



## OLHARES DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Fátima de França Machado<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*

Michelle Silva de Lima Delfino<sup>2</sup>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*

Cassandra de Oliveira Rodrigues<sup>3</sup>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*

### RESUMO

O status de língua franca com status global confere à língua inglesa uma condição de mediadora em relações multiculturais. Assim, grande parte das trocas linguísticas no idioma pode ocorrer entre falantes não-nativos, ou entre falantes nativos e não-nativos. Apesar dessa condição ser responsável por implicações muito significativas no ensino da língua inglesa, em especial no ensino de Inglês, é flagrante a permanência de concepções colonialistas que acabam por supervalorizar um modelo idealizado de falante nativo, cujas variantes de prestígio são comumente identificadas como inglês americano e inglês britânico. Nessa concepção, o nativo representa um parâmetro utilizado para definir a fala correta, a pronúncia perfeita, o uso adequado da língua, dessa forma, norteados valores e comportamentos culturais que se materializam em materiais didáticos, práticas pedagógicas, propagandas de escolas de idiomas, etc. Por outro lado, diversas variantes possíveis da língua inglesa acabam sofrendo estigmatização devido a presença do preconceito linguístico alimentado por esse tipo de abordagem. Este estudo, então, propõe uma releitura do tema de forma a ressignificar o papel do ensino de inglês e, para isso, apresenta como alternativas o conceito de língua franca alinhado a uma abordagem intercultural que integre perspectivas globais sem negligenciar o contexto local. A pesquisa leva à conclusão que uma educação linguística de qualidade não pode estar dissociada de seu papel político, crítico e de resistência às forças e discursos hegemônicos.

**Palavras-chave:** Inglês como língua franca; nativo; interculturalidade.

### ABSTRACT

The status of *lingua franca* used globally turns English into a mediator in multicultural interactions. Consequently, most linguistic exchanges in this language occur among non-native speakers or it can involve native and non-native speakers. This condition has really significant implications for the English Language Teaching (ELT), especially in relation to the teaching of English as an Additional Language (EAL); yet, there is still a colonialist conceptualization which overestimates an ideal model of native speaker whose prestigious linguistic variant is commonly labelled as American English or British English. From this perspective, the native speaker represents a role-model used to determine the

<sup>1</sup> É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional (UERJ), mestranda em Estudos de Língua, Linguística, na UERJ. E-mail: fatimamachado.rj@gmail.com

<sup>2</sup> É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional (UERJ), mestranda em Estudos de Língua, Linguística, na UERJ. E-mail: michelle.s.l.delfino@gmail.com

<sup>3</sup> É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional (UERJ), mestranda bolsista em Estudos de Língua, Linguística, na UERJ. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.



correct way of speaking, the perfect accent, and appropriate use of the language dictating social values and cultural behavior that are materialized in course books, teaching practices, English school advertisements, etc. On the other hand, a number of existing variants are neglected thanks to the linguistic prejudice triggered by this kind of approach to ELT and EAL. Therefore, this study proposes revisiting this issue to reframe ELT and EAL by suggesting an alternative approach based on the concept of *lingua franca* and on an intercultural perspective which does not neglect learners' local context. This research led to the conclusion that effective linguistic instruction cannot neglect its political and critical role as well as its way of fighting hegemonic forces and discourses.

**Keywords:** English as a *lingua franca*; native-speaker; interculturality.

## INTRODUÇÃO

A língua inglesa alcançou status de língua franca: atualmente é a mais usada nas relações econômicas e comerciais, no âmbito acadêmico, no turismo e também nos espaços digitais, já que as tecnologias permitem um fluxo interativo de trocas multiculturais (CRYSTAL, 2003, 2019; EL KADRI, 2013; KACHRU, 1985). Isso leva o idioma a romper fronteiras transfigurando-o em uma ferramenta para mediar e viabilizar interações e comunicações interculturais, fazendo com que os falantes/usuários se aproximem de discursos globais (MOITA-LOPES, 2008). Essa projeção pode redimensionar a educação linguística ao passo que reforça importantes questões que permeiam o ensino do inglês, tais como: facilitar a negociação na construção de identidades, possibilitar a interação entre sujeitos de diferentes origens socioculturais devido à constituição de um mundo globalizado e interconectado, além de possibilitar um exercício do ouvir e de se fazer ouvido, um esforço de entender e de se fazer entendido.

No entanto, embora haja outras perspectivas, ainda é comum no Brasil que cursos de língua inglesa, escolas e materiais didáticos tragam, em seus anúncios e propagandas, “o professor nativo” como ponto diferencial, além de reproduzirem essa perspectiva nas aulas e no conteúdo (CAMARGO, 2016). Isso acontece não apenas do ponto de vista linguístico, mas também no que tange às questões interculturais. Dentro dessa temática, este trabalho pretende nutrir o debate sobre os riscos de tratar aspectos linguísticos, culturais e de identidade por um viés que supervalorize uma perspectiva neocolonialista e que negligencie a representatividade local dentro da sala de aula de inglês.

Buscamos enfatizar, através de uma pesquisa bibliográfica, que aulas de inglês devem servir de espaço para uma construção social e identitária consciente e global, inclusive nos cursos de inglês ou escolas de idiomas, que precisam também ser espaços de valorização da cultura e do contexto local como parte essencial nesse processo. No Brasil, ainda existe a crença de que, para se falar “bem” uma língua, é preciso falar como um “nativo”, e acredita-se na existência de uma forma única da língua inglesa, o inglês padrão, falada pelo “nativo”, modelo esse que deve ser ensinado e aprendido pelos não-nativos (CAMARGO, 2016, RAJAGOPALAN, 2003). Pensamos que essa crença tem suas raízes nas concepções formalistas de língua que a entendem como um objeto monolítico, homogêneo e invariável, separado do uso que seus falantes fazem dela nos mais variados contextos sociocomunicativos (OLIVEIRA, 2014, WILSON, 2017).

Esses modos formalistas de pensar a língua estão intrinsecamente relacionados à ideia de língua nacional, surgida com a formação dos estados-nação europeus iniciada durante o Renascimento: para o estado-nação, a língua nacional, homogênea e invariável, com determinadas regras que devem ser cumpridas, deveria ser ensinada nas escolas e aprendida pelos seus habitantes, a fim de promover a harmonia e união entre os indivíduos (PENNYCOOK, 2017; WALESKO, 2019).



Assim, conceber a língua como pertencente a uma nação implica questões políticas, históricas e ideológicas tipicamente europeias, pois trata-se de um acontecimento inscrito em certo espaço-tempo: o surgimento dos estados-nação, que necessitavam de uma língua para chamar de sua e para se imporem como potências colonialistas, expandindo sua cultura, epistemologia e ontologia, expansão possibilitada pelo advento do capitalismo com suas revoluções tecnológicas (como a imprensa, que permitia copiar e distribuir textos escritos) e seu modo de produzir iguais em grande escala (PENNYCOOK, 2017; WALESKO, 2019).

Por outro lado, conceber a língua como uma estrutura plástica, maleável, dependente dos falantes reais e das interações socioculturais, que apresenta variações linguísticas regionais, sociais, etárias, de gênero, etc, ainda que haja muitos elementos lexicais, fonéticos e gramaticais estáveis e comuns às variedades de uma língua (CEZARIO, VOTRE, 2017; PILLER, WILSON, 2017), implica questionar a epistemologia colonialista, valorizando a pluralidade e os diferentes modos de ser, conhecer e produzir conhecimento dos sujeitos. Devido a isso, entendemos que pensar o inglês como língua franca, ou seja, a língua utilizada por diferentes falantes nativos de outras línguas para se comunicarem entre si, e não somente com falantes nativos da língua inglesa (SEIDLHOFER, 2001), significa questionar a propriedade do falante “nativo” sobre a língua e reconhecer como natural que ela sofra modificações pelos falantes “não-nativos” de inglês.

A respeito da terminologia, encontramos na literatura especializada termos como inglês como língua franca (ILF), língua global (ILG), língua internacional (ILI), world English(es) (WE ou WEs), para citar alguns, que parecem carecer de consenso por parte da comunidade científica. Devido à existência de tamanha multiplicidade de termos para designar o fenômeno da expansão da língua inglesa, é natural que irrompam críticas por parte de teóricos que defendem a utilização de determinada expressão sobre as outras (JORDÃO, 2014). Neste trabalho não poderemos nos aprofundar nessas discussões por limites de espaço, mas nos parece relevante tecer algumas breves observações sobre os motivos que nos levaram a adotar os termos língua adicional (LA) e inglês como língua franca com status global, pois, apesar de reconhecermos como pertinentes as críticas que vêm sendo feitas a essas terminologias, acreditamos serem elas as que melhor marcam nossa posição epistemológica e político-ideológica sobre a língua inglesa. Nossa concepção de língua contrasta profundamente com a noção de inglês como língua estrangeira (ILE), uma vez que ela parte de um "contexto de aquisição" (JORDÃO, 2014, p.16), onde se privilegia um falante nativo ideal. O conceito de ILF e os conceitos relacionados (ILA, World Englishes, etc), por outro lado, referem-se a falantes que utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes com quem não compartilham a mesma língua materna.

Adotaremos, portanto, o termo inglês como língua franca (ILF) porque significa pensar em um sistema linguístico *adicional*, isto é, que é *acrescido* à(s) língua(s) dos usuários que não tem o inglês como língua materna e que o utilizam como meio de comunicação, sendo, portanto, uma língua independente de uma “origem” pressuposta, das normas homogeneizadoras e centralizadoras do inglês padrão falado pelo “nativo” idealizado (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010; JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014; SEIDLHOFER, 2001). Assim, entendemos o ILF como parte do paradigma do Inglês Global (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014) e como uma língua adicional, pois, diferente do inglês como língua estrangeira (ILE), que pensa a língua como pertencente ao “nativo”, o ILF percebe as variedades linguísticas usadas tanto por “nativos” quanto por “não-nativos” como igualmente válidas, como diferentes, não hierarquizando-as ao definir um modelo ideal e, conseqüentemente, categorizando variantes distintas como inferiores ou deficientes



(JENKINS, COGO & DEWEY, 2011). Diante disso, objetivamos contestar a supervalorização do nativo ideal concebido como o modelo de falante que os “não-nativos” deveriam imitar, entendendo o “não-nativo” como um “falante imperfeito” cujo objetivo, praticamente inalcançável, deveria ser aproximar-se o máximo possível da língua do “nativo” (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010; JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; RAJAGOPALAN, 2003).

Então, sob a perspectiva do ILE, as variedades linguísticas geralmente não são percebidas como naturais, inerentes à língua, pois o mito da unidade linguística, do inglês padrão, que é uma ideia puramente ideológica, abstrata, um modo das classes dominantes de “(...) controlar a diversidade sociocultural e de inculcar nas pessoas outra ideia puramente ideológica: a de que há variantes linguísticas erradas, pois existe apenas uma variante linguística correta” (OLIVEIRA, 2014, p. 41), parece ainda operar na cabeça de muitas pessoas, inclusive de professores de inglês. Esse inglês padrão, homogêneo, falado pelo “nativo” idealizado é o que se procura ensinar na maior parte das instituições de ensino do Brasil (CAMARGO, 2016; EL KADRI 2010; OLIVEIRA, 2014), assim, aqueles que utilizam variantes linguísticas divergentes da norma padrão ou que falam inglês diferente do “nativo” sofrem preconceito linguístico. Há um recorrente discurso presente em comerciais e propagandas de cursos de idiomas que, ao oferecer professores nativos como um diferencial, pretendem vender um modelo de ensino que, supostamente, seria mais eficiente (CAMARGO, 2016). Nesse modelo, o “nativo” representa, portanto, o ideal de falante e de professor, pois ele falaria o inglês mais “puro”, “autêntico” e “verdadeiro” (CAMARGO, 2016).

Diante disso, buscaremos relacionar esse mito do falante “nativo” ideal com a língua padrão e o preconceito linguístico, para demonstrar que tal relação pode revelar visões colonialista do ensino da língua inglesa. Além disso, defenderemos a importância de pensar o inglês como língua franca para que possamos nos apropriar da língua inglesa como falantes brasileiros, com nossa própria identidade linguística e cultural, reconhecendo nossa legitimidade como falantes não-nativos e assumindo que nosso inglês não é britânico nem americano, nem de nenhuma outra nacionalidade ou variante de usuários nativos, mas brasileiro (EL KADRI, 2010; FIGUEIREDO, 2011).

Para fomentar questionamentos e reflexões acerca deste tema, é necessário discutir brevemente conceitos pertinentes como o status do inglês como língua franca e a necessidade de olhares decoloniais para o ensino do idioma. O tópico “Inglês como língua no mundo” é dedicado, então, a tratar dessa primeira aproximação, e nele serão apresentados os conceitos centrais deste trabalho, conectando-os à problematização do mito do nativo, falante ideal de um inglês perfeito e sua relação com o preconceito linguístico. Em seguida, no tópico “Descolonizando o ensino de cultura nas aulas de inglês” as contribuições de autores como Rajagopalan (2003, 2009), Pennycook (1998, 2010), Kumaravadivelu (2006, 2012), entre outros são sintetizadas para construir um argumento em favor de um modelo de ensino de inglês que desafie as marcas de colonialidade, o que só é possível destronando o “nativo” da sua posição de privilégio e ressignificando o papel dessa língua utilizada globalmente. Por fim, nas considerações finais as autoras reforçam a necessidade de repensar o ensino da língua inglesa no Brasil e no mundo, tomando como referência o conceito de inglês como língua franca, uma vez que ele legitimiza a fala e as identidades dos mais diversos falantes da língua inglesa sejam eles nativos ou não-nativos.



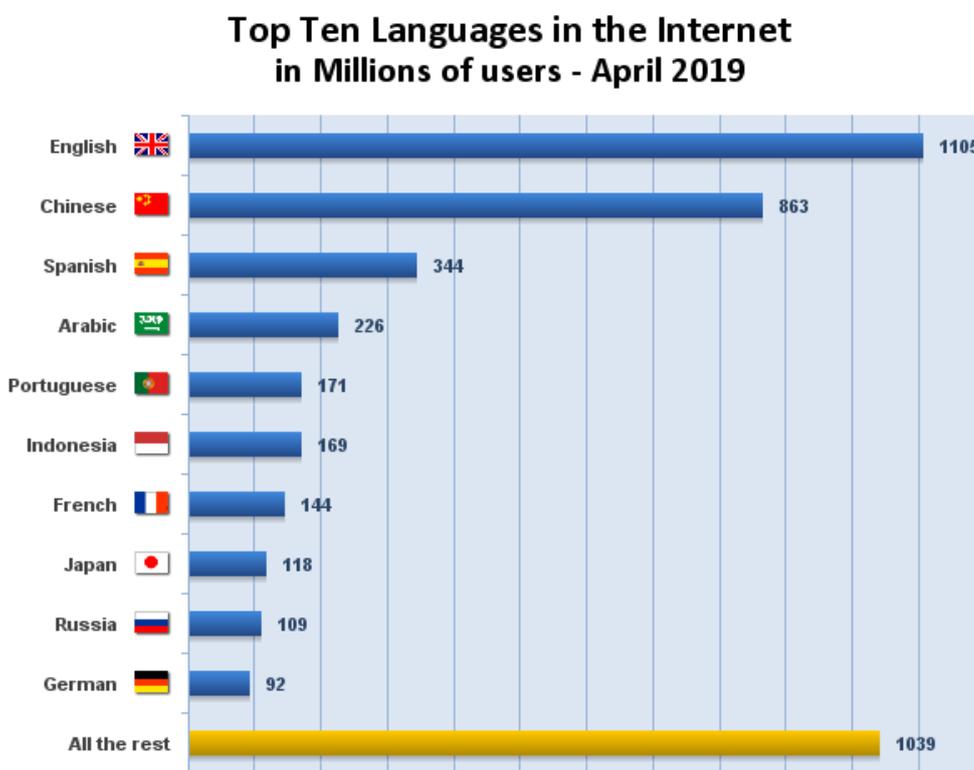
## 1 INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO

Uma comunicação efetiva entre participantes que não compartilhem a mesma língua pode ser realizada optando pelo uso da língua materna de uma das partes ou por uma língua que é conhecida por ambos. Atualmente, a língua inglesa, que é apropriada por falantes de qualquer origem e/ou nacionalidades, acaba sendo utilizada para mediar a comunicação em diversas situações.

Crystal (2003) estimava que aproximadamente um quarto da população mundial fosse fluente ou competente em inglês. Nos anos 2000, este número representava por volta de 1,5 bilhão de pessoas. Esses dados trazem, indiscutivelmente, novos significados para as relações de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a produção de materiais didáticos e elaboração de atividades, uma vez que as interações usando o idioma inglês como forma de contato poderão acontecer com falantes de inglês como primeira língua ou entre membros de duas ou mais culturas distintas, ainda que nenhum deles tenha o inglês como língua materna (SEIDLHOFER, 2004).

Isso não exclui a possibilidade de interações acontecerem com falantes de inglês como língua materna, mas ressalta que grande parte das interações provavelmente irá ocorrer entre falantes que não usam o inglês como primeira língua (CRYSTAL, 2003). Outra estatística importante mostra as línguas mais usadas na Internet, colocando o inglês no topo da lista (Figura 1). Os dados foram atualizados em 2019 e reforçam que a comunicação digital possibilita cada vez mais espaços para trocas multiculturais e multilinguísticas.

Figura 1: Línguas mais usadas na Internet



Fonte: Internet world users by language, 2019.



Diante desse cenário, podemos reforçar a visão do inglês como língua franca, o que remete aos “usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes ‘nativos’) e os seus usuários de vários países” (JORDÃO, 2014). Assim, segundo Rajagopalan (2003, p. 111): “O Inglês Global pertence a todos aqueles que o falam, mas não é a língua materna de ninguém.”<sup>4</sup> (RAJAGOPALAN, 2003, p.111). Ao pensar nos usos possíveis do inglês, portanto, faria muito sentido utilizar o termo “*World Englishes*” cunhado por Kachru (1985 apud KILICKAY, 2009), já que tamanha multiplicidade de usuários fomenta o surgimento de diversas variações e de usos possíveis, muitos dos quais são resultado da constante adaptação linguística nos locais onde ela é apropriada por falantes de fora do círculo interno de usuários “nativos”, ou seja, em contextos bilíngues ou em contextos em que ela funcione como língua adicional.

É importante relacionar, no âmbito desta pesquisa, o papel que o inglês desempenha como língua franca, ou seja, uma língua do “mundo” e que vai ser usada em trocas interculturais: tais interações irão, com frequência, acontecer entre falantes de diferentes origens linguístico-culturais. Kawachi e Lima (2015) reforçam que não há como ignorar que o “estatuto do inglês como língua franca” vem trazendo implicações importantes para o ensino de idiomas:

[...] a necessidade de ressignificar os motivos para se aprender inglês, de incorporar outras variedades dessa língua ainda que não sejam faladas nos países em que é língua materna, de se ampliar as temáticas trazidas para a sala de aula e de conscientização acerca do papel do inglês como uma língua de comunicação internacional. (KAWACHI; LIMA, 2015, p. 198)

A partir disso, podemos adicionar que o foco educacional no ensino de línguas (e nas atividades e materiais que servem a este propósito) precisam desmistificar o suposto Inglês Padrão e focar na habilidade de negociar a diversidade, navegar por incertezas e instruir os alunos a se tornarem capazes de lidar com diferentes contextos e estilos comunicativos (KALANTZIS et al, 2012). Quando pensamos no ensino de inglês para falantes de outras línguas, parece ser bastante difícil ensinar todas as variantes da língua inglesa, mas seria interessante expor os alunos a diferentes variedades de inglês e questionar o domínio do inglês britânico e americano. Crystal (2003) afirma que é importante diferenciar produção de recepção: o aluno não precisa aprender a *falar* – produzir – todas as variedades linguísticas existentes, até porque isso seria praticamente impossível, mas é necessário expor o aluno ao maior número possível de variantes para que ele seja capaz de *entender* – receber - sotaques diferentes e consiga se comunicar com falantes de diversas partes do mundo (CRYSTAL, 2003).

Contudo, não é bem assim que acontece na nossa realidade quando se pensa no ensino-aprendizagem do inglês, uma vez que é raro encontrar cursos e professores que ensinem as variedades estigmatizadas da língua (CAMARGO, 2016). Em busca de inserção no mercado globalizado, no Brasil, procuramos aprender as variantes prestigiosas, o inglês padrão (CAMARGO, 2016). Deparamo-nos com inúmeras ofertas de cursos de inglês que dispõem de professores “nativos” como uma grande vantagem e até mesmo garantia de um aprendizado melhor, como se o inglês do “nativo” fosse o modelo “autêntico” da língua uma vez que é livre de marcas locais e de mesclas com outras línguas (CAMARGO, 2016).

---

<sup>4</sup> Tradução das autoras. No original: “*World English (WE) belongs to everyone who speaks it, but it is nobody’s mother tongue.*”.



Compreender o inglês como língua franca implica mudanças nos paradigmas educacionais, já que destrona o “nativo” do seu lugar de modelo ideal a ser imitado para adquirir a pronúncia “perfeita”, repercutindo assim na prática pedagógica, pois o professor deverá ter pensamento crítico para selecionar as variedades que serão ensinadas, avaliar que aspectos de correção linguística deverão ser priorizados, e refletir sobre o papel da cultura no ensino de línguas (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010). A visão do inglês como língua estrangeira<sup>5</sup> percebe o aprendiz como um “nativo imperfeito”, ao passo que o inglês como língua franca exige que o aprendiz transcenda sua identidade geográfica e linguística (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010).

Entretanto, a tradição de ensino da língua inglesa privilegia a formação de professores que seguem as normas criadas pelos países “desenvolvedores de normas” como os Estados Unidos ou Inglaterra (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI, 2010). A missão de muitas instituições de ensino da língua inglesa (ELI), como editoras de livros didáticos, organizações como a Cambridge ESOL e o British Council – que desenvolvem modelos de ensino-aprendizagem do inglês – parece ser a de transmitir uma cultura hegemônica e monolítica da língua inglesa, do centro para a periferia (DEWEY, 2007), contrária às concepções do inglês como língua franca. Pennycook (1998) sugere que o próprio acrônimo TESOL remete a uma construção colonial do *Self* (eu) e do outro persiste em muitos domínios do ELT<sup>6</sup>, sendo o TE – *teaching English* (ensino do inglês) – referente ao eu colonizador, branco, europeu, central e o SOL – *speakers of other languages* – (falantes de *outras* línguas) referente ao outro colonizado, não-branco, não-europeu, periférico (PENNYCOOK, 1998). O ensino da língua inglesa estaria intrinsecamente relacionado com o colonialismo, e muitas das decisões tomadas dentro da sala de aula e das políticas públicas que determinam o currículo escolar estão baseadas não apenas nas teorias da Linguística Aplicada, mas também na opinião geral do senso comum, que perpetua as concepções colonialistas da língua (OLIVEIRA, 2014; PENNYCOOK, 1998, RAJAGOPALAN, 2003; WALESKO, 2019). Isso significa que, na cultura popular, a língua falada pelo nativo branco, europeu, colonizador, ainda simboliza o modelo a ser seguido quando se pensa o ensino da língua inglesa, e essa concepção influencia nossos modos de pensar o ELI. Seidlhofer (2001) argumenta que, embora haja maior consciência sobre os aspectos sociopolíticos e interculturais do inglês no mundo que influenciou as abordagens de ensino da língua, o nativo como modelo de ensino permanece inquestionável, implícita ou explicitamente (SEIDLHOFER, 2001). Para a autora isso ocorre porque, até agora, nenhum modelo de língua franca coerente e compreensivo que faça justiça a essas mudanças foi proposto dentro do ensino da língua inglesa, permitindo que o poder econômico, social e simbólico do nativo seja reproduzido nas práticas pedagógicas e nas instituições de ensino do mundo todo (SEIDLHOFER, 2001).

Acreditamos que o nativo como modelo de ensino ainda predomine porque espera-se que alguém que esteja aprendendo uma outra língua fale como um “nativo”, e, quando isso não ocorre, a pessoa é julgada, discriminada e diminuída (RAJAGOPALAN, 2003; KRAMSCH, 1997), ou seja, sofre preconceito linguístico. Quando julgamos, depreciamos ou humilhamos uma pessoa pelo seu modo de falar, estamos praticando o preconceito linguístico: acreditamos que exista uma única língua “correta” e determinada maneira de falar “corretamente”; aqueles que não seguem as normas da língua “correta” falam “errado”, são “inferiores”, “sem educação”, “sem cultura”. Essa língua “correta” corresponderia à norma-padrão de uma língua, ou seja, aquela ensinada nas escolas, prescrita nas

<sup>5</sup> O inglês como língua estrangeira foi o termo usado por El Kadri em sua pesquisa. Todavia, pensamos que esse termo não seja o mais apropriado, uma vez que remete ao que é estranho, que não pertence, o outro não-nativo que nunca poderá falar a língua do self (eu) nativo colonizador.

<sup>6</sup> ELT significa English Language Teaching: Ensino da Língua Inglesa (ELI).



gramáticas e dicionários, produto do ensino formal, ou à norma culta, isto é, a língua falada pelas classes privilegiadas, de maior poder socioeconômico (BAGNO, 2015; SCHERRE, 2008; VIANA, 2009).

Logo, existe a percepção de que se um falante não utiliza as variantes de prestígio de uma língua, ele não é competente em outras esferas, como se, por utilizar outras variantes linguísticas estigmatizadas, suas ideias e pensamentos fossem inválidos, inúteis (PILLER, 2001). Viana afirma que o preconceito linguístico é, como toda forma de preconceito, “uma relação social, onde se encontram frente a frente aqueles que têm uma concepção preconceituosa e os que são as vítimas do preconceito” (VIANA, 2009, p. 36). O preconceito linguístico origina-se através da normatização da língua feita pela escola e pela elite intelectual, já que esses setores da sociedade incorporam a “língua culta” para reforçar seu status de privilégio, como uma distinção socialmente superior, uma oposição aos que não a dominam (VIANA, 2009). Assim, o falante nativo é percebido como aquele que tem propriedade sobre a língua correta, como se a língua inglesa não apresentasse variação, fosse homogênea e uniforme, e os não-nativos, se quiserem aprender a falar bem o inglês, precisam eliminar seus sotaques e imitar o modo como esse nativo branco, europeu, idealizado fala. Vale lembrar que o modo como esse nativo idealizado fala corresponde ou à pronúncia britânica ou americana, que os cursos de inglês chamam de *standard* (padrão), mas dificilmente corresponde à pronúncia indiana, sul-africana ou mesmo do Mississippi e do *Black English* americano, por exemplo (OLIVEIRA, 2014). Ou seja, as variantes linguísticas que não correspondem à pronúncia classificada como padrão sofrem preconceito linguístico uma vez que são consideradas “inferiores” ou “erradas”, que precisam ser “melhoradas” para parecer o máximo possível com um modelo idealizado de “nativo” branco americano ou britânico.

Entretanto, se mudarmos o nosso olhar e pensarmos o inglês como língua franca, isto é, uma língua usada por falantes de diferentes línguas maternas que serve como meio de comunicação entre eles, uma língua que sofre influência de outras línguas, usada por falantes de diversas comunidades linguísticas como meio de comunicação, mas que não é a língua materna de nenhum deles, que não é propriedade apenas dos nativos porque o inglês como língua franca não tem falantes nativos (SEIDLHOFER, 2001), podemos buscar perspectivas de ensino de língua inglesa descolonizadas, que não recorram ao modelo do falante “nativo” idealizado.

Muitas vezes, no Brasil, os professores que não têm o inglês como língua materna se sentem inferiores aos professores nativos da língua inglesa, por acreditarem que não tem o domínio “perfeito” do idioma, tal qual o “nativo ideal” teria (EL KADRI, GIMENEZ, 2013), e sentem-se inseguros quando têm que ensinar a pronúncia porque não são falantes nativos (BARBOSA, 2007; MARTINS, 2005). Essa insegurança é resultado de um processo de aculturação e supervalorização das culturas americana e britânica, em detrimento de nossa própria identidade linguística, que dificilmente irá se equiparar ao inglês “puro” e “perfeito” falado por esse nativo idealizado (BARBOSA, 2007; OLIVEIRA, 2014; SNOW et al, 2006). Todavia, se pensarmos o inglês como língua franca, o professor não-nativo teria vantagens sobre o nativo, e não o contrário como é parte do senso comum acreditar (EL KADRI, GIMENEZ, 2013). Isso porque um professor brasileiro que tenha como língua materna o português, por exemplo, ensinando inglês para alunos brasileiros que também tenham a língua portuguesa como língua materna, estaria muito mais apto para entender as dificuldades do aluno com relação, por exemplo, à pronúncia de sons que não existem em português, além de ter passado pelo mesmo processo de aquisição da língua inglesa e poder compreender melhor as inseguranças e dificuldades dos alunos (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010).



El Kadri e Gimenez (2013) destacam que é necessário que haja, nos cursos de formação de professores, discussões sobre qual inglês ensinar e por que ensinar esse inglês e não aquele, a fim de fornecer aos professores as ferramentas necessárias para embasar suas escolhas (EL KADRI, GIMENEZ, 2013). Para as autoras, questões referentes ao ensino do inglês como língua franca, tais quais:

[...] questões relacionadas ao ensino de ILF, tais como: o estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade, deveriam ser focalizadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores (EL KADRI, GIMENEZ, 2013, p. 67).

El Kadri (2010) analisou as matérias de um importante curso de Letras brasileiro e constatou que, em 2010, apenas quatro disciplinas problematizavam a questão do nativo e trabalhavam com a perspectiva do inglês como língua franca. Em 2011, entretanto, oito disciplinas e um projeto de extensão abordaram esses temas, sendo que uma dessas disciplinas contrastava a norma padrão do falante nativo com as variantes do inglês como língua franca (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI, 2010).

Há também outras iniciativas no Brasil que têm criado espaço para discutir as questões do inglês como língua franca, como o projeto de pesquisa 'Inglês como língua franca e a formação do professor', Universidade Federal de Campo Grande (UFCG); o projeto de pesquisa 'Inglês como língua franca: crítica, atitude e identidade', na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o projeto de extensão 'Desenvolvimento de professores: implicações do inglês como língua franca', na Universidade Estadual de Londrina (EL KADRI, GIMENEZ, 2013). Essas iniciativas sugerem que é necessário que haja uma transformação na formação do professor, que seu senso crítico seja estimulado para que ele possa também mudar a maneira como o inglês é ensinado (EL KADRI, GIMENEZ, 2013).

Não podemos esperar que haja um ensino crítico da língua inglesa no Brasil, que os professores questionem o inglês padrão e o mito do nativo e que adotem a perspectiva do inglês como língua franca se a formação docente, muitas vezes, não contempla o conteúdo, as práticas e os debates necessários para proporcionar esse olhar e posicionamento. Assim, é necessário dar continuidade a essas iniciativas que estão começando a florescer em nosso país.

## 2 DESCOLONIZANDO O ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE INGLÊS

Segundo Rajagopalan (2003), uma língua está ligada diretamente à identidade de seu povo, e, portanto, a possibilidade da construção de identidades plurais aliada a aspectos linguístico-culturais se entrelaça. Um enfoque cultural mais crítico e mais amplo, que englobe aspectos sociais, históricos e políticos e que não definam cultura por um viés superficial como “objeto estático, situado fora do tempo e do espaço” (BARBOSA, 2009, p.2) é essencial ao tratarmos de uma língua usada globalmente, como visto na seção anterior. Sendo assim, não podemos ignorar aspectos de interculturalidade nas aulas de inglês como uma forma de buscar impacto social e cultural e de ressignificar o papel do ensino de inglês como um ato político em busca de um futuro global mais inclusivo, mais tolerante e com mais equidade. Segundo Corbett (2003, p. 2) a “competência comunicativa intercultural inclui a



capacidade de compreender a linguagem e o comportamento da comunidade alvo, e explicar para os membros da comunidade local e vice-versa”.

Com isso, os conceitos do pensar decolonial, do imaginário colonial e abordagens pós-coloniais para o ensino de inglês (KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 1998) são de extrema importância. Visões que repelem as forças neocolonialistas ainda impregnadas em alguns modelos de ensino de inglês contribuem para o debate sobre o rompimento do mito do falante nativo e das marcas da colonialidade, e ressaltam como as relações sociais e as questões de domínio e poder refletem-se na linguagem e nas interações comunicativas.

Acerca desta questão, Corbett (2003) defende que alunos de uma língua como o inglês (que tem status de língua franca) devem ser capazes de pensar criticamente e se engajar politicamente sobre os efeitos negativos da globalização como o possível esmagamento das culturas locais: É indiscutível que o contato entre diferentes culturas se deu historicamente em condições de invasão, colonialismo, imigração forçada e migração econômica. Resumindo, as condições de contato entre línguas e culturas são frequentemente marcadas por diferenças de poder, oportunidade e acesso a recursos materiais e intelectuais. Devido a isso, em atividades do eixo intercultural, alunos devem reconhecer esses processos históricos e ser criticamente conscientes do impacto contínuo dos mesmos.

Moita-Lopes (2008) afirma que não é uma questão de investigação e sim construção de conhecimento a partir de “suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”. São diversos os autores que tocam na questão da formação docente e na busca por uma sala de aula que seja vista como um espaço político de transformação social (KUMARAVADIVELU, 2012; 2016; MALDONADO-TORRES, 2016). Deve-se objetivar uma prática que não seja orientada por uma estrutura de poder colonial, de maneira que o trabalho com a interculturalidade ocorra de forma não-hierarquizada e inclusiva. Ainda sobre esta questão, Kumaravadivelu (2006) sugere desafiar as hegemonias, buscando novos caminhos para expressão e interpretação.

No ensino de uma outra língua, quando ignora-se os contextos, os propósitos e as políticas linguísticas locais, tornamos a instrução linguística um mero conjunto de prescrições e reforça-se mecanismos de controle e exclusão. Rocha e Maciel (2015, p.16) ressaltam que:

[...] algumas vertentes no campo científico e mais especificamente na educação de línguas reconhecem **a diversidade como característica fundante das relações humanas**<sup>7</sup> e legitimam como válidos os modos de ser, dizer, fazer e produzir conhecimentos que hoje são hegemonicamente caracterizados como menores e encontram-se, portanto, destituídos de seu valor.

Considerando as marcas neocolonialistas ainda tão presentes no ensino da língua inglesa e o problema central das interações globais sendo as tensões entre a homogeneização e heterogeneização cultural (APPADURAI *apud* ROCHA & MACIEL, 2015), problematizar essa questão na abordagem intercultural é essencial para garantir uma formação linguística cidadã, democrática, inclusiva e que permita uma participação social crítica. Um novo conceito de cidadania emerge a partir destas questões e com isso a instrução, o conteúdo e as atividades para o ensino de uma língua precisam olhar para a diversidade linguística e cultural (KALANTZIS *et al*, 2012, p. 51):

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.



Diversidade local e conexão global não significam apenas que não há apenas um único padrão universal; também quer dizer que a habilidade mais importante que os alunos precisam desenvolver é como negociar diferenças em variações linguísticas, dialetos, alternância linguística ou troca de código e discursos híbridos interculturais.<sup>8</sup>

Dessa forma, ao propor atividades a partir de uma abordagem intercultural, é importante que não haja negligência do contexto local a partir da supervalorização de aspectos e convenções culturais dos Estados Unidos, do Reino Unido ou da Austrália e Escócia, por exemplo. É preciso redimensionar as concepções de língua, linguagem e cultura à luz do fato de que “o inglês é cada dia mais usado como língua franca” como mencionamos anteriormente (CORBETT, 2003).

Precisa-se pensar nos alunos de inglês como usuários da língua (inglesa) e participantes ativos de uma comunidade global que terão suas vozes amplificadas. Aqui, pensa-se no conceito de voz de Bakhtin (1981) como a forma que as pessoas usam a língua para se posicionar socialmente, culturalmente e ideologicamente nas interações e na sala de aula de inglês como um espaço de conscientização, equidade e de resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos no ensino-aprendizagem da língua inglesa no Brasil, parece que alguns mitos ainda fazem parte da construção do nosso senso comum. Para Oliveira (2014), a maior parte dos professores de inglês no Brasil trabalha apenas com uma variedade linguística, o chamado inglês padrão, mesmo que de forma inconsciente, devido à naturalização do discurso que afirma a existência dessa língua inglesa padrão (OLIVEIRA, 2014). Verificamos também que muitos professores demonstram insegurança quando tem que ensinar a pronúncia porque não são falantes nativos do inglês (BARBOSA, 2007; MARTINS, 2005). Essa insegurança linguística é fruto do preconceito linguístico que sofrem por não serem nativos, sendo por isso considerados “imitadores imperfeitos” de um inglês padrão “perfeito” que é impossível de ser alcançado (BARBOSA, 2007; OLIVEIRA, 2014; SNOW et al, 2006).

Precisamos primeiro compreender que não existe apenas *uma* língua “correta”, um padrão que deve ser falado por todos. Não há unidade linguística nem em português, nem em inglês, nem em nenhuma língua, já que as línguas estão vivas e são constantemente modificadas por seus falantes, e há diversas variedades linguísticas, umas de prestígio e outras muitas estigmatizadas, mas nenhuma delas é inferior ou errada. Não existe brasileiro nascido em uma comunidade linguística falante da língua portuguesa que não saiba português, do mesmo modo que não existe americano que não saiba inglês<sup>9</sup>, independente de qual variante linguística utilizem (SCHERRE, 2008). Talvez se nos tornarmos mais conscientes de como o preconceito linguístico prejudica a nossa percepção sobre nossa capacidade de aprender e afeta nossa autoestima, nossa concepção de povo brasileiro, e

---

<sup>8</sup> Tradução das autoras: “*Local diversity and global connectedness not only mean that there can be no single, universal standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate differences in social languages, dialects, code-switching, and hybrid cross-cultural discourses*”.

<sup>9</sup> Brasileiros e americanos que tenham nascido em comunidades linguísticas que falem português e inglês respectivamente, já que muitos brasileiros e americanos nascem em comunidades linguísticas que falam outras línguas e aprendem a língua mais falada em seus países como segunda língua, ou muitas vezes nem aprendem a língua mais falada em seus países.



perpetua nosso “complexo de vira-lata”<sup>10</sup>, possamos construir uma pedagogia mais crítica que trabalhe os medos e inseguranças sentidos pelos aprendizes de inglês.

Sendo assim, é importante pensar o inglês como língua franca para que possamos nos apropriar da língua inglesa como falantes brasileiros, com nossa própria identidade linguística, reconhecendo nossa legitimidade como falantes não-nativos e assumindo que nosso inglês não é britânico nem americano, mas brasileiro (EL KADRI, 2010; FIGUEIREDO, 2011). A concepção do inglês como língua franca traz benefícios tanto para o aluno, que não se sentirá inseguro para falar por não haver mais a imposição de imitar a pronúncia de um falante nativo ideal, como para o professor, que poderá apropriar-se da língua como sua, sem se sentir inferior ao nativo, buscando analisar criticamente os discursos colonialistas que impõem um modelo único e monolítico de cultura a ser seguido para assim transmitir segurança e acolhimento ao aluno em vez de perpetuar o preconceito linguístico.

Já no que concerne a aspectos interculturais, é importante proporcionar interações plurais e multiculturais que articulam perspectivas de cidadania global e consideram também o contexto local sem os hierarquizar e de maneira integrada. A exploração intercultural envolve, além do conhecer, descobrir e desvendar a cultura do outro e contemplar a formação do aluno para que se tornem falantes competentes de uma língua franca e que também considerem suas marcas de identidade socioculturais reconhecendo-as como parte integrante deste repertório linguístico e comunicativo.

Concluimos que não é possível dissociar o papel político e de resistência a discursos e forças hegemônicas de uma educação linguística com um viés intercultural que faça, através de um posicionamento crítico, um movimento e exercício de deslocamento e ruptura (ROCHA E MACIEL, 2016).

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. 2007. 213f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de português para estrangeiros. *In*: Fleuri, R.M.(Org.). **XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural (ARIC)**. p 1-18, v. 1, 2009.

CAMARGO, Helena Regina Esteves. Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equivocções sobre o bom falante de inglês. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n.2, p. 651-665, 2016.

CEZARIO, M.M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M.E. **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 142 - 155.

---

<sup>10</sup> Segundo Bagno (2015), a expressão “complexo de vira-lata” foi cunhada pelo dramaturgo Nelson Rodrigues para definir “a inferioridade em que o brasileiro se coloca em face do resto do mundo”, descrevendo processos de valorização excessiva do que vem de fora em detrimento do que é próprio da cultura e identidade nacional.



CORBETT, John. **Intercultural Language Activities**. Cambridge Handbook for Teachers. Cambridge: CUP, 2003.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. **Should English be taught as a 'global' language?** [2010] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CRYSTAL, David. **What is Standard English? Concorde (English-Speaking Union)**, p. 24-6, 1994. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/?id=4068&fromsearch=true#iosfirsthighlight>. Acesso em: 10 jun. 2019.

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

EL KADRI, Michelle Sales. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Londrina, Londrina, PR.

EL KADRI, Michelle Sales; GIMENEZ, Telma. Formando Professores de Inglês para o Contexto do Inglês como Língua Franca. **Acta scientiarum language and culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr.-jun., 2013.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

INTERNET world users by language: top ten languages. Internet world stats, 2019. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Acesso em: 28 mar. 2021.

JENKINS, JENNIFER; COGO, ALESSIA; DEWEY, MARTIN. Review of developments into research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v.44, n.03, p. jul. 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em: 26 jul. 2021

KACHRU, Braj. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: R. Quirkand H.G. Widdowson (Eds), **English in the world: Teaching And Learning The Language And Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline; DALLEY-TRIM, Leanne. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

KILICKAYA, Ferit. World Englishes, English as an international language Applied Linguistics. **CCSE**, Lublin, v. 2, n. 3, p. 35-38, sep. 2009. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/2159>. Acesso em: 28 mar. 2021.

KRAMSCH, Claire. The Privilege of the Non Native Speaker. **PMLA**, v. 112, n. 3, p. 359-369, mai. 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/462945>. Acesso em: 28 out. 2019.



KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalisation, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, G. and McKay, S. (eds), **Principles And Practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge: 9–27, 2012

KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?. **TESOL Q**, 50: 66-85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 28 out. 2019.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding Language Teaching: From Method To Postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

LIMA, Ana. Paula; KAWACHI, Guilherme Jotto. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. R; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R.. (Org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 195-2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016 .

MARTINS, Cristina Gomes de Freitas. **A visão do professor quanto ao ensino da pronúncia em dois cursos de inglês da cidade de Fortaleza**. 2005. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London and New York: Routledge, 2017.

PILLER, Ingrid. **Who, if anyone, is a native speaker?** [2001] Disponível em: [https://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller\\_2001\\_who%20is%20a%20native%20speaker.pdf](https://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller_2001_who%20is%20a%20native%20speaker.pdf). Acesso em: 29 set. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente: *In*: LIMA, Diogenes Candido. (ed.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo - SP: Parábola Editorial. p. 39-46, 2009

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Roberval Franco (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013



SCHERRE, Marta Maria Pereira. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação linguística e ensino. [Entrevista concedida a] Jussara Abraçado. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**. Niterói, n. 36, p. 11-26, 1. sem. 2008.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a Conceptual Gap: the case of the description of English as a Lingua Franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133 – 158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. **Annual Review Of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SNOW, Marguerite Ann, KAMHI-STEIN, Lía D., BRINTON, Donna M. Teacher Training for English as a Lingua Franca. **Annual Review Of Applied Linguistics**, v. 26, p. 261-281, 2006.

VIANA, Nildo. **Linguagem, discurso e poder**: ensaios sobre linguagem e sociedade. Pará de Minas: Virtualbooks, 2009.

WALESKO, A.M.H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, v. 05, n. 1, p. 5-39, 2019.

WILSON, V. Motivações Pragmáticas. In: MARTELOTTA, M.E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 87 - 110.

#### Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

MACHADO, F. F.; DELFINO, M. S. L.; RODRIGUES, C. O. Olhares decoloniais para o ensino de inglês. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v.8, n. 1, p. 115-129, 2021.