

ARTIGO ORIGINAL

# A perspectiva do Inglês como Língua Franca na oralidade: análises de atividades em um livro didático para o Ensino Médio

*The perspective of English as a Lingua Franca in orality: analysis of activities in a textbook for High School*

Matheus Aniecevski , Taisa Pinetti Passoni 

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM) - aniecevskimath@gmail.com

2 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - taisapassoni@professores.utfpr.edu.br

## Como citar o artigo:

ANIECEVSKI, M.; PASSONI, T. P. A perspectiva do inglês como língua franca na oralidade: análises de atividades em um livro didático para o Ensino Médio. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 2, AG6, 2025.

## Resumo

O Inglês como Língua Franca (ILF) é compreendido como qualquer uso da língua inglesa onde ela sirva como meio de comunicação entre falantes que, em sua maioria, não a possuem como língua de nascimento. Tal perspectiva, adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), gera discussões nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas e influencia a produção de materiais didáticos. Diante disso, este artigo objetiva analisar três unidades do livro didático (LD) *JOY!* (Oliveira, 2020) utilizado no Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina, com foco no eixo da oralidade. O estudo tem origens na pesquisa de mestrado de Aniecevski (2023) e, neste recorte, foi ampliado de modo a responder a seguinte pergunta: Como as atividades de oralidade presentes neste LD se relacionam com a perspectiva do ILF? Os resultados sugerem que algumas atividades permitem um trabalho alinhado ao ILF, especialmente aquelas que valorizam o repertório linguístico e cultural dos estudantes e utilizam recursos multimodais. No entanto, o LD apresenta lacunas na apresentação e reconhecimento dos diferentes usos da língua inglesa (LI) para além das variedades de prestígio tradicionalmente definidas como nativas.

**Palavras-chave:** Inglês como Língua Franca. Oralidade. Livro didático.

## Abstract

English as a *Lingua Franca* (ELF) is understood as any use of the English language where it serves as a means of communication between speakers who, for the most part, do not have it as their native language. This perspective, adopted by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brazil, 2018), generates discussions in the areas of language teaching and learning and influences the production of teaching materials. In view of this, this article aims to analyze three units of the textbook *JOY!* adopted for the New High School in the state of Santa Catarina, focusing on the axis of orality. The study has its origins in the master's research of Aniecevski (2023) and in this section it was expanded in order to

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver.

Data de recebido: 28 Jan 2025. Revisões requeridas: 24 Jun 2025. Data de aprovado: 17 Ago 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

answer the following question: How do the oral activities present in this textbook relate to the ELF perspective? The results suggest that some activities allow work aligned with ELF, especially those that value the students' linguistic and cultural repertoire and use multimodal resources. However, the LD presents gaps in the presentation and recognition of the different uses of the English language, in addition to the prestigious varieties traditionally defined as native.

**Keywords:** English as a Lingua Franca. Orality. Textbook.

## 1 INTRODUÇÃO

Diversas discussões teóricas têm permeado o campo dos estudos linguísticos no que concerne à perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) no contexto internacional, inclusive trabalhos precursores (Jenkins, 2000; Jenkins; Cogo; Dewey, 2011; Seidlhofer, 1999; 2001; 2011; entre outros). Tal perspectiva teórica transita também para o campo metodológico, refletindo na produção de documentos e materiais didáticos que orientam o ensino de línguas. Consequentemente, essa questão também se tornou objeto de estudo de pesquisadores brasileiros (Gimenez *et al.*, 2015; Calvo; El Kadri; Gimenez, 2014; Gimenez, Passoni, 2016; entre outros). Concebido como um idioma de contato entre pessoas que não compartilham a mesma primeira língua, o ILF configura-se como um fenômeno decorrente da desterritorialização do inglês, de modo que essa língua tende a ser o meio disponível para comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo (Seidlhofer, 2011).

No contexto educacional brasileiro, a difusão do inglês tem influenciado as reformas recentes, como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2017, que estabeleceu a prevalência do inglês do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio (EM); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018, que adotou a perspectiva do ILF; e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2022, que reforçou o inglês como disciplina obrigatória. Esses elementos definem o cenário do estudo apresentado.

Tais dinâmicas têm impactado a produção de livros didáticos (LDs) de língua inglesa (LI) que chegam às escolas. Partindo de um contexto específico do estado de Santa Catarina, neste artigo analisamos as atividades do eixo da oralidade em um volume adotado no NEM, tendo em vista que as habilidades de compreensão e produção oral foram, por muito tempo, relegadas a segundo plano no processo de ensino-aprendizagem de LI, especialmente na escola pública. Assim, buscamos responder à seguinte pergunta: como as atividades de oralidade presentes neste material didático se relacionam com a perspectiva do ILF?

Este trabalho deriva de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Aniecevski, 2023), de modo que apresenta um recorte e uma expansão das análises realizadas no estudo de origem. Assim sendo, a estrutura do presente artigo divide-se em: após esta Introdução, uma breve fundamentação teórica sobre o ILF e sua relação com a BNCC e o NEM; em seguida, descrevemos a metodologia com a contextualização, descrição e delimitação do *corpus*; na sequência, apresentamos as análises das atividades das três unidades selecionadas (1, 8 e 14); e, por fim, tecemos as considerações sobre as análises.

### 1.1 Inglês como Língua Franca: o inglês no contexto da globalização

Com o crescente fenômeno da globalização, barreiras geográficas e linguísticas têm sido cada vez mais estreitadas. O contato entre pessoas de diferentes países acontece cada vez com mais frequência, destacando o papel importante que a língua desempenha não só como mediadora dessas trocas comunicativas e culturais, mas como um idioma que se adapta às necessidades daqueles que a utilizam em diferentes contextos (Siqueira, 2015). Diante disso, o inglês aparece como língua de contato comumente escolhida para comunicação.

Nesse cenário globalizado, atrelado à desterritorialização da LI, podemos definir o ILF como todo uso do inglês entre pessoas com diferentes línguas maternas, para as quais o inglês se torna o meio de comunicação escolhido e, muitas vezes, a única alternativa disponível (Seidlhofer, 2011). Os estudos em torno da perspectiva do ILF têm se destacado em escala

mundial, em trabalhos precursores organizados em diferentes fases de seu desenvolvimento que vão desde uma visão mais estruturalista da língua, na tentativa de encontrar regularidades formais do inglês em contextos internacionais (Jenkins, 2000; Seidlhofer, 1999), até estudos mais abrangentes (Jenkins, 2015) que relacionam o conceito de ILF com a negociação de sentidos na comunicação, a outros conceitos, como translinguismo ou translanguagem, em uma perspectiva cada vez mais multilíngue.

A adoção do ILF pela BNCC culmina em reflexões no cenário brasileiro, de modo que pesquisadores como Gimenez *et. al.* (2015), Siqueira (2015), Duboc (2019) e Gimenez (2025), entre outros, partem de uma perspectiva crítica para analisar o fenômeno do ILF. Os autores concordam que o ILF não se refere a uma variante internacional, mas similar ao que propunha Seidlhofer (1999), pode ser entendido como uma língua utilizada por falantes que não compartilham o mesmo repertório linguístico-cultural. Para os autores, os estudos também devem pautar-se nas mudanças que essa perspectiva traz para o ensino de LI e formação de professores, incluindo a produção de materiais didáticos nesse contexto.

Tendo em vista os termos e conceitos de língua apresentados anteriormente, bem como a realidade em que o presente estudo se insere, consideramos pertinente tomar o ILF na atualidade como qualquer uso da LI em que o idioma é o meio de comunicação disponível e de escolha entre falantes que não possuem o inglês como primeira língua e compartilham de um repertório linguístico-cultural distinto. Ou seja, retomando a terminologia tradicional, o ILF poderia abranger usos entre os ditos não nativos e nativos.

Quando essa discussão é problematizada no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, abre-se espaço para refletir sobre as situações comunicativas em sala de aula, onde, geralmente, professores e alunos de LI não têm o inglês como primeira língua, o que reflete a desterritorialização do idioma. Assim, as interações, que muitas vezes são mediadas pelo material didático, podem favorecer uma aprendizagem mais fluida e híbrida. Nesse contexto, no âmbito do ensino de LI sob a perspectiva do ILF, Sifakis (2023) ressalta a importância de que professores e alunos se conscientizem sobre questões como o papel do falante nativo e a natureza da comunicação intercultural, o que pode ser promovido por meio de atividades metacognitivas e metalinguísticas nesses materiais didáticos voltados ao ILF.

Somado a esse mesmo viés de ensino-aprendizagem, Calvo, El Kadri e Gimenez (2014), fundamentadas nas ideias de Gimenez (2001), a adoção do ILF no ensino permite conectar temas globais e promover solidariedade entre instituições, contrastando com uma visão mais estruturalista e descontextualizada da língua. Embora não seja nosso objetivo afirmar que o ILF seja a única perspectiva válida ou capaz de resolver todas as lacunas educacionais, é importante considerá-la como uma possibilidade nas práticas pedagógicas. Para implementar essa abordagem, é necessário que políticas linguísticas (Calvet, 2007; Ricento, 2006) promovam mudanças em documentos e normas educacionais.

## 1.2 Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Inglês como Língua Franca: conectando pontos

Com a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a BNCC (Brasil, 2017b) passou a definir direitos e objetivos de aprendizagem para o EM. Entre as estratégias para alcançar esses objetivos, destaca-se a implementação do NEM, que introduz diversas mudanças normativas, incluindo um aumento na carga horária e uma reorganização dos componentes curriculares nessa etapa de ensino, com a incorporação do trabalho por Áreas de Conhecimento.

Diante dessa reestruturação, a BNCC passa a integrar a LI à Área de Linguagens e suas Tecnologias e adota uma nova perspectiva de língua. O conceito de "língua estrangeira" passa a ser criticado pelo seu viés eurocêntrico, orientando que a LI assuma um caráter de língua franca. Essa mudança enfatiza a função social e política do inglês, desvinculando-o de um território específico e de culturas tradicionais, legitimando seu uso em contextos locais e globais. A BNCC, portanto, aponta para uma visão mais ampla e inclusiva das variedades da

língua, adequada ao seu *status* global. Além da mudança de paradigma, a BNCC insere um eixo específico para a oralidade no ensino de LI, o que é inovador em relação a documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998b) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006).

A descrição do eixo no documento destaca o caráter comunicativo da LI, que permite a articulação e negociação na construção dos significados compartilhados nas interações por meio da linguagem, evidenciando o alinhamento com as práticas do ILF. Em especial, trata de aspectos como precisão, padronização, erro, imitabilidade e nível de proficiência da língua, substituindo-os por noções relacionadas ao universo discursivo, práticas situadas, campos de atuação, inteligibilidade, singularidade, variedade e repertório (Brasil, 2018). Dessa forma, destacamos que atribuir foco ao eixo da oralidade não significa excluir os demais, mas, sim, lançar luz sobre uma habilidade que, historicamente, tem sido relegada a segundo plano, especialmente na Educação Básica.

Deste modo, tais mudanças, tanto na concepção de língua quanto na inserção de eixos para o trabalho com a LI, adotadas pela BNCC, refletem na produção de materiais didáticos, principalmente no que concerne aos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que avalia e distribui os LDs para as escolas públicas. No que tange a questão de atividades e materiais para o trabalho pautado na perspectiva do ILF, Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) destacam a importância de permitir aos estudantes o contato com diferentes variedades do idioma, aumentando a consciência do ILF e explorando situações comunicativas nas quais a adoção de determinadas normas gramaticais ou sotaques oriundos de países hegemônicos não sejam o fator principal.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como uma análise documental realizada a partir de uma abordagem qualitativa (Godoy, 1995; Cohen; Manion; Morrison, 2007) ao investigar o LD de LI intitulado *JOY!* (Oliveira, 2020), um volume único desenvolvido para os três anos do NEM.

A edição analisada foi escolhida pelos professores de uma Coordenadoria Regional de Educação no Oeste de Santa Catarina. O LD foi selecionado em um processo orientado pelo Estado, visando um consenso entre os professores das escolas da regional. A coordenadoria atende a nove escolas em sete municípios, totalizando mais de 3 mil alunos. Em agosto de 2021, o primeiro autor do artigo lecionava em uma dessas escolas. É importante destacar a relevância do processo de seleção desse LD, especialmente considerando o contexto atual, em que a BNCC gradualmente indica a mudança na perspectiva sobre o ensino de LI e se relaciona diretamente com o trabalho do primeiro autor deste estudo.

O LD *JOY!* analisado neste artigo é o manual do professor, uma vez que o volume estava disponível para consulta pública no Guia digital do PNLD do ano em que a pesquisa se desenvolveu. Deste modo, os recortes selecionados para análise são apresentados por meio de capturas de tela<sup>1</sup>, extraídos da versão digital do LD. O livro está dividido em 18 unidades, organizadas com oito seções que aparecem em todas as unidades: *Warming up*, *Reading*, *Listening*, *Speaking*, *Comprehending and Using*, *Writing*, *Summing-up* e *Going Further*. Como se trata de um volume único para os três anos, para delimitar o recorte desta análise, selecionamos três unidades, sendo a primeira orientada para o trabalho trimestral de cada ano do EM, conforme indicado no próprio LD. Assim sendo, escolhemos as Unidades 1, 8 e 14 para o enfoque específico das análises aqui apresentadas, de modo a apresentar um panorama geral das atividades previstas para o primeiro trimestre letivo de cada etapa do EM (1º, 2º e 3º ano).

<sup>1</sup> O uso dos excertos das figuras (capturas de tela) está amparado pelo Decreto nº 9.099/2017 e Resolução nº 12/2020 do FNDE, que regulamentam a distribuição gratuita das obras do PNLD. Também fundamentado no art. 46 da Lei nº 9.610/1998, que autoriza uso de trechos para fins educacionais, com indicação de autoria e fonte, sem configurar reprodução integral.

### 3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

No livro, todas as 18 unidades incluem atividades que trabalham com a oralidade. Dessa forma, delimitamos as atividades que envolvem *listening* e *speaking*, pois a oralidade compreende as práticas de linguagem em contextos orais da LI, enfocando tanto a compreensão auditiva (*listening*) quanto a produção de fala (*speaking*). No LD analisado, as atividades de *listening* são divididas em três fases: *pre-listening*, *while listening* e *post-listening*. Para iniciar o processo de análise das três unidades, apresentamos primeiramente uma descrição breve de cada uma delas e, em sequência, ampliamos a análise realizada em Aniecevski (2023), visando responder à pergunta de pesquisa norteadora deste artigo.

#### 3.1 Análises da unidade 1: *Show your true colors*

A unidade 1 aborda o tema da autoexpressão dos alunos. O trabalho com a compreensão e produção oral é organizado a partir do gênero entrevista em um programa de rádio. As tarefas 1, 2 e 3 do LD contemplam a etapa de *pre-listening*; as atividades 4, 5 e 6 dizem respeito à etapa de *while listening*; enquanto a atividade 7 contempla o *post-listening*.

Nos exercícios da atividade 1, a orientação é que os alunos reflitam sobre a definição da palavra "*self-expression*" após o LD apresentar uma definição do *site Virtues for Life*. A atividade explora o conhecimento prévio dos alunos, bem como uma definição para a palavra, conforme observado na Figura 1.

- a) Antes de estudá-la nesta unidade, você já conhecia ou já havia utilizado essa palavra, em inglês? Caso a resposta seja afirmativa, em que momento isso ocorreu?
- b) Você sabe qual seria a melhor definição, em português, para a palavra *self-expression*?

Figura 1. Captura de tela. Atividade de *listening* 1, unidade 1.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 23).

É interessante pontuar que a discussão é organizada a partir de enunciados em português para definir termos em inglês, o que pode explorar os repertórios linguísticos dos estudantes (Brasil, 2018), valorizando o uso de inglês e português na discussão. Segundo Busch (2014), o repertório é fluído e multimodal, englobando diversas vozes e discursos das práticas sociais ao longo da vida. Para alunos do EM, a atividade de *pre-listening* pode promover o uso integrado dos dois idiomas necessários para a comunicação da atividade. O ILF corrobora essa interferência da língua de nascimento na comunicação (Graddol, 2006). Além disso, ao sugerir o trabalho com o tema *self-expression*, a própria BNCC evidencia que, por meio do ILF, o estudante pode reconhecer as suas marcas de identidade e "de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades" (Brasil, 2018, p. 485).

Ainda na seção de *pre-listening*, a atividade 2 também recorre a enunciados em português e apresenta várias imagens de pessoas se expressando (Figura 2).



**2.** Observe as imagens a seguir. Quais formas de *self-expression* estão sendo retratadas? Comente com seus colegas e com o professor.

Respostas pessoais. Comente com os alunos que, entre as diversas maneiras de se expressar, estão presentes a dança, a música, a escrita, os desenhos, a pintura, a maneira de se vestir e o corte de cabelo.



Figura 2. Captura de tela. Atividade de *listening* 2, Unidade 1.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 23).

Nessa atividade, a noção de repertório (linguístico-cultural) é explorada por meio da multimodalidade, que abrange diferentes linguagens na negociação de sentidos, incluindo registros verbais e não verbais. Incorporada à BNCC e aos materiais do PNLD, essa abordagem potencializa nos estudantes uma compreensão mais ampla do inglês e dos diversos recursos utilizados nos processos comunicativos, para além da visão tradicional do idioma como um sistema linguístico fechado.

Assim como na atividade 2, a atividade 3, Figura 3, também recorre ao português para solicitar aos estudantes que façam previsões sobre o que irão ouvir na entrevista. O uso do português corrobora a uma visão plurilíngue<sup>2</sup>, relacionada à capacidade dos estudantes de aprender e usar mais de uma língua (Pinto, 2013), no caso da atividade em questão, o uso da língua materna (L1) dos estudantes brasileiros<sup>3</sup>, com a aprendizagem da LI.

<sup>2</sup>Pinto (2013) elabora uma discussão que distingue o uso dos termos “bilinguismo”, “multilinguismo” e “plurilinguismo”. Como tal questão não cabe no escopo deste artigo, é possível acessar a discussão em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78832/2/76752.pdf>.

<sup>3</sup>Um estudo recente de Santos e Ferreira (2023) analisou 12 relatórios de níveis de proficiência em inglês como segunda língua elaborados pelo English First Proficiency Index. Os resultados demonstraram que o nível de proficiência em inglês no Brasil permanece em categorias de baixo nível em todas as edições do Ranking. Deste modo, nos parece que o uso L1 pode ser um aliado no ensino, corroborando a uma coexistência das línguas e permitindo que os estudantes façam uso do seu repertório linguístico, mobilizando conhecimentos já adquiridos para aprender inglês.

3. Você vai ouvir um excerto de um programa de rádio *on-line* chamado **Teen Talk**, em que um grupo de jovens se reúne para discutir sobre **self-expression**. Nele, uma adolescente é entrevistada para falar sobre uma experiência vivida por ela. Leia as opções a seguir e, depois, responda às questões em seu caderno.\*

☐ dancing                      ☐ dressing                      ☐ hairstyle

a) Sobre qual **self-expression** você acha que a entrevistada vai falar?  
*Resposta pessoal.*

b) O que você imagina que ela irá relatar?  
*3. b) Resposta pessoal. Após a escolha das opções dadas, instigue os alunos a imaginar o que a entrevistada vai falar por meio das experiências vividas por ela e por seus amigos.*

\*Veja, nas **Orientações para o professor**, comentários sobre o gênero entrevista e a transcrição do áudio. Explique aos alunos que, por se tratar de um gênero oral, a entrevista traz marcas da oralidade, como *Humm...*, e correções de fala, como *Not like... not because I'm an attention hog*.

twenty-three / 23

Figura 3. Captura de tela. Atividade de *listening* 3, unidade 1.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 23).

Tal estratégia pode auxiliar os estudantes a ativar conhecimentos prévios que eles possam ter, tanto sobre os assuntos a serem abordados na entrevista, quanto sobre o próprio gênero em questão. Já na atividade 4, etapa de *while-listening*, os enunciados são todos em inglês, estabelecendo a coexistência com a L1, o que parece instigar a capacidade que os estudantes têm de usar seu repertório linguístico (Pinto, 2013). Essa etapa da atividade busca confirmar ou não as previsões que os alunos haviam feito na etapa de *pre-listening*.

**While listening** 4. a) Resposta pessoal. Esse é o momento em que os alunos podem contrastar as ideias, explicar as suposições que haviam feito e se elas se confirmaram ou não.

4. Listen to the excerpt and talk to a classmate about the topics below.  
Oriente os alunos a trocar informações com um colega de sala sobre o que compreenderam na primeira audição do texto.

a) Was the self-expression the girl talked about the same one you predicted in exercise 4?  
*Resposta pessoal. Após a interação com o colega, convide alguns alunos a dizer o que acharam do relato da entrevistada, se eles se surpreenderam com a história, se haviam imaginado algo completamente diferente etc.*

b) Was the situation that she described similar to the one you imagined?

Figura 4. Captura de tela. Atividade de *listening* 4, unidade 1.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 24).

A proposta da atividade 4 parece corroborar o que afirmam Calvo, El Kadri e Gimenez (2014), ao reconhecerem que uma das principais implicações da perspectiva do ILF é que a LI pode ser usada para se comunicar em diversas situações e contextos entre falantes não nativos. Deste modo, podemos considerar a comunicação na sala de aula, realizada por alunos brasileiros, no contexto de ensino-aprendizagem, como um exemplo.

Já a atividade 5, trata da busca de informações específicas no áudio, fornecendo sempre duas opções para que os alunos se atentem ao que irão ouvir e escolham, conforme o recorte apresentado na Figura 5.

5. Listen to the excerpt again and write the correct answers in your notebook.

a) The girl... got a colored streak in her hair.  
*Se julgar pertinente, pause o áudio entre as questões desta atividade para que os alunos possam escolher as respostas mais apropriadas.*

☐ dyed her hair.                      ☐ got a colored streak in her hair.

Figura 5. Captura de tela. Atividade de *listening* 5, unidade 1.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 24).

Nas atividades analisadas, a entrevistada é uma adolescente que, embora não tenha a nacionalidade informada, representa a variedade norte-americana do inglês. Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) argumentam que salas de aula que adotam as teorias do ILF deveriam incorporar materiais diversificados, especialmente orais, para expor os alunos às diferentes variedades e sotaques. No contexto brasileiro, essas autoras destacam a necessidade de

ampliar o leque de variedades da LI, enfocando contextos culturais e linguísticos, no entanto, essas diversidades não são contempladas nas características dessa entrevista na atividade.

A esse respeito, é importante destacar que o trabalho com a perspectiva do ILF deve incluir as variedades de prestígio, pois elas influenciam padrões de inclusão ou exclusão em determinados contextos de interação. As práticas de sala de aula devem proporcionar aos estudantes acesso a essas variedades, contrastando-as com outras, para promover o reconhecimento da diversidade linguística.

Em seguida, a atividade 6 explora possíveis interpretações que os estudantes possam ter acerca de expressões utilizadas na entrevista (Figura 6).

**6.** Listen to the excerpt one more time and, in your notebook, match the expressions with their meanings. a - III; b - V; c - I; d - II; e - IV. Incentive os alunos a compreender o significado das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas estão inseridas.

|   |  |
|---|--|
| a) I'm an attention hog.                                    | I She didn't like it very much.                          |
| b) It made me kind of stand out from a lot of other people. | II She was not easily convinced.                         |
| c) She wasn't so thrilled.                                  | III I want other people's attention.                     |
| d) It took a while for me to convince my mom.               | IV The problem is that the streak lost its color.        |
| e) The only downside was that it faded.                     | V It made me different, so other people would notice me. |

Figura 6. Captura de tela. Atividade de *listening* 6, unidade 1.

Fonte: Oliveira (2020, p. 24).

A atividade foca na intenção comunicativa, usando a expressão "*I'm an attention hog*" como exemplo. Essa expressão necessita de explicação contextual por parte do professor, já que não é usada literalmente e não é comum em situações formais. Trabalhar com expressões idiomáticas evidencia a relação entre língua e cultura, pois a linguagem figurada é complexa e precisa ser explorada sob uma perspectiva intercultural, conforme indicado por Hogetop (2019) e também contemplada na BNCC. Nesse pormenor, Rosa, Duboc e Siqueira (2023) sugerem que práticas de ILF ofereçam oportunidades para expandir discussões culturais, como no caso da atividade, permitindo comparações com expressões em português.

Em sequência, a atividade 8, Figura 7, de *post-listening*, aborda a compreensão geral do áudio.

**8.** Você conseguiu compreender a entrevista em inglês? Caso tenha achado difícil, troque ideias com os colegas e com o professor sobre dicas de como compreender melhor os próximos áudios. Resposta pessoal. Para esta atividade, incentive a autonomia dos alunos e o trabalho em conjunto para verificar quais são as melhores estratégias para melhorar e ampliar o processo de aprendizagem deles. Ajude-os a listar, se necessário, as atividades, como ouvir músicas, assistir a filmes com áudio original.

Figura 7. Captura de tela. Atividade de *listening* 8, unidade 1.

Fonte: Oliveira (2020, p. 24).

Segundo Sifakis (2023), atividades como a número 8 pode ser definida como "metacognitiva", pois o enunciado convida os estudantes a refletirem sobre as complexidades de aprender uma língua, permitindo que repensem convicções prévias que eles possuem ao aprender inglês. Para o autor, esses exercícios são valiosos em práticas ancoradas no ILF, pois favorecem a reflexão dos aprendizes sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Já no que tange às atividades de *speaking*, o LD divide as tarefas em quatro etapas/atividades. A atividade 2 orienta os estudantes a imaginarem sua participação no programa *Teen Talk* e sugere algumas perguntas norteadoras (Figura 8).



2. Agora, imagine que você e seus colegas vão participar do programa **Teen Talk** para falar sobre vocês e sobre o tópico *self-expression*. Decidam quais perguntas poderão usar na entrevista. *Respostas pessoais. Além das perguntas sugeridas, incentive os alunos a pensar em outras possibilidades para que possam colocar em prática a língua inglesa.*
- a) What is your personal form of self-expression?
  - b) What words describe you best?
  - c) What makes you different?

Figura 8. Captura de tela. Atividade de *speaking* 2, unidade 1.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 24).

É essencial que nesse momento de produção, ao trabalhar com a perspectiva do ILF, o professor busque fazer as adequações necessárias para ajudar os estudantes na realização da atividade. Para Lima (2009, p. 72), o professor que trabalha orientado em uma perspectiva de ILF deve estar atento a “palavras que causam estranhamento ou incompreensão no outro” e àquelas que, “mesmo não causando estranhamento ou incompreensão, gerem uma mensagem diferente daquela que foi pretendida”.

### 3.2 Análises da unidade 8: *Think outside the box*

A unidade 8 explora os diferentes tipos de inteligências. O gênero utilizado para as atividades com os alunos é o *podcast*. A atividade 1 contempla a etapa de *pre-listening* e traz uma definição de inteligência extraída do *MacMillan Dictionary*. As atividades 2, 3, 4 e 5 correspondem à etapa de *while-listening*, enquanto as atividades 6 e 7 abordam o momento do *post-listening*.

Após a apresentação da definição de inteligência, a atividade questiona os alunos com enunciados também em português (Figura 9).

- a) Se você pudesse adicionar alguma informação à definição, o que acrescentaria? Se necessário, consulte em um dicionário o significado das palavras novas que deseja utilizar. *Resposta pessoal. Incentive os alunos a reescrever no caderno o novo significado para que, posteriormente, todos da turma possam comparar suas respostas.*
- b) Que pensador, artista, cientista, entre outras personalidades, você mais admira? Que habilidades se destacam nessa pessoa? *Resposta pessoal. Ajude os alunos a escolher uma personalidade, destacando suas habilidades proeminentes.*

Figura 9. Captura de tela. Atividade de *listening* 1, unidade 8.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 127).

Essas atividades estimulam os alunos a fazer uso de seus repertórios linguísticos, tanto por usar o português nos enunciados quanto por instigar os estudantes a acrescentarem informações a uma definição existente, além de partir do gosto pessoal dos aprendizes para responder sobre as personalidades que admiram.

O excerto do áudio utilizado na unidade é do podcast *Personality Hacker*, conduzido e apresentado por dois norte-americanos. No trecho do episódio, não há convidados externos de outras nacionalidades, o que poderia incluir diferentes sotaques ou variações da língua, indicando que, assim como na unidade 1, os falantes representam uma variedade linguística considerada de prestígio.

A atividade 2 e 3 contemplam a fase de *while listening* (figuras 10 e 11):

- 2.** Now, listen to a podcast about intelligence and share with a classmate what you understand the main idea to be. *Veja, nas Orientações para o professor, a transcrição do áudio. Resposta pessoal. Peça aos alunos que escutem o áudio a fim de buscar as informações gerais. É importante instruí-los a manter o foco nas palavras-chaves.*

Figura 10. Captura de tela. Atividade de *listening* 2, unidade 8.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 127).

- 3.** Listen to the podcast again and identify its main idea. Write the answer in your notebook. **b.**
- a) The man talks about how scientists, professors, leaders etc. are intelligent.
  - b) The man talks about how we tend to think only of scientists, professors, leaders etc. when we think about intelligence.
  - c) The man implies that the podcast will talk about different kinds of professions and careers.

Figura 11. Captura de tela. Atividade de *listening* 3, unidade 8.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 127).

Essas duas atividades se alinham às práticas de ILF ao focarem na compreensão geral, pois a comunicabilidade é central nessas práticas (Salles; Gimenez, 2010). Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) enfatizam os alcances satisfatórios nos diferentes objetivos comunicativos, ou seja, a importância de compreender os propósitos principais do excerto reproduzido para que a comunicação seja efetiva.

Em sequência, na atividade 4, Figura 12, é possível observar novamente o uso de imagens, permitindo o trabalho com diferentes linguagens (verbal e visual). Essa abordagem possibilita a exploração de múltiplos recursos comunicativos, ampliando as formas de interação e compreensão dos alunos.

- 4.** The man talks about some famous people. In pairs, identify the ones he mentions. *Veja, nas Orientações para o professor, informações sobre as pessoas apresentadas nas fotografias. A; B; D; E; G.*



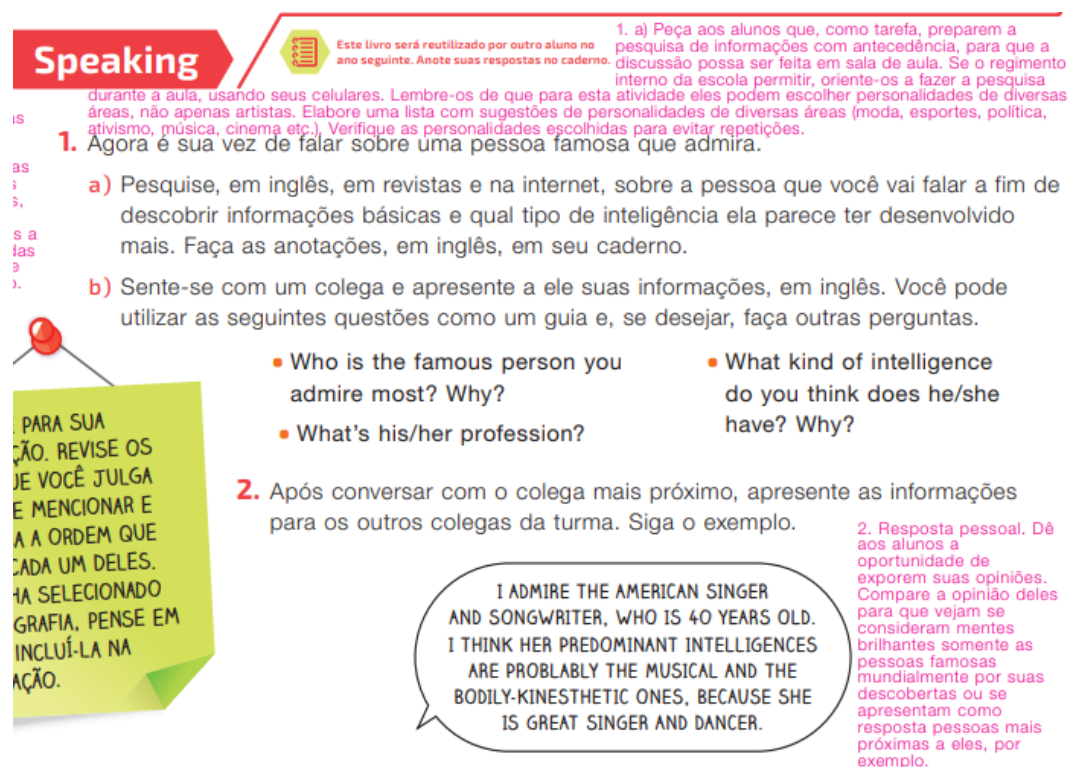
Figura 12. Captura de tela. Atividade de *listening* 4, unidade 8.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 127).

O áudio menciona figuras como Albert Einstein, Stephen Hawking, Michael Jordan e Walt Disney – todas originárias de países hegemônicos. Isso levanta questões culturais relevantes para as práticas de ILF. McKay (2003), embora tenha desenvolvido estudos compreendendo o inglês como língua internacional, já sinalizava para a seleção cuidadosa de materiais que envolvam questões culturais a serem ensinadas, especialmente quando estas são oriundas de países hegemônicos, onde o inglês é a primeira língua.

Todeschini (2020), ao analisar a interculturalidade em LDs de LI, preconiza que a dimensão intercultural seja abordada para entender acerca das culturas que estão sendo disseminadas por meio da LI. Pontualmente sobre esses aspectos, a BNCC também apresenta, no componente de LI, o eixo da dimensão intercultural, que, embora não seja o foco deste artigo, destaca a necessidade de "reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de LI), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos" (Brasil, 2018, p. 254). Diante disso, embora o áudio não aborde pessoas de diferentes nacionalidades, nas imagens da atividade 4, observamos Angela Merkel (alemã) e Tarsila do Amaral (brasileira), que podem ser trabalhadas como personalidades de diferentes origens para expandir a discussão sobre aspectos culturais.

As possibilidades de expandir o que a atividade do LD propõe dialogam também com o que Rosa, Duboc e Siqueira (2023) indicam sobre as aulas de ILF, que fomentam uma atitude curricular por parte do professor, compreendida como uma abertura para discussão e trabalho. Além dessa discussão que pode ser direcionada pelo professor, o LD novamente sugere que o aluno fale de si, ao solicitar que ele diga com qual tipo de inteligência se identifica mais.

Já a atividade de *speaking* orienta os estudantes a prepararem uma apresentação sobre uma pessoa que eles admirem (Figura 13).



**Speaking**

Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. a) Peça aos alunos que, como tarefa, preparem a pesquisa de informações com antecedência, para que a discussão possa ser feita em sala de aula. Se o regimento interno da escola permitir, oriente-os a fazer a pesquisa durante a aula, usando seus celulares. Lembre-os de que para esta atividade eles podem escolher personalidades de diversas áreas, não apenas artistas. Elabore uma lista com sugestões de personalidades de diversas áreas (moda, esportes, política, ativismo, música, cinema etc.). Verifique as personalidades escolhidas para evitar repetições.

1. Agora é sua vez de falar sobre uma pessoa famosa que admira.

a) Pesquise, em inglês, em revistas e na internet, sobre a pessoa que você vai falar a fim de descobrir informações básicas e qual tipo de inteligência ela parece ter desenvolvido mais. Faça as anotações, em inglês, em seu caderno.

b) Sente-se com um colega e apresente a ele suas informações, em inglês. Você pode utilizar as seguintes questões como um guia e, se desejar, faça outras perguntas.

- Who is the famous person you admire most? Why?
- What's his/her profession?
- What kind of intelligence do you think does he/she have? Why?

2. Após conversar com o colega mais próximo, apresente as informações para os outros colegas da turma. Siga o exemplo.

2. Resposta pessoal. Dê aos alunos a oportunidade de exporem suas opiniões. Compare a opinião deles para que vejam se consideram mentes brilhantes somente as pessoas famosas mundialmente por suas descobertas ou se apresentam como resposta pessoas mais próximas a eles, por exemplo.

PARA SUA PRESENTAÇÃO, REVISE OS NOMES DE VOCÊ JULGA E MENCIONAR E A A ORDEM QUE CADA UM DELES. FA SELECIONADO GRAFIA, PENSE EM INCLUI-LA NA PRESENTAÇÃO.

I ADMIRE THE AMERICAN SINGER AND SONGWRITER, WHO IS 40 YEARS OLD. I THINK HER PREDOMINANT INTELLIGENCES ARE PROBABLY THE MUSICAL AND THE BODILY-KINESTHETIC ONES, BECAUSE SHE IS GREAT SINGER AND DANCER.

Figura 13. Captura de tela. Atividade de *speaking* 1 e 2, unidade 8.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 128).

Essa atividade dialoga com as questões de repertório discutidas anteriormente. As orientações são fornecidas em português, mas os alunos são incentivados a fazer suas anotações em inglês, uma estratégia enfatizada por Graddol (2006). Além disso, a atividade permite trabalhar com “conceitos e valores passíveis de desconstrução e ampliação de perspectivas” (Duboc, 2012, p. 45). Essa visão se alinha às práticas de ILF, permitindo que o professor incentive os alunos a pesquisar pessoas de diferentes nacionalidades e questionar a centralização de apenas personalidades dos EUA, como o “*American singer*” no exemplo. Isso possibilita reconhecer que pessoas de diversas origens usem o inglês para se comunicar e promover seus trabalhos globalmente.

### 3.3 Análises da unidade 14: *All things are difficult before they are easy*

Por fim, a unidade 14 aborda experiências de vida, utilizando o gênero *podcast* para as atividades com os alunos. As atividades 1, 2 e 3 são dedicadas à fase de *pre-listening*, enquanto as atividades 4 a 8 são voltadas para o *while-listening*. Finalmente, as atividades 9 e 10 são de *post-listening*. Assim como nas outras unidades analisadas, o tema da unidade proporciona oportunidades para que os alunos reflitam e falem sobre suas próprias experiências (Figura 14).

#### Pre-listening

1. Discuss the following questions with a classmate. Incentive os alunos a responder às perguntas em inglês, utilizando o conhecimento que eles já têm desse idioma.
  - a) Do you like travelling? Why? Resposta pessoal. Aproveite e pergunte se os alunos gostam das atividades que antecedem uma viagem, como arrumar as malas, pensar no roteiro de passeios, entre outras tarefas.
  - b) How often do you travel? Do you prefer travelling with your family or friends? Resposta pessoal. Caso algum aluno tenha viajado tanto com sua família como também somente com os amigos, peça a ele(a) que comente, de forma breve, qual é a diferença entre uma viagem e outra, quais atividades costumavam fazer em cada uma etc.
2. Look at the pictures below and choose the one that represents how you would like your next trip to be. Talk to a classmate about it. Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem suas respostas e planejem detalhes, como quanto tempo passariam viajando, quais lugares visitariam etc.



Figura 14. Captura de tela. Atividade de *listening* 1 e 2, unidade 14.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 221).

Parece haver, em relação às outras duas unidades, um incentivo maior para que os estudantes façam uso do inglês nos enunciados e descrições. Esse ponto é notável porque a unidade 14 está situada, didaticamente, para o 3º ano do EM. Portanto, é esperado que, ao longo do percurso no EM, os estudantes já tenham ampliado seus conhecimentos da língua e expandindo seus repertórios para utilizá-la.

Na atividade seguinte, figuras 15-16, de *while listening*, o excerto é do *podcast* “*Family Adventure*”.



Antes de tocar o áudio, explique aos alunos que a família Hemingway viajou para vários países ao redor do mundo e, depois, decidiu criar um *podcast* para se conectar com outras famílias que tiveram experiências de viagens semelhantes, para compartilhar um pouco suas aventuras. É um episódio desse *podcast*, o *Family Adventure Podcast*, que os alunos vão ouvir.

**While listening**

4. You are going to listen to a podcast about family trips. Listen to it and write the following information in your notebook.

a) The name of the podcast.  
 Family Adventure Podcast.  
 • Family Adventure Podcast  
 • Happy Families Podcast

A família Hemingway começou a viajar em 2008. Eles viajaram de barco para 25 países ao longo de 3 anos. Seu objetivo é mostrar às pessoas como as experiências de viagem podem mudar vidas. Durante suas aventuras, a família utilizou a internet para compartilhar as histórias de outras famílias e inspirar as pessoas a sonhar.

Figura 15. Captura de tela. Atividade de *listening* 4, unidade 14.  
 Fonte: Oliveira (2020, p. 221).

5. Listen to the podcast again and identify the themes Erik asked Paige about. Write them in your notebook.

a) how long she has been married  
 b) what her family achieved  
 c) how she feels about being a mother  
 d) how her kids are

6. Paige said she was shocked and horrified about something she hadn't done for a long time. What was that? Write the answer in your notebook. *Traveling*.

Figura 16. Captura de tela. Atividade de *listening* 5 e 6, unidade 14.  
 Fonte: Oliveira (2020, p. 222).

É interessante destacar que ambos os falantes do *podcast* são norte-americanos. Tal questão parece apontar para a escolha do LD em manter falantes oriundos de países hegemônicos onde o inglês é a primeira língua. Destacamos novamente que, ao trabalhar na perspectiva do ILF, não se trata de excluir essas variedades, mas, sim, de contrastá-las com outras variedades, o que parece não estar evidenciado nos áudios desta unidade também. As atividades 7 e 8, Figura 17, como se pode ver, seguem a mesma orientação, solicitando que os alunos se atentem para uma informação específica no áudio.



7. Listen again and identify the images that represent why Paige and her family started to travel. B and C.  
Talk to a classmate about it.



Toque o áudio mais uma vez e, em seguida, peça aos alunos que conversem, em duplas, para identificar quais imagens representam os motivos que levaram Paige e sua família a viajar.



She realized her passport had many stamps in it.



She realized her passport didn't have any stamps in it.



She realized her passport was expired.



She had applied for the passport recently.

8. In your notebook, match the two parts of the sentences to complete the information.

- a) A passport is expired when it's not valid anymore and it can't be used.  
b) A passport doesn't have stamps when you don't travel abroad, you don't leave your country.
- you don't travel abroad, you don't leave your country.
  - it's not valid anymore and it can't be used.

Figura 17. Captura de tela. Atividade de *listening* 7 e 8, unidade 14.

Fonte: Oliveira (2020, p. 222).

Tanto na atividade 7 quanto na atividade 1, observamos que é solicitado aos estudantes que troquem informações com seus colegas. Isso parece corroborar o que propõe a BNCC quando afirma que ensinar na perspectiva do ILF “trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa” (Brasil, 2018, p. 485). Além do mais, o uso de imagens, tanto na atividade 2 quanto na questão 7, parece explorar o repertório multissemiótico dos alunos, questão também destacada pela BNCC quanto ao ensinar na perspectiva do ILF.

Na sequência, as atividades 9 e 10, Figura 18, por sua vez, parecem apontar para uma questão que não havia surgido até então nas discussões das unidades anteriores. A BNCC destaca que aprender inglês na perspectiva do ILF permite que os alunos problematizem, além do próprio uso do inglês na contemporaneidade (Brasil, 2018), temas críticos. Diante disso, a atividade 9 questiona se os alunos concordam ou não com uma frase dita por Paige no excerto ouvido, para em seguida, na atividade 10, problematizar a questão de acesso às viagens.

## Post-listening

9. Resposta pessoal. Leve os alunos a refletir sobre atitudes e planos que devemos ter se desejamos que algo aconteça. Eles podem citar alguns exemplos de atividades que têm vontade de fazer, além de viagens. Caso o tema gire em torno disso, uma opção é pedir a eles que contem quais são as viagens que sonham fazer e com quem gostariam de viajar.

9. Read what Paige said and talk about it with your teacher and classmates.

WE REALIZED THAT TIME WAS NOT GONNA STAND STILL FOR US AND WE HAD TO REALLY MAKE A PLAN IF WE WANTED TO MAKE IT HAPPEN.

• What do you understand by that? Do you agree with her? Explain it with your own words.

10. Do you think that traveling to other countries is something accessible to all social classes? Explain your opinion.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que as viagens internacionais não são muito acessíveis às classes menos favorecidas. Eles podem comentar se acham que no futuro essa situação vai se modificar ou não e por quê.

Figura 18. Captura de tela. Atividade de *listening* 9 e 10, unidade 14.

Fonte: Oliveira (2020, p. 222).

Essa atividade parece deixar evidente o que discutem Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) quanto às práticas de ILF; trata-se de abordar temas sociais e de alcance global. A discussão sobre o acesso a viagens proposta na atividade, instiga os alunos a pensarem criticamente sobre a questão, e pode “permitir que os usuários da língua se conectem com pessoas ao redor do mundo, ampliando a oportunidade de participação em movimentos sociais globais” (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2014, p. 308).

Ao final, a atividade de *speaking* trabalha articulada ao conteúdo gramatical proposto nessa unidade (figuras 19-20).

## Speaking



Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. Oriente os alunos a elaborar perguntas de acordo com as imagens usando o *Present Perfect*, conforme ilustra o exemplo. Possíveis respostas: B – Have you ever participated in a competition/marathon?; C – Have you ever ridden a horse?; D – Have you ever traveled by airplane?; E – Have you ever broken a bone/an arm?; F – Have you ever played handball?;

1. It's time to know a little bit more about your classmates' life experiences. In your notebook, write questions according to the pictures. Follow the example.



Convide um aluno para ler a pergunta em voz alta e outros alunos para lerem as opções de respostas. Verifique se eles compreendem cada uma delas.

Figura 19. Captura de tela. Atividade de *speaking* 1, unidade 14.

Fonte: Oliveira (2020, p. 227).

cada uma delas.

2. There are many different ways to answer questions about life experiences. Read some possibilities beside.

3. In pairs, ask and answer the questions from activity 1.

4. Now, you are going to talk to a classmate about one of your life experiences. In order to do that, follow the instructions below.

Respostas pessoais. Incentive os alunos a variar as respostas, colocando em prática as diferentes expressões que aprenderam na atividade anterior.

Resposta pessoal. Organize os alunos em duplas e oriente-os a pensar em perguntas que gostariam de fazer aos colegas, diferentes das que viram na atividade 1. Dê um tempo para que eles pensem e escrevam as perguntas no caderno. Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade.

Figura 20. Captura de tela. Atividade de *speaking* 2,3 e 4, unidade 14.  
Fonte: Oliveira (2020, p. 227).

Esses modelos de atividades são semelhantes às práticas estruturais comuns no ensino em uma perspectiva mais pautada no ILE. Isso revela um diálogo entre abordagens tradicionais, em que os alunos seguem modelos de comunicação, e práticas mais contemporâneas que valorizam a inclusão das experiências pessoais na comunicação. O ensino na perspectiva do ILF não implica abandonar a gramática, mas integrá-la ao contexto, como sugerido pela atividade. Para a efetiva execução dessa atividade, o papel do professor é ponderante também, pois ele pode orientar as respostas para focar na negociação de sentidos e nas palavras ou expressões que possam alterar o entendimento, alinhando-se às práticas de ILF.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as dinâmicas contemporâneas que envolvem os LDs adotados para o ensino de LI, este artigo teve como objetivo analisar atividades selecionadas de um volume adotado para o NEM, inserido no contexto específico de atuação do primeiro autor no estado de Santa Catarina, com foco em atividades do eixo da oralidade. O estudo originou-se na pesquisa de mestrado de Aniecevski (2023) e, neste recorte, foi ampliado para responder à seguinte pergunta: Como as atividades de oralidade presentes neste material didático se relacionam com a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF)? O livro selecionado para a análise foi o *JOY!* e foram delimitadas três unidades (sendo a primeira de cada trimestre em cada ano do EM), conforme sugestão do próprio material.

De modo geral, as análises evidenciam que as possibilidades de trabalho em uma perspectiva alinhada com o ILF podem ser exploradas em atividades que valorizam o repertório linguístico e cultural dos estudantes, principalmente por meio de enunciados que encorajam as interações que articulam o uso do inglês e do português, especialmente na etapa do *pre-listening* e nas atividades de *speaking* (Unidade 1: atividades de *listening* 1, 3, 6; atividade de *speaking* 2; Unidade 8: atividade de *listening* 1; atividades de *speaking* 1 e 2; Unidade 14: atividades de *listening* 1, 2; atividades de *speaking* 4). Além disso, recursos



multimodais que exploram diferentes linguagens na construção de sentidos são utilizados (Unidade 1: atividade de *listening* 2; Unidade 8: atividade de *listening* 4; Unidade 8: atividades de *listening* 2 e 7; atividade de *speaking* 1). As temáticas exploradas nas unidades (autoexpressão, tipos de inteligência e experiências pessoais) criam possibilidades para que os estudantes reconheçam e se apropriem de práticas linguísticas que sejam coerentes com contextos de uso da LI em interações desterritorializadas.

Por outro lado, no que tange à apresentação e reconhecimento dos diferentes usos da LI para além das variedades de prestígio, tradicionalmente definidas como “nativas”, o LD apresentou lacunas. Observamos que os gêneros textuais em torno dos quais as três unidades aqui analisadas se organizam (entrevista e *podcast*) apresentaram falantes norte-americanos. O levantamento feito sobre os áudios utilizados ao longo de todo o LD corrobora essa limitação<sup>4</sup>.

Em suma, as análises do LD sintetizam o momento sócio-histórico que vivemos no Brasil em relação ao ensino de língua inglesa: se por um lado observamos o que podem ser considerados avanços epistemológicos na concepção de língua inglesa a ser adotada em nosso sistema educacional, as quais acompanham tendências globais relativas aos usos e às pesquisas acerca do idioma, por outro lado, as implicações pedagógicas materializadas em propostas didáticas de livros como o *JOY!* representam um momento de transição em que a perspectiva de língua estrangeira ainda parece, por vezes, ecoar. Tal entendimento pode relacionar-se ao que Sifakis (2017) tem definido como um *continuum* de conscientização acerca da perspectiva de ILF. Para o autor, tanto professores quanto materiais didáticos podem ser situados em diferentes graus de consciência em relação aos princípios do ILF, variando de nenhuma até total consciência sobre suas características e implicações. Este *continuum* pode nos auxiliar a compreender tanto a complexidade quanto os desafios de se integrar o ILF em nossas salas de aula, de modo a evidenciar as implicações que recaem principalmente para a formação de professores nessa empreitada.

## REFERÊNCIAS

- ANIECEVSKI, M. Atividades de oralidade na perspectiva do Inglês como Língua Franca: uma análise de um livro didático para o Novo Ensino Médio. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco-PR, 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 3, 20 fev. 1998a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm). Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 3, 19 jul. 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 12, de 7 de outubro de 2020. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 194, p. 66, 8 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt->

<sup>4</sup>Ao todo, quantificamos o trabalho com falantes de países onde o inglês é a primeira língua em 15 das 18 unidades. A variedade norte-americana aparece trabalhada nos áudios das unidades 2, 3, 4, 10, 15, 16 e 18. A variedade britânica é utilizada nos áudios das unidades 6, 7 e 17, enquanto a variedade canadense é destacada nas unidades 10 e 13, e a australiana na unidade 9.

- [br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-12-de-07-de-outubro-de-2020/view](https://br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-12-de-07-de-outubro-de-2020/view). Acesso em: 25 jul. 2025.
- BUSCH, B. Building on heteroglossia and heterogeneity: the experience of a multilingual classroom. In: BLACKLEDGE, A.; CREASE, A. (Ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht, NL, Springer, 2014. v. 20. p. 21-40.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Inglês como Língua Franca na sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 299-316.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 6nd. ed. London: Routledge, 2007.
- DUBOC, A. P. M. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, ano 2019, v. 1, n. 48, p. 10-22, maio 2019.
- EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. *Acta Scientiarum*, Maringá-PR, v. 23, n. 1, p. 127-131, 2001.
- GIMENEZ, T. English as a Lingua Franca in the Brazilian National Curriculum: a literature review (2018-2024). *Árboles y Rizomas*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, v. 7, n. 1, p. 129-143, 2025.
- GIMENEZ, T. et al. Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.
- GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Competing discourses between English as a Lingua Franca and the “English without Borders” program. In: TSANTILA, N.; MANDALIOS, J.; ILKOS, M. (Ed.). *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives*. Athens: Deree-The American College of Greece, 2016. p. 122-128.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GRADDOL, D. *English Next*. London: British Council, 2006.
- HOGETOP, M. As expressões idiomáticas nos livros didáticos de LE/LA e interculturalidade: uma discussão a partir da perspectiva sociocultural. *Web Revista Sociodiaeto*, Cáceres, v. 9, n. 27, p. 64-78, 2019.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.
- LIMA, J. R. Correção de pronúncia e a da identidade do aluno de letras. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. 11. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. cap. 8. p. 69-78.
- MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, London, Wiley-Blackwell, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M. S. *Escola bilíngue: e agora? (trans)formando saberes na educação de professores*. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.
- OLIVEIRA, D. de A. S. (Org.). *Joy: Obra específica de Língua Inglesa – Manual do Professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- PINTO, M. da G. O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, 2013.



- RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. 11. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. cap. 4. p. 39-46.
- RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Brasília, v. 13, p. 233-267, 2021.
- RICENTO, T. (Ed.). An introduction to language policy: theory and method. Oxford: Blackwell, 2006.
- ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. Perspectiva, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023.
- SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. Revista BELT, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010.
- SANTOS, I. B.; FERREIRA, M. M. Níveis de Proficiência em Inglês no Brasil e na Argentina: uma questão de reputação global. Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science, Anápolis-GO, v. 12, n. 1, p. 287-301, 2023.
- SEIDLHOFER, B. Double Standards: teacher education in the Expanding Circle. World Englishes, Hoboken, v. 18, n. 2, p. 233-245, 1999.
- SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca. International journal of applied linguistics, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SIFAKIS, N. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. Applied Linguistics, Oxford, v. 40, n. 2, p. 288-306, 2017.
- SIFAKIS, N. Metacognitive and metalinguistic activities can raise ELF awareness: why and how. Journal of English as a Lingua Franca, Berlim, v. 12, n. 1, p. 43-66, 2023.
- SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica (english as an international language: for a critical intercultural pedagogy). Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 52, 2015. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v0i52.15557.
- TODESCHINI, I. Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco-PR, 2020.

### Contribuição dos autores

Matheus Aniecevski foi responsável pela redação inicial do artigo e pela seleção dos materiais analisados, sob a supervisão de Taisa Pinetti Passoni, orientadora do mestrado. A orientadora acompanhou o desenvolvimento da fundamentação teórica, indicando leituras e orientando a construção do processo analítico, além de revisar tanto as análises quanto a redação do texto, de modo a assegurar rigor acadêmico e profundidade de análise.