed. Nova York: Routledge, 2013.

HYMES, D. On communicative competence. **Sociolinguistics**, v. 269293, p. 269-293, 1972.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, 2006. p. 157-181.

\_\_\_\_\_. **English as a Lingua Franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible?: ELF Speakers' Perceptions of Their Accents. In: MAURANEN, A.; RANTA, E. (Ed.) **English as a Lingua Franca: Studies and Findings**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009. p. 10-36.

JORDAO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula In: GIMENEZ, T. et al. (Org.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 221-252.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40.

KACHRU, B. **The other tongue: English across cultures**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

\_\_\_\_\_. World Englishes and Applied Linguistics. In: TIKOO, M. L. **Languages & Standards: Issues, Attitudes, Case Studies**. Singapore: Southeast Asian Ministers of Education Organization, 1991. p. 178-205.

\_\_\_\_\_. World Englishes: agony and ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, v. 30, n. 2, 1996. p. 135-155.

\_\_\_\_\_. World Englishes and English-using communities. **Annual review of applied linguistics**, v. 17, 1997. p. 66-87.

KADRI, M. S. **O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010a.

KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretexos**, Londrina: v. 10, n. 2, 2010b. p. 64-91.

KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, 2013. p. 125-133.

KALVA, J. M. **Identidade Nacional e Inglês Língua Franca: Negociações no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês**. 2012, 168 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KALVA, J. M.; DE JESUS FERREIRA, A. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2012. p. 165-176.

KALVA, J. M.; DE JESUS FERREIRA, A. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, 2011, p. 709-727.

KANG, O.; RUBIN, D. L. Reverse linguistic stereotyping: Measuring the effect of listener expectations on speech evaluation. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 28, n. 4, 2009. p. 441-456.

KOVALEK, O.; DE ASSUNÇÃO BARBOSA, L. M. A língua inglesa no mundo: análise dos cadernos da rede pública do estado de São Paulo. In: **Anais do XIV Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística - SILEL**, v.3, n.1, Uberlândia: UFU, 2013.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

MEIRA, F. D. **Multilingual communication at Albany International**. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

MENONCIN, C. **Competência linguística comunicativa: o inglês como língua franca de funcionários de uma empresa comercial**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MIRANDA, F. C. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MODIANO, M. International English in the global village. **English Today**, v. 15, n. 2, 1999. p. 22-28.

MOITA LOPES, L. P. da. Ideology in Research Methodology. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Nova York: Blackwell, 2012.

MONTEIRO, J. L. Influências e domínio de uma língua sobre outra (s). **Matraga-Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 26, p. 58-71, 2010.

MORLEY, J. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. **TESOL quarterly**, v. 25, n. 3, 1991. p. 481-522.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 1, 2012. p. 195-225.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M.; MORTON, S. L. The mutual intelligibility of L2 speech. **Studies in second language acquisition**, v. 28, n. 1, 2006. p. 111-131.

NETO, R. B. F. **Dialogando no terceiro lugar: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de letras**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

OLIVEIRA, F. C. M. **Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

OLIVEIRA, G. R. N. **Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala: um estudo com usuários brasileiros**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PALLÚ, N. M. **Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo**. 2013. 243 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

PAOLA, A. L. O. **Encontros de serviço em contextos do uso de inglês como língua franca: sobreposições como estratégias de solidariedade**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Nova York: Taylor & Francis, 2017.

PESCADOR, C. M. **Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo-digital para interagir em redes hipermediáticas tendo o inglês como língua franca**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2010.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PICKERING, K.; MCAVOY, J. **Global: Beginner – coursebook**. Londres: Macmillan, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Global: Beginner – teacher's book**. Londres: Macmillan, 2010b.

PINTO, H. L. **Que Inglês Eu Falo Afinal?:** Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola de Idiomas em Porto Alegre. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado), Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2013.

PUNG, C. S. **Beyond the Three Circles: A New Model for World Englishes**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado), National University of Singapore, Singapura, 2009.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre. v. 1, n. 1, 2006. p. 1-8.

RAJADURAI, J. Intelligibility studies: A consideration of empirical and ideological issues. **World Englishes**, v. 26, n. 1, 2007. p. 87-98.

RESQUE, J. H. O inglês como língua estrangeira e com o status de língua franca do século XXI e sua função didático-pedagógica nos campos profissionais específicos na cidade de Belém do Pará. **Revista Ribanceira**, Belém do Pará, n. 11, 2017. p. 171-183.

RIELLA, R. J. **Inteligibilidade de palavras terminadas com morfema ED num contexto de inglês como língua franca**. 2013. 84 f. Monografia (Especialização), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

RODRIGUES, E. N. Um breve estudo da Inteligibilidade no Contexto de World Englishes. **Acta Científica**, São Paulo, v. 22, n. 1, 2013. p. 93-107.

RUBIN, D. The power of prejudice in accent perception: Reverse linguistic stereotyping and its impact on listener judgments and decisions. In: LEVIS, J.; LEVELLE, K. **Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**, 2011. p. 1-10.

SANTOS, K. B. **Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é "football": O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF)**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SCHMITZ, J. R. "To ILF or not to ILF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2012. p. 249-284.

\_\_\_\_\_. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: the hidden reality and current challenges. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2014. p. 373-411.

\_\_\_\_\_. English as a Lingua Franca: Applied Linguistics, Marxism, and Post-Marxist theory. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2017. p. 335-354.

SCHOEMAKER, A. Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional. **ANTARES: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, n. 5, 2011. p. 20-37.

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

SILVA, G. S. **Representações culturais por docentes de língua inglesa: um paralelo entre representações, língua inglesa e cultura**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, H. M. Língua franca no Brasil: inglês, globês ou inglês brasileiro? **Veredas FAVIP - Revista Eletrônica de Ciências**, Caruaru, v. 2, n. 1 e 2, 2013.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, J. S. **Brazilian accents of English: An international attitude study**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011a. p. 87-115.

\_\_\_\_\_. World English: Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.) **Políticas da Norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b.

SIQUEIRA, D. S. P.; ALVES, P. C. R. Linguística aplicada: da antiga às novas bases para o ensino de língua inglesa. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, 2017. p. 60-71.

SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, n. 50, 2012. p. 127-149.

SIQUEIRA, S.; DA SILVA SOUZA, J. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, P/ 31-64, 2015.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. **RELC Journal**, v. 7, n. 2, 1976. p. 38-43.

\_\_\_\_\_. Spread of English and issues of intelligibility. **The other tongue: English across cultures**, v. 2, 1992. p. 75-90.

SOUZA, A. G.; BARCARO, C.; GRANDE, C. G. As representações de alunas professoras de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franca. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 193-220.

SOUZA, J. A. **Questionando o falante nativo de inglês: representações e identidades de estudantes em um instituto federal de educação**. 2014. Tese (Doutorado), Universidade Estadual De Londrina, Londrina. 2014.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. IN: TOMLINSON, B. (ed). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. VIII-XIV.

VETTOREL, P.; LOPRIORE, L. Is there ELF in ELT coursebooks? **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 3, n. 4, 2013. p. 483-504.

VIEGAS, M. R. **O inglês como língua franca e a publicação acadêmica: uma análise de diretrizes para autores de periódicos internacionais**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WARDHAUGH, R. **An introduction to Sociolinguistics**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2010.

YANO, Y. World Englishes in 2000 and beyond. **World Englishes**, v. 20, n. 2, 2001. p. 119-132.

ANEXO I: Global Voices – Beginner

# 2 Global voices

### Warm up

Write the countries in the box next to the correct nationalities.

France	Saudi Arabia	Scotland
Spain	United States	

- American \_\_\_\_\_
- Scottish \_\_\_\_\_
- French \_\_\_\_\_
- Saudi Arabian \_\_\_\_\_
- Spanish \_\_\_\_\_

### Listening

1 1.40–1.44 Listen to five people answering the questions *What's your name?* and *Where are you from?* Match the names to the places.

- 1 Pilar France
- 2 Al-Mutaseem United States
- 3 Marc Scotland
- 4 Dorothy Spain
- 5 Mireille Saudi Arabia

2 Listen again and underline the correct place.

- 1 Pilar Barcelona / Sevilla / Madrid
- 2 Al-Mutaseem Riyadh / Jeddah / Dammam
- 3 Marc Lyon / Paris / Marseille
- 4 Dorothy Edinburgh / Glasgow / Alloa
- 5 Mireille Los Angeles / Diamond Bar / San Diego

### Language focus: question words

**Language note:**

use *what* to ask about things

**What's your address?**

use *where* to ask about places

**Where are you from?**

Complete the questions.

- 1 \_\_\_\_\_'s your name?
- 2 \_\_\_\_\_ are you from?
- 3 \_\_\_\_\_'s your phone number?

### Speaking

Ask four students the questions from the Language focus section and complete the table.

	name?	from?	phone number?
1			
2			
3			
4			



ANEXO II: Global Beginner – Unit 1 na íntegra

# UNIT 1 Name & Address

**Part 1**

Listening & Speaking  
Introducing yourself

Listening & Speaking  
The alphabet

Vocabulary & Listening  
Common English words

Speaking  
Spelling words

Pronunciation  
Word stress

Grammar  
Regular plural nouns

Functional language  
Meeting people

**Listening and Speaking**

1 1.01 Look at the pictures. Listen and underline *Hi* or *Hello*.

2 1.02 Listen and complete the sentences with cities from the box.

Cape Town London Mumbai  
New York Sydney Toronto

3 Complete the sentences about you.

Hi. I'm \_\_\_\_\_.

I'm from \_\_\_\_\_.

4 Work in pairs. Read the sentences to your partner.

**Listening and Speaking**

1 1.03 Listen and repeat the letters.



2 1.04 Listen and underline the correct words.

Hi, I'm *Leslie / Lesley* ...

I'm from *Torquay / Tokyo*.

3 Talk to four students. Write the names and cities of the students.

A: *Hi, I'm Jan.*

B: *Can you spell that?*

A: *J-A-N.*

A: *I'm from Krakow*

B: *Can you spell that?*

A: *K-R-A-K-O-W*



1 *Hi / Hello.* I'm Tom. I'm from \_\_\_\_\_.

2 *Hi / Hello.* I'm Liz. I'm from \_\_\_\_\_.

4 *Hi / Hello.* I'm Steve. I'm from \_\_\_\_\_.

5 *Hi / Hello.* I'm Sasha. I'm from \_\_\_\_\_.

6 *Hi / Hello.* I'm Pam. I'm from \_\_\_\_\_.

3 *Hi / Hello.* I'm Atul. I'm from \_\_\_\_\_.



**Vocabulary and Listening**

- 1.05 Look at the pictures. Listen and repeat the words.
- 1.06 Read and listen.  
A: camera  
B: Can you spell that?  
A: C-A-M-E-R-A
- Work in pairs. Spell three words to your partner.
- Work in pairs. A: turn to page 96.  
B: turn to page 100. Practise spelling words.
- 1.07 Listen to the names. Underline the incorrect letters.  
1 *Brawn*  
2 Bull                      4 Parker  
3 Clerk                     5 James

**Pronunciation**

- 1.08 Listen and tick (✓) the correct column.

	•	••	•••
hi	✓		
hello			
coffee			
phone			
camera			
café			
hotel			
bus			
passport			

- 2 Listen again and repeat the words.

**Grammar**

*a book 10 books*  
*a bus 2 buses*  
*a city 5 cities*

- to form a regular plural noun add -s, -es or -ies.

Write the plural forms.

- a passport 2 passports  
1 a coffee 2 \_\_\_\_\_  
2 a phone 2 \_\_\_\_\_  
3 a taxi 2 \_\_\_\_\_  
4 a camera 2 \_\_\_\_\_

**Grammar focus** – explanation & more practice of nouns on page 106

**Functional language**

- 1.09 Listen and put the sentences in the correct order.
- Hello Tom. I'm Liz. \_\_\_\_  
Nice to meet you, Liz. \_\_\_\_  
Hi. I'm Tom. 1
  - Nice to meet you, Atul. \_\_\_\_  
Hello. I'm Sasha. \_\_\_\_  
Hi Sasha. I'm Atul. \_\_\_\_
- 2 Say hello to other students in the class.

**Useful phrases**

- Hello/Hi.
- I'm ...
- Nice to meet you.



# UNIT 1 Name & Address

**Part 2**

Functional Language

*How are you?*

Vocabulary & Listening

**Numbers 1-10**

Reading & Listening

**Postcodes**

Grammar

*What's*

Writing & Speaking

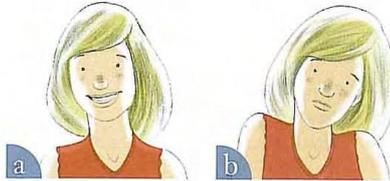
**Filling in a form**

## Functional Language

**1** **1.10** Listen and match the conversations to the pictures.

1 A: How are you?  
B: Fine, thanks. And you?  
A: Great!

2 A: How are you?  
B: OK. And you?  
A: Not bad.



**2** Listen again and repeat.

**3** Ask other students in the class *How are you?*

### Useful phrases

- How are you?
- Fine / Great / OK / Not bad.
- And you?

## Vocabulary and Listening

**1** **1.11** Listen and repeat the numbers.

**2** Match the numbers with the words.

- |   |    |       |
|---|----|-------|
| a | 1  | two   |
| b | 2  | four  |
| c | 3  | one   |
| d | 4  | five  |
| e | 5  | three |
| f | 6  | eight |
| g | 7  | six   |
| h | 8  | ten   |
| i | 9  | seven |
| j | 10 | nine  |

**3** **1.12** Listen and write the numbers. What's the missing number? Write the word.

- |   |       |       |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| a | 1     | 2     | 3     | 5     | four  |
| b | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| c | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| d | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| e | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| f | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

**4** Work in pairs. Say five numbers. Your partner writes the numbers.

**5** **1.13** Listen and match 1-5 to the pictures.

**6** Listen again and write the numbers.



### Reading and Listening

1 Look at the addresses. **Circle** the postcodes.

2 1.14 Listen and correct the postcodes.

3 Read the text about postcodes. Are the sentences true (T) or false (F)?

- 1 In Britain the word is *zip code*. \_\_\_
- 2 In Russia the postcode is a number. \_\_\_
- 3 S2 67X is an Australian postcode. \_\_\_
- 4 B6 7TT is a Manchester postcode. \_\_\_

**Language note:**  
use *an* before a vowel sound: **an** address;  
**an** Australian postcode

4 Work in pairs. What's your postcode? Tell your partner.

5 Work in pairs. A: turn to page 96. B: turn to page 100. Practise saying postcodes.

### Grammar

*What's the postcode?*  
*What's your name?*

- use *what's* (what is) to ask about things

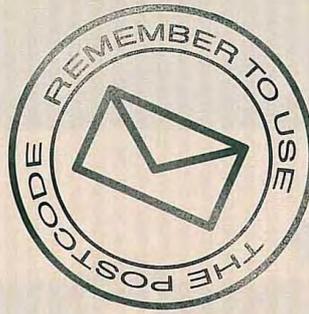
1 Complete the questions with the words in the box.

address name phone number  
postcode

- 1 A: What's your \_\_\_\_\_?  
B: Paul Jackson.
- 2 A: What's your \_\_\_\_\_?  
B: 01202 67 1150
- 3 A: What's your \_\_\_\_\_?  
B: 2 London Street, Manchester.
- 4 What's your \_\_\_\_\_?  
B: M3 6ST

2 1.15 Listen and check.

**Grammar focus** – explanation & more practice of *what's* on page 106



- The postcode is part of your address.
- In the US, the word is zip code.
- In Australia, China and Russia the postcode is a number.
- In Britain the postcode is numbers and letters. The first letter is the city:  
L4 0TH is a Liverpool postcode (Liverpool is L). G53 6XW is a Glasgow postcode (Glasgow is G).

### Writing and Speaking

Work in pairs. Ask your partner questions to complete the form. Choose A or B.

- A talk about yourself, or
- B Student A: turn to page 96. Student B: turn to page 100.

Name	
Address	
Postcode	
Phone number	

### Useful phrases

- What's your name / address / postcode / phone number?
- Can you spell that?
- Can you repeat that?

1

Zhu Chen  
74 TianHe North Road  
Guangzhou  
**520651**  
CHINA

2

Robert Jones  
36 88 Pauls Street  
Birmingham  
B3 1XQ  
ENGLAND

3

P. Howe  
32 Elginton Avenue  
Ontario  
L5R 3F8  
CANADA AIR MAIL

4

Chad Baker  
262 Peachtree Avenue  
Atlanta  
GA 30302  
POSTAGE PAID AUSTRALIA USA

5

Oleg Bratvsky  
71 Smolenskaya Mitsa  
Moscow  
119123  
RUSSIA

# UNIT 1 Global game

## Start

### You start!

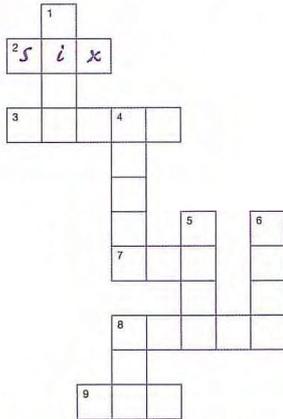
1 Say a word beginning with <i>p</i> <i>passport</i> 	2 Say a drink 	3 Say a place 	4 Say a country <i>France</i>	5 Say a city in Britain <i>London</i>
16 Say a name in English <i>John, Anna</i>	17 Say a place 	18 Say a name in English <i>Lisa, Peter</i>	19 Say a word beginning with <i>p</i> 	6 Say a job 
15 Say a word beginning with <i>t</i> 	24 Say a plural noun <i>cities</i>	25 Say a city in Britain <i>London</i>	20 Say a place 	7 Say a city in the US <i>Chicago</i>
14 Say a country <i>Australia</i>	23 Say 3 numbers <i>three, ...</i>	22 Say a name in English <i>John, Anna</i>	21 Say a word beginning with <i>b</i> 	8 Say a name in English <i>John, Anna</i>
13 Say a city in the US <i>Chicago</i>	12 Say a word beginning with <i>c</i> 	11 Say 3 numbers <i>five, ...</i>	10 Say a plural noun <i>cities</i>	9 Say a name in English <i>Lisa, Peter</i>

### It's my / your turn

# Global review

## Vocabulary

1 Write the numbers as words in the crossword puzzle.



- Across  
 2 6  
 3 7  
 7 2  
 8 3  
 9 1
- Down  
 1 9  
 4 8  
 5 4  
 6 5  
 8 10

2 Find nine words. Use the pictures to help you.

c	a	m	e	r	a	w	l
o	h	o	t	e	l	p	b
f	g	u	t	a	x	i	o
f	o	u	r	c	y	f	o
e	p	h	o	n	e	v	k
e	k	c	a	f	e	a	s
p	a	s	s	p	o	r	t



## Pronunciation

Tick (✓) the correct column.

	•	••
taxi		
phone		
café		
bank		
camera		

## Grammar

1 Match the questions with the answers.

- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| 1 What's your name?             | a Yes, M-A-Y-A C-O-X     |
| 2 Can you spell that?           | b 0151 7613 4069         |
| 3 What's your postcode?         | c Maya Cox               |
| 4 What's your address?          | d L6 4BY                 |
| 5 What's your telephone number? | e 5 Hill Road, Liverpool |

2 Write your answers to the questions.

- What's your name? \_\_\_\_\_  
 What's your address? \_\_\_\_\_  
 What's your postcode? \_\_\_\_\_  
 What's your telephone number? \_\_\_\_\_

## Listen again

1 Put the words in the correct order.

Tokyo. from I'm                      I'm from Tokyo.

- 1 Tom. I'm Hi, \_\_\_\_\_  
 2 Liz. Tom, I'm Hello \_\_\_\_\_  
 3 you, to Liz. meet Nice \_\_\_\_\_

2 1.16 Listen and check your answers.

3 1.17 Listen and write the numbers.

- a \_\_\_\_\_  
 b \_\_\_\_\_  
 c \_\_\_\_\_  
 d \_\_\_\_\_  
 e \_\_\_\_\_  
 f \_\_\_\_\_

**ANEXO III:** Atividade de compreensão oral em um GV do *Global Advanced*

Audio 1

A = Marion                      B = Scott

A: *I was in, um. I was in Holland over the weekend and went shopping with my mum and, um, it was really interesting because we went to, um... generally I think the difference between The Netherland and, and England isn't very big in terms of costumer satisfaction or the way people meet and greet you in, in shops, um, but we were in a, a big department store and we were looking at children's socks and all of a sudden this woman came up to us and said 'Do you need help with anything?' and I thought we 'We are in a department store', you know, 'looking at socks', and it was just a really random sort of experience where she came up and said 'Do you need help with anything?' because they wouldn't do that.*

B: *I have had that experience in mobile phone shops before. You literally walk inside the door and then you get five people come up to you all at once and ask do you need help. You need a chance to actually look at the mobile phones to ascertain if you want to buy it or not so...*

A: *Yes, and what you'd like.*

B: *... a bit too intrusive I think, sometime they need to stand back and let you decide on options...*

A: *Let you decide.*

B: *... before you want to buy.*

A: *Well, exactly, yes, absolutely.*

B: *I think industries are more intrusive...*

A: *Yes.*

B: *...when you got into...*

A: *Yes, so...*

Audio 2

A = Lillian (Kenya)                      B = Dominika (Poland)

A: *Well, um, Kenyans generally they are known for being hospitable and being nice to people, but sadly this is not extended to the, to the low-class citizens. You know, they just have to tolerate not being treated well. But I must compare it to the UK, I find the British pleasant,*

*very pleasant. I just recall the other day I went into Currys to buy an MP3 player. Now, I'm not good in this electronic guidance.*

*B: Me neither...*

*A: ... but the gentleman there was very helpful. He explained to me, you know, the technical products, you know, how, how many songs the mp3 can hold, and he went out of his way and he took me to the counter, processed the payment, talked to me about the insurance, and I almost bought it, but I didn't...*

*B: I hope he got a fantastic commission?*

*A: Yes, but he was really, really helpful and I walked away feeling wow, that was good.*

*B: Did you have to wait for any staff to approach you or...?*

*A: Actually, no, he saw me, he saw me looking at the area where the mp3s are kept and he walked over to me and asked if he can help which I thought was really nice because he took a personal interest in me.*

*B: Very good. Sometimes I have to say that I have need to wait for people to serve me. It happens quite often that two young girls are just busy chatting to each other over the till rather than... that's, that's the common thing. And that's something that wouldn't happen in Poland really. But yes, the manner and, you know, saying 'thank you' and 'Is there anything I can do for you?' is very good.*

Retirado de: CLANDFIELD, L.; JEFFRIES, A. *Global Advanced - Coursebook*. Londres: Macmillan, 2012. p. 161.