

A Perspectiva Do Inglês Como Língua Franca E Suas Implicações Pedagógicas

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA PERSPECTIVE AND ITS PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Fernanda de Cássia **MIRANDA**¹
Giancarlo Moreira **RODRIGUES**²

Resumo: As manifestações da língua inglesa na contemporaneidade têm chamado a atenção de estudiosos da Linguística Aplicada tanto no exterior (SEIDHOLFER, 2004, 2005, 2011; JENKINS 2007, 2009, COGO e DEWEY, 2012), quanto no Brasil (BORDINI, GIMENEZ, 2014, GIMENEZ et al, 2015), por abranger situações em diversos contextos comunicativos, por meio de interações ocorridas majoritariamente entre falantes não nativos/bilíngues de diferentes línguas maternas e de bagagens culturais diversas. Tal fenômeno vem sendo chamado de Inglês como Língua Franca (ILF), e convém discutir como essa perspectiva poderia ser direcionada aos materiais didáticos de língua inglesa. Algumas propostas de estudiosos na área (SIQUEIRA, 2012, TOMLINSON e MASUARA, 2013, TAKAHASHI, 2014) sugerem a sensibilização intercultural e o (re)conhecimento de outros usos e variedades da língua inglesa, por exemplo, direcionando o ensino de língua inglesa para a perspectiva do ILF, promovendo uma descentralização das variedades linguísticas de prestígio (norte-americana e britânica) e da cultura do falante nativo dos países do Círculo Interno.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca. Implicações pedagógicas. Livros didáticos. Sensibilização intercultural. Análises e propostas.

Abstract: Demonstrations of the English language in the contemporary world have drawn the attention of Applied Linguistics scholars both abroad (SEIDHOLFER, 2004, 2005, 2011; JENKINS, 2007, 2009, COGO and DEWEY, 2012), and in Brazil (BORDINI, GIMENEZ, 2014 GIMENEZ et al, 2015), by covering situations in different communicative contexts, through interactions that occur mostly among non-native/ bilingual speakers from different mother tongues and different cultural backgrounds. This phenomenon has been called English as a Lingua Franca (ELF) and is important to think about how this perspective might be directed to English language teaching materials. Some proposals of scholars in the area (SIQUEIRA, 2012, TOMLINSON and MASUARA, 2013 TAKAHASHI, 2014) suggest intercultural awareness and the (re) knowledge of other uses and varieties of English, for example, directing the English language teaching to the ELF perspective, promoting decentralization of linguistic varieties of prestige (North American and British) and the native speaker culture from the Inner Circle countries.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Coordenadora de área do subprojeto Letras/Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID/UENP e coordenadora do Projeto de Pesquisa “Análise de materiais didáticos na perspectiva do Inglês como Língua Franca”, ligado ao GP “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores”. Endereço eletrônico: fecmiranda@uenp.edu.br.

² Graduando do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Bolsista de iniciação à docência do subprojeto Letras/Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID/UENP e integrante do Projeto de Pesquisa “Análise de materiais didáticos na perspectiva do Inglês como Língua Franca”, ligado ao GP “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores”. Endereço eletrônico: gi-ptal@hotmail.com.

Keywords: English as a Lingua Franca. Pedagogical implications. Coursebooks. Intercultural awareness. Analyses and proposals.

Introdução

Diante da expansão da língua inglesa e de suas manifestações na contemporaneidade, alguns autores no campo da Linguística Aplicada têm buscado compreender e rotular tal fenômeno linguístico, seja como Inglês como Língua Franca (ILF), *World English(es)* (WE), Língua Multinacional (LM), Língua Internacional (LI), entre outros.

Dentre tantas nomenclaturas recebidas pelo inglês na contemporaneidade, optamos por focar no ILF e algumas de suas teorizações, as quais divergem entre estudiosos, como por exemplo, se o ILF é ou não variedade, cujos posicionamentos iremos abordar adiante.

Ao pensar nas implicações pedagógicas sob a perspectiva do ILF, especialmente em relação aos materiais didáticos de língua inglesa, convém mencionarmos como tal perspectiva vem sendo pensada na análise e na elaboração de livros didáticos de língua inglesa, o que promoveria uma aproximação com o ensino voltado para a interculturalidade e as variedades outras de língua inglesa, e não apenas considerando a cultura e as variedades linguísticas de países do Círculo Interno, os quais, segundo Kachru (1985)³, são os provedores das normas a serem seguidas pelos falantes não nativos/bilíngues.

A perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF): conceituações e divergências

A língua inglesa tem adquirido na contemporaneidade grandes proporções nas interações entre falantes não nativos/bilíngues, ultrapassando o número de falantes nativos. Como instrumento de comunicação entre usuários de inglês de diferentes línguas maternas e culturas, o ILF vem sendo estudado por diversos autores, buscando conceituá-lo.

Seidlhofer (2004) mencionava que 80% das trocas linguísticas nas quais o inglês é utilizado como segunda língua ou língua estrangeira, não abrangiam nenhum falante nativo. No entanto, tal consideração foi reformulada pela autora em 2005, ao admitir que falantes nativos

³ Segundo a teorização de Kachru (1985), o autor concebe o processo de expansão da língua inglesa a partir de três círculos concêntricos: o Círculo Central (*Inner Circle*), também conhecido como Círculo Interno, onde o inglês é falado como língua materna (Inglaterra, EUA, Austrália, etc.), o Círculo Externo (*Outer Circle*), onde o inglês opera como segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros, e o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*), que compreende as nações que reconhecem o inglês como língua internacional (ILI) e onde se estuda o idioma como língua estrangeira (ILE). Este último círculo, abrange o Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito, Rússia, dentre outros, sendo, certamente, o que detém o maior número de potenciais falantes (embora nem todos os habitantes desses países falem inglês).

também participam dessas interações, apesar de seus estudos se concentrarem nas características linguísticas dos falantes não nativos. Neste sentido, seu conceito sobre ILF é reelaborado: “Por isso, prefiro pensar o ILF como qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p.7).

De acordo com Jenkins (2007; 2009), a comunicação na perspectiva do ILF abrange falantes dos Círculos Interno, Externo e em Expansão, cujos usuários de inglês precisam fazer ajustes de acordo com sua variedade local, tornando a língua mais híbrida e mais mestiça. Ao ajustar a língua inglesa de acordo com a variedade local, falantes tanto do Círculo Externo como do Círculo em Expansão promovem sua interação pautada no conhecimento linguístico que possuem, de acordo com seu contexto sociocultural, não se prendendo apenas ao modelo do falante nativo.

Outras teorizações sobre ILF são destacadas por Cogo e Dewey (2012). Para os autores, em um dos aspectos do ILF, busca-se identificar os cenários e contextos de uso do inglês como a principal língua de contato. Em outro, são as funções desempenhadas na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas que são objeto de interesse. Uma terceira forma de se entender a perspectiva do ILF é como um paradigma de pesquisa que tem emergido recentemente como uma nova área na sociolinguística. Eles assim resumem a sua definição: 1) é uma ocorrência natural e bastante difundida; 2) há a presença de falantes de contextos linguísticos e culturais variados; 3) há inovações nos usos da lexicogramática, da pragmática e socioculturais por meio de modificações da língua inglesa no momento da interação; os interlocutores, portanto, acomodam-se às suas necessidades comunicativas; 4) ocorrem processos de sinalização da identidade, de acomodação e grande variação linguística em interações ILF.

Dewey (2014, p.14) também recentemente define o ILF como um contexto de “qualquer situação comunicativa na qual falantes de dois ou mais *backgrounds* linguístico-culturais usam inglês como uma língua de contato”.

No entanto, os estudos em ILF têm provocado diferentes posicionamentos sobre o que é esse fenômeno que desafia as noções existentes de língua. Visões sobre uma possível codificação de ILF têm se alterado ao longo do tempo. Em 2006, ao comentar sobre uma lacuna conceitual em relação aos usos do inglês no Círculo em Expansão, Seidlhofer enfatizou que deveria haver descrições e, possivelmente, sua codificação.

Para Park e Wee (2011), por exemplo, o ILF não é variedade, pois a língua não é composta por um sistema fixo e estático de regras, mas um produto emergente dos falantes em contextos locais, os quais são responsáveis pela sua existência e fluidez.

Em contextos nos quais o inglês é compartilhado por falantes de vários contextos linguísticos e bagagens culturais, os autores destacam o que Levinson (1992) denominou de *tipo de atividade (activity type)*. Este conceito refere-se às situações diversas nas quais os participantes envolvidos são definidos objetivamente, socialmente constituídos, inseridos em ambientes de interações (contextos de uso; contextos dinâmicos), com um número restrito de participantes. Essas interações podem estar presentes em uma entrevista de emprego, em uma consulta médica, em um jantar, entre outros, nos quais o processo da inferência e o de estabelecer um sentido na comunicação são elementos fundamentais nas interações sociais, como por exemplo: o que é permitido e o que não é permitido num contexto de uso? Que metas deve-se tentar alcançar na comunicação?

Essas considerações sugerem que está em xeque a própria noção de língua, a qual “era não só aceita como algo perfeitamente natural, mas efetivamente entendida como um pressuposto incontestável” (RAJAGOPALAN, 2011, p.47). O autor também complementa que a integridade e a inviolabilidade de cada língua não eram abertas a discussões, ou seja, eram compreendidas como questões pacíficas e impenetráveis, imunes a qualquer tentativa de questionamentos sobre o conceito de língua.

Diante do exposto, Park e Wee (2011) consideram apropriado conceber as interações em ILF como um tipo de atividade em um nível mais abrangente, e não apenas nos tipos de atividades exemplificados por Levinson (1992), já que participantes do ILF possuem diversas bagagens linguísticas e culturais, não pertencendo a uma mesma comunidade de fala.

Alguns benefícios são destacados pelos autores ao considerarem o ILF como um tipo de atividade, tais como:

- a) O ILF não está restrito a um grupo distinto de falantes, considerado como um grupo único, já que é um produto emergente de diversos contatos linguísticos e culturais;
- b) não há uma preocupação em se pensar em uma comunidade de ILF considerando-se a distinção entre falantes nativos x falantes não-nativos (reintrodução de classe social);
- c) a compreensão sobre inteligibilidade também constitui um aspecto crucial no que se refere ao uso de estratégias de acomodação e gerenciamento de mal entendidos potenciais por parte dos interlocutores.

Para Park e Wee (2011), a inteligibilidade nos estudos de ILF tem sido tratada apenas sob o ponto de vista linguístico, de reconhecimento de palavras e frases. Além desse, outros dois conceitos seriam igualmente importantes para ILF: *comprehensibility* e *interpretability*. O primeiro diz respeito à compreensão de uma expressão, de um conceito ou texto que é linguisticamente significativo, dado em um determinado contexto; e o segundo refere-se à interpretação de um

texto, de uma expressão ou frase, cuja compreensão está relacionada aos objetivos e intenções particulares do emissor e da forma como o receptor atribuirá significado a eles. Nesse sentido, a coerência, o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado, por exemplo, são essenciais na interpretabilidade.

Os autores ainda destacam que

A abordagem do ILF a partir de uma perspectiva baseada na prática, poderá, potencialmente, nos ajudar a resolver estas questões mais diretamente e de forma eficaz, uma vez que irá destacar a responsabilidade e agência de indivíduos como comunicadores e participantes em um mundo diverso e criativo. (PARK e WEE, 2011, p.372)

Ao contrapor-se à ideia de existência de uma variedade chamada ILF, Ferguson (2009) pontua que é difícil identificá-la, uma vez que o ILF não constitui uma comunidade de fala estabelecida e sim, “comunidades de comunicação”, as quais, continuamente são dissolvidas e reconfiguradas pelos seus usuários. Para o autor, se não existirem variedades identificáveis e se forem emergentes, como ele pressupõe ser o ILF, esse fenômeno linguístico não se desenvolveu em uma variedade. Sua asserção se baseia na comparação, por exemplo, das variedades nativizadas identificadas em países do Círculo Externo, que se apropriaram da língua inglesa e a modificaram. O autor ainda ressalta que o ILF não deve ser considerado como um conjunto de variedades, mas como práticas fluidas de comunicação, optando por aspectos normativos, não-normativos e, talvez, a presença de outros idiomas (FERGUSON, 2009, p.129).

De acordo com Berns (2011), a língua franca é vista como um uso da língua e não uma variedade *per se*. A autora considera a língua franca como um construto abstrato que abrange maneiras e peculiaridades de uso em diferentes situações comunicativas: “Porque se dissermos ‘Eu uso o inglês como um meio de instrução’, não estamos falando sobre uma variedade particular, estamos falando sobre uso” (BERNS, 2011, p.294)⁴.

Nesse sentido, a definição de língua franca enfatiza a sua função, seu caráter pragmático, relacionada ao uso da língua entre diversos povos e não uma representação formal. Diante disso, uma língua franca faz parte de contextos nos quais os usos são definidos por fatores extralinguísticos que atuam como funções interpessoal, instrumental, administrativa e criativa.

Outras questões que Berns (2009) destaca sobre as interações do ILF são as seguintes: a) Quem está interagindo? b) Por que estão interagindo? c) Qual o assunto em pauta? d) Qual o

⁴ *Because if we say ‘I use English as medium of instruction’, we’re talking about a use.* Trecho retirado do capítulo *English as Língua Franca: a conversation with Margie Berns*, o qual foi uma entrevista conduzida pelo Professor Sávio Siqueira (UFBA) e estudantes de seu Grupo de Pesquisa Inglês como língua franca: crítica, atitude e identidade (CNPQ), com perguntas feitas pelos organizadores da obra *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*, organizado por Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo e Michele Salles El Kadri, (2011).

gênero desta amostra comunicativa? Essas perguntas são propostas ao se considerar o ILF como um contexto de uso, além de a autora mencionar que os aspectos pragmáticos deveriam ser destacados nas pesquisas no campo do ILF (BERNS *et al.* 2009, 2011).

Outras considerações semelhantes são mencionadas por Friedrich (2010, p. 4) que destaca a importância de também não caracterizar o ILF como uma variedade, uma vez que seria impossível inserir uma língua franca dentro do conceito de variedade, devido a sua dinamicidade e também, ao seu caráter (inter)cultural, como ocorre também em outras línguas. Além disso, a autora complementa que o uso do ILF como função permite o reconhecimento da importância dos fatores não-linguísticos, os quais compreendem gestos, expressões corporais, figuras, aspectos culturais, entre outros.

Ao apresentarmos algumas discussões sobre as conceituações e divergências da perspectiva do ILF, é necessário refletir sobre como os livros didáticos de língua inglesa poderiam ser contemplados nessa ótica.

Implicações pedagógicas sob a perspectiva do ILF

Diante das pesquisas no campo do ILF, naturalmente, os livros didáticos não poderiam ser ignorados nesse panorama. Rodrigues (2005), por exemplo, propõe que a variação linguística deveria ser abordada:

O livro didático teria como função dar subsídios para que o aluno interaja numa língua estrangeira. Se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos, para que o aluno possa desempenhar uma interação comunicativa com sucesso. [...] Deste modo, considerando que o livro didático é o principal instrumento de apoio para atividade didática do professor, o ensino de língua tem sido direcionado em grande parte, para a gramática, e, quando há tentativa de utilizar a abordagem comunicativa, a norma padrão de uma ou das duas nações mais representativas é utilizada enquanto referencial, como é o caso do inglês padrão americano e do inglês padrão britânico. Como consequência, pode ocorrer a supervalorização da forma padrão em detrimento de outras variedades de uma língua, que, por sua vez, podem ser vistas com preconceito. (RODRIGUES, 2005, p.35)

Pessoa (2009) também aborda algumas percepções relacionadas ao uso de livros didáticos, a partir de sua investigação com futuros professores. Dentre os argumentos positivos, temos: 1. Guia e material de apoio para professores e alunos; 2. mola mestra quando usado com equilíbrio; 3. organiza o conteúdo e/ou os pontos gramaticais; 4. ferramenta importante, em especial para os níveis iniciantes; 5. é confortável para o professor e/ou alunos; 6. desperta o prazer do aluno para

o aprendizado; 7. dá segurança. 8. facilita o estudo em casa; 9. facilita a fixação de conteúdo; 10. pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno; 11. é fonte de dados, pontos gramaticais e exercícios; 12. leva o aluno a praticar estruturas gramaticais de relevância na língua-alvo.

No que diz respeito às percepções negativas: 1. Ruim quando seguido rigidamente; 2. ruim quando usado excessiva e exclusivamente; 3. pode tornar-se uma muleta para professor e/ou alunos; 4. temas abordados distantes do nosso contexto social; 5. limita professor e/ou alunos; 6. prende um pouco o andamento da aula; 7. não permite a diversificação de temas; 8. focaliza muito o ensino de gramática; 9. privilegia apenas uma variedade do inglês (britânico ou americano); 10. perpetua o preconceito contra as demais variedades; 11. fortalece o mito do falante nativo como modelo a ser seguido; 12. traz textos e atividades que nada têm a ver com a realidade dos alunos.

Embora esse estudo aponte alguns argumentos positivos na utilização do livro didático, outras percepções negativas, como por exemplo, os itens 9, 10, 11 e 12 privilegiariam mais uma perspectiva de LE do que de ILF. Apesar de a indústria dos livros didáticos mostrar-se consciente da natureza híbrida e flexível do inglês, sendo apropriada e transformada pelos seus usuários, “parece não haver qualquer interesse em se aprofundar na questão do intuito de trazer para as salas de aula de inglês como língua internacional o grande mosaico linguístico-cultural que o idioma representa” (SIQUEIRA, 2012, p.335), o que salientaria ainda aquelas percepções negativas mencionadas.

Tomlinson (2012) também nos chama a atenção para exercícios estruturalistas e diálogos repetitivos, textos e exemplos artificiais que não preparam os alunos para a realidade do uso da língua fora da sala de aula e a falta de engajamento afetivo e cognitivo nesses materiais.

Ao fazer referências aos materiais didáticos e suas atividades, Littlejohn (2001) questiona se estamos testemunhando o impacto da “McDonaldização” em sua estrutura. Esse termo, definido por Ritzer (1993, 2012), faz referência à rede internacional de restaurantes *fast food*, McDonald’s, na qual funcionários e clientes estão em um contexto de rotinas padronizadas e previsíveis, como se seguissem um *script* para interagirem. Esse fenômeno estaria presente nos materiais didáticos, por exemplo, por meio de atividades nas quais os alunos são conduzidos a responder questões “fechadas”, com precisão, resultando em interações padronizadas e prescritas, sem sair do *script* McDonaldizado (LITTLEJOHN, 2012).

Ao reconhecermos as manifestações do inglês na contemporaneidade, devido ao seu “caráter fluido e dinâmico das interações em ILF, *com alto grau de imprevisibilidadé*”, envolvendo participantes “de quaisquer das mais de 6.000 línguas maternas existentes no mundo” em

diferentes contextos de comunicação (GIMENEZ, et al, 2015, p. 595 - grifos nossos), aquela padronização e previsibilidade proposta não estaria de acordo com a perspectiva do ILF.

Ainda no âmbito das reflexões dos livros didáticos, Dendrinis (1992) identificava outros aspectos nos livros didáticos, relacionados às representações de pessoas brancas, da classe média e temas como férias no exterior, lazer, decoração, jantares, sucesso e bens materiais. De acordo com a autora, muitos livros didáticos representam uma falsa realidade aos alunos leitores, cujos significados ideológicos nos textos são articulados por meio de escolhas lexicais e gramaticais, cujas propriedades linguísticas não levam em consideração a construção social dos indivíduos. Além disso, tais textos não permitem aos aprendizes terem acesso à construção de significados de um texto, como elaborarem hipóteses e avaliações de um determinado contexto apresentado. De acordo com a mesma autora, outros recursos, além dos textos verbais, servem para que a ideologização nos alunos ocorra, por meio de textos não verbais, como figuras, ilustrações, fotos, etc.

Gray (2010) também menciona que os livros didáticos podem veicular ideologias de valorização de falantes nativos e de determinadas classes sociais em detrimento da diversidade característica das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, os livros didáticos se assemelham e um idealizado “mundo plástico” é representado (PRODOMOU, 1988; SIQUEIRA, 2010; 2012), o qual não se aproxima da realidade dos alunos.

Como propostas para mudar esse panorama, autores como SIQUEIRA (2012), TOMLINSON e MASUARA (2013), TAKAHASHI (2014) fazem algumas pontuações. De acordo com Siqueira (2012), seria necessário que os professores assumissem uma posição mais crítica em relação aos materiais didáticos e fizessem uma revisão de seus conceitos. A partir dessa ação conjunta, o autor menciona, de uma forma otimista, que os professores poderiam convencer a indústria dos livros didáticos de suas “reais demandas e do papel ativo que devemos assumir em todo esse processo” (SIQUEIRA, 2012, p.337). No entanto, é preciso não esquecer que as motivações da indústria dos livros didáticos vão além das educacionais, tendo em vista suas finalidades comerciais. Isto significa que percepções sobre o mercado consumidor adquirem relevância na orientação para os autores de livros didáticos (LITTLEJOHN, 2012).

Tomlinson e Masuara (2013) também sugerem que os materiais didáticos de inglês poderiam refletir o mundo real dos aprendizes e não promover apenas os valores dos produtores dos materiais didáticos que são geralmente de países do Círculo Interno. A exposição a diferentes pontos de vistas e valores e o desenvolvimento a temas gerais, inclusive aos materiais didáticos, também integram suas propostas, o que poderia promover nos aprendizes o aprimoramento de confiança e pensamento crítico.

Propostas feitas por Takahashi (2014) referem-se a exemplos de comunicação autêntica entre falantes não nativos, a exposição às variedades do inglês e exemplos do uso da língua inglesa entre falantes não nativos, no sentido de os aprendizes terem consciência de que para se ter uma comunicação de sucesso, não é necessário seguir a pronúncia e a gramática dos falantes nativos.

Considerações finais

Por meio das pesquisas empreendidas no campo do ILF e de suas implicações pedagógicas, principalmente, no que se refere aos livros didáticos de inglês, é pertinente procurarmos ter um olhar mais atento às ideologias do Círculo Interno, mesmo que inseridas de uma maneira subliminar, por meio de textos verbais e não verbais nos livros didáticos de língua inglesa. Nesse sentido, concordamos com Siqueira (2010, p. 249), ao afirmar que: “[...] o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”.

Se optarmos em trazer a perspectiva do ILF para nossas aulas, concordamos em promover aos nossos aprendizes o conhecimento das outras variedades da língua inglesa e da forma que elas são utilizadas para se alcançar a significação, além de abrir espaço à sensibilização intercultural, no sentido de não apenas privilegiar a cultura dos países do Círculo Interno, mesmo que a hegemonia do falante nativo ainda esteja inserida em muitos livros didáticos de inglês.

Pesquisas que envolvam análises de livros didáticos também são fundamentais para que colaboremos com o campo do ILF, de modo a estarmos mais atentos se essa perspectiva tem sido contemplada, já que esse idioma não é propriedade de um único país ou de uma única cultura, mas é utilizado por diferentes falantes de inglês, de contextos diversos e multilíngues.

Referências

- BERNS, M. et al. Perspectives on English as a lingua franca. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Ed.). *World englishes: problems, properties and prospects*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 369-384.
- _____. English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011, p. 293-303.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v.17, n.1, 2014, p. 10-43.
- COGO, A.; DEWEY, M. *Analysing English as a Lingua Franca – A Corpus-driven Investigation*. London: Continuum, 2012.
- DENDRINOS, B. *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas, 1992.

- DEWEY, M. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 36.2, Atlantis, 2014, p. 11-30.
- FERGUSON, G. Issues in researching English as a lingua franca: a conceptual enquiry. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 19, n. 2, p. 117-135, 2009.
- FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, 2010, p. 20 -30.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, S.; PORFIRIO, L. Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Língua Aplicada*, Belo Horizonte, 2015.
- GRAY, J. The branding of English and the culture of the New Capitalism: representations of the world of work in English Language textbooks. *Applied Linguistics*: 31/5: 714–733 _ Oxford University Press, 2010.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- _____. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Eds). *World Englishes – problems, properties and prospects*. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 368-384.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.
- LEVINSON, S. Activity types and language. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (eds.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings* (p. 66–100). Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- LITTLEJOHN, A. Language teaching for the future. In: *Shaping our Future: Proceedings of the 7th ELI-COS Conference*. Sydney, Australia: ELICOS, 2001. Retrieved from www.AndrewLittlejohn.net
- _____. Language teaching materials and the very (big) picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2012, Vol. 9, Suppl. 1, pp. 283 – 297.
- PARK, J. S.; WEE, L. A practice-based critique of English as a lingua franca. *World Englishes*, Oxford, v. 30, n. 3, p. 360-374, 2011.
- PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(1): 53-69, Jan./Jun. 2009.
- PRODOMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, Apr. 1988.
- RAJAGOPALAN, K. O “World English”- Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 45-57. 2011.
- RITZER, G. *The McDonaldisation of society*. Los Angeles: Sage Publications, 1993.
- _____. *The McDonaldisation of society*. 20th anniversary edition (7th ed.) Los Angeles: Sage Publications, 2012.
- RODRIGUES, D. de S. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa*. 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.
- SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.
- _____. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, London, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.
- _____. English as a Lingua Franca in the Expanding Circle: what it isn't. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Org.). *English in the world – Global rules, global roles*. Londres: Continuum, 2006. p. 40-50.
- _____. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Ed. OUP, 2011.

- SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225 – 253.
- _____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- TAKAHASHI, R. An analysis of ELF-oriented features in ELT coursebooks. *English Today*, 117, United Kingdom, v. 30, n. 1, 2014.
- TOMLINSON, B. _____. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, vol. 45, 2012. p. 143 – 179.
- _____.; MASUARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

Chegou em: 28-07-2015

Aceito em: 16-09-2015