

### Atribuição BB CY 4.0

## *Desafios e potencialidades de uma abordagem decolonial no Ensino de Inglês no Brasil e a concepção da BNCC*

Caroline Martins dos Santos<sup>1</sup>  
Felipe de Paula Marques<sup>2</sup>

### **Resumo**

Neste ensaio investiga-se como o ensino de inglês no Brasil, e as concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça estruturas de colonialidade, perpetuando a visão do falante nativo como referência ideal. No trabalho argumenta-se que essa abordagem marginaliza epistemologias e variedades linguísticas locais, mantendo a hegemonia eurocêntrica. Propõe-se uma abordagem decolonial que reconheça o inglês como uma língua internacional, adaptável às realidades dos estudantes brasileiros, valorizando suas identidades e contextos culturais. O conceito de Inglês como Língua Franca é discutido como uma alternativa ao paradigma colonial, buscando uma educação mais democrática e inclusiva que incentive a apropriação crítica da língua pelos alunos.

### **Palavras-chave**

Ensino de inglês; Colonialidade; Abordagem decolonial; BNCC; Inglês como Língua Franca.

Recebido em: 30/09/2024  
Aprovado em: 11/12/2024

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e do Colégio Santo Antônio. E-mail: carolinemsantoso@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando em letras com dupla licenciatura em inglês-português pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: fmarques.contato@gmail.com

# ***Challenges and Potentialities of a Decolonial Approach to English Teaching in Brazil: An Analysis of the BNCC***

## ***Abstract***

On this essay we examine how English teaching in Brazil, and definitions present in the National Common Curricular Base (BNCC), reinforces colonial structures by perpetuating the native speaker as the ideal reference. On the present work we argue that this approach marginalizes local epistemologies and linguistic varieties, maintaining Eurocentric hegemony. A decolonial approach is proposed, recognizing English as an international language adaptable to Brazilian students' realities, valuing their identities and cultural contexts. The concept of English as a Lingua Franca is discussed as an alternative to the colonial paradigm, seeking a more democratic and inclusive education that encourages students' critical appropriation of the language.

85

## ***Keywords***

English teaching; Coloniality; Decolonial approach; BNCC; English as a Lingua Franca.

## **Introdução**

A construção de um currículo nacional que atenda às necessidades de um país cultural e historicamente diverso como o Brasil representa um desafio significativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento orientador da educação básica, propõe promover a equidade e respeitar as diferenças. Contudo, ao analisar o ensino de língua inglesa sob sua ótica, percebe-se a perpetuação de valores hegemônicos do norte global, especialmente ao posicionar o falante nativo como modelo ideal. Como ressalta Rajagopalan (1997, p. 226), o falante nativo é comumente definido como “aquele que conhece sua língua”. No entanto, ele problematiza essa definição, apontando que, “por língua, entende-se exatamente aquilo que o falante nativo conhece enquanto falante nativo, numa definição circular que sustenta mitos e hierarquias linguísticas” (1997, p. 226). Essa visão reforça a centralidade do norte global na pedagogia de línguas, desconsiderando a natureza multifacetada e dinâmica do inglês como língua franca.

Este artigo utiliza a BNCC como base para refletir sobre o impacto de suas diretrizes no ensino de inglês no Brasil. Embora o documento reconheça o inglês como uma língua global, sua escolha pela nomenclatura "língua estrangeira" perpetua uma visão distanciada e normativa da língua, negligenciando a pluralidade de usos e funções do inglês na contemporaneidade. A análise busca evidenciar como essa abordagem influencia as práticas pedagógicas e contribui para a manutenção de padrões hegemônicos, ao mesmo tempo que propõe alternativas alinhadas à perspectiva decolonial.

## **Língua Adicional X Língua Estrangeira**

A distinção entre Inglês como Língua Adicional (ILA) e Inglês como Língua Estrangeira (ILE) é fundamental para compreender como as concepções influenciam práticas pedagógicas. O ILA representa uma visão mais inclusiva, neutra e abrangente da língua e reflete a ideia de que o inglês não é exclusivamente estrangeiro. Em oposição à ideia de "língua estrangeira", que reforça a percepção de distanciamento e estranheza, a ILA promove uma visão mais inclusiva e adaptada à contemporaneidade, destacando a língua como um recurso para negociações interculturais e resistências à hegemonia (Haupt; Vieira, 2013). Essa perspectiva é alinhada à proposta de uma pedagogia

decolonial, que busca descolonizar epistemologias e práticas pedagógicas no ensino de línguas:

Outros aspectos parecem confluir para o uso de LA, como atributo cortês, humanista, parceiro. A inserção de um sujeito e sua(s) identidade(s) linguística(s) em uma nova cultura, as relações sociais decorrentes dessa inserção concorrem para que se perceba o falante não-nativo nas suas particularidades, não lhe exigindo performance similar à de um nativo, em sotaque e traços suprasegmentais típicos da língua-meta, por exemplo. O sotaque é de alcance complexo, sobretudo pelas variantes existentes, é algo que não se pode exigir, até por não traço que comprometa a comunicação entre falantes nativos e não-nativos. Que sotaque um falante de língua diferente do português brasileiro deve "idealmente" adotar? O do Nordeste? De qual estado? Do Sul? Do Centro-Oeste? De onde? Impor a inquisição de dado sotaque parece incorrer em equívoco e acentuar o antipático fosso entre regiões, promovido pela falsa relação de poder social entre elas. (Lôpo Ramos, 2021, p. 253)

A adoção do termo Inglês como Língua Adicional (ILA) reflete uma mudança significativa na forma de entender o papel do inglês em contextos educacionais e sociais. O conceito de "adicional" remete a uma visão humanista e inclusiva, que considera a língua como um recurso que se soma ao repertório linguístico do falante, respeitando suas especificidades culturais e identitárias (Ramos, 2021). Isso implica uma valorização da funcionalidade da língua no uso real, em vez da reprodução de padrões ideais associados ao falante nativo, como sotaques e características suprasegmentais.

Como ressalta Lôpo Ramos (2021), o ILA prioriza as particularidades dos aprendizes e o uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação. Por exemplo, o sotaque, uma característica frequentemente associada a julgamentos de performance, não deve ser imposto como um ideal a ser alcançado. Em vez disso, a diversidade de sotaques é vista como uma manifestação legítima e rica da pluralidade linguística. Essa abordagem contribui para combater hierarquias sociais e culturais que associam determinados sotaques a maior ou menor prestígio, tanto dentro de contextos regionais quanto globais.

Por outro lado, o Inglês como Língua Estrangeira (ILE) está tradicionalmente associado a uma abordagem que posiciona o inglês como uma língua "de fora", aprendida para interação com falantes nativos e desvinculada do cotidiano do aprendiz. Essa perspectiva é criticada por ser mais restritiva e excludente, ao reforçar padrões normativos que desconsideram a multiplicidade de usos e funções da língua no mundo globalizado. De acordo com Haupt e Vieira (2013), essa abordagem negligencia as vivências locais e a pluralidade linguística que caracteriza o Brasil, promovendo uma visão colonialista e elitista do ensino de línguas:

Leffa (1988) define língua estrangeira como uma língua aprendida em um país cuja língua não é oficialmente utilizada (exemplo do aluno brasileiro aprendendo inglês no Brasil), e segunda língua como a língua aprendida no próprio país onde a língua é falada (aluno brasileiro aprendendo inglês nos Estados Unidos). Porém, estas definições tornam-se muito simplistas ao considerarmos casos específicos, como o de uma criança que nasce no Brasil, mas tem mãe de nacionalidade diferente (Canadense, por exemplo). Nesse caso, a criança poderia falar tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa, e a utilização de uma nomenclatura adequada para cada uma dessas línguas ficaria dúbia. (Haupt; Vieira, 2013, p. 85)

Este artigo utilizará a nomenclatura ILA, pois acredita-se ser necessário desestrangeirizar o ensino de Língua Inglesa (Haupt; Vieira, 2013). No entanto, quando se tratar da Base Nacional Comum Curricular, será adotada a nomenclatura ILE, uma vez que este documento a utiliza, e é fundamental compreender as implicações desse conceito para o ensino de Inglês no Brasil.

## ***Colonialidade e Ensino de Línguas***

Pensar o uso do Inglês como língua adicional no Brasil exige uma reflexão sobre o próprio lugar da língua não só no país, mas no cenário internacional. O inglês se consolidou como o idioma mais falado no mundo devido ao domínio econômico, político e cultural das nações que historicamente foram hegemônicas no cenário global, como o Reino Unido e os Estados Unidos. Esse poder foi construído ao longo dos séculos e reforçado por práticas coloniais e imperialistas que subjuguaram outras epistemologias, privilegiando a europeia.

Atualmente, o inglês continua sendo uma ferramenta de mobilidade social e econômica, mas essa posição de prestígio não pode ser desassociada do movimento colonial. Embora o colonialismo já tenha sido encerrado, sendo entendido como a emancipação territorial, é na colonialidade que podemos refletir sobre problemas das sociedades que um dia foram colônias. Assim, refletir sobre o ensino e o papel do inglês como língua adicional no Brasil é também repensar as relações de poder e as heranças coloniais que permeiam o ensino no país.

Para compreender a relação entre o ensino de inglês no Brasil e as heranças coloniais presentes no país é essencial distinguir colonialismo de colonialidade. Colonialismo, segundo Quijano (2005), refere-se ao processo de dominação política e territorial iniciado no contexto das grandes navegações, que culminou na subjugação de grande parte do globo pelas potências europeias, impondo suas línguas, culturas e sistemas econômicos aos povos subjugados; esse processo

terminou, em grande parte, no século passado com a emancipação política e territorial dos povos colonizados. Já a colonialidade se distingue dessa territorialidade do colonialismo por se referir à continuidade das estruturas de poder e da dominação cultural que não se encerraram com o fim do colonialismo. Essas estruturas se mantiveram nas formas de organização social e nas epistemologias, que minimizam as experiências dos subalternos e privilegiam a perspectiva eurocêntrica. Assim, ao abordar o ensino de inglês como língua adicional, é crucial analisar as dinâmicas desses processos dicotômicos e as relações de poder que envolvem o uso da língua. O conceito de colonialidade é discutido em autores como Quijano (2005) e Mignolo (1998), em que o paralelo da continuidade do processo colonial e do contexto de globalização é estudado, visto que:

[a] globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. (Quijano, 2005, p. 117)

A globalização, aponta Milton Santos (2000), vai além das esferas econômicas e tecnológicas abrangendo também processos que moldam culturas, identidades e relações de poder em escala global. Para Santos, a globalização, tal qual nos é apresentada, funciona como "fábula", uma narrativa que disfarça suas contradições e desigualdades estruturais. Dessa forma, construtos como o do falante nativo fazem parte de um conjunto de ideologias que reforçam hierarquias globais, consolidando o domínio de padrões linguísticos e culturais eurocentrados. Esses construtos não apenas perpetuam a colonialidade, mas também limitam o potencial transformador da língua inglesa, ao negar aos aprendizes a possibilidade de apropriação crítica e ressignificação da língua em contextos locais e interculturais:

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (Milton Santos, 2010, p.18)

O conceito de colonialidade discutido por Quijano (2005) e Sousa Santos (2009) revela como as estruturas de poder continuam a influenciar inclusive os sistemas educacionais. Nesse sentido, as epistemologias do sul, como propõe Sousa Santos (2009), surgem como uma resposta a essas dinâmicas de colonialidade. Desafiando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico (branco, sexista e europeu) que perpetuam a exclusão de saberes e práticas culturais do Sul Global, buscam validar os conhecimentos que emergem de experiências históricas e culturais diversas desses grupos e constitui uma tentativa de valorização e legitimação desses saberes como forma de resistir à colonialidade.

Existe na colonialidade, para Sousa Santos (2009), uma estrutura de pensamento que define e distingue, unilateralmente, o que é valorizado ou o que é passível de ser esquecido. Se, no contexto da colonialidade existe tentativa de se estabelecer a dominância de uma episteme eurocêntrica, pautada na revolução científica (especialmente no pensamento cartesiano) e no capitalismo, nega-se as instituições dos colonizados, especialmente na sua visão de mundo e de suas tradições, tentando substituí-las pelo que entendem como um processo civilizatório. Para isso, Sousa Santos discute o chamado "pensamento abissal", no qual:

(...) defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os actores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objectos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). (...) o pensamento abissal continua a vigorar hoje, muito para além do fim do colonialismo político. (Sousa Santos, 2009, p. 13)

O que pode ser essa linha divisória do que é valorizado ou não também reflete diretamente no ensino de inglês como língua adicional, como na falácia do falante nativo em que o aprendiz não-nativo está sempre em um contexto de interlíngua. Essas práticas pedagógicas, ao privilegiar as variantes hegemônicas da língua, refletem a continuidade da colonialidade discutida por Quijano (2005), onde as epistemologias dos países do Sul Global são marginalizadas em favor de um padrão imposto pelos antigos centros coloniais. Na sala de aula, isso pode ser observado quando o professor corrige a pronúncia dos alunos para se alinhar ao inglês americano ou britânico, em vez de reconhecer a legitimidade das variedades locais. Alves e Siqueira discutem esse lugar do aprendiz em:

Quando o inglês é aprendido e usado como LE, os aprendizes são estimulados a fazer o que o falante nativo faz, e são levados a aceitar sua autoridade como distribuidores da língua (...). Esse caráter colonialista do ILE contribui para a posição de inferioridade atribuída aos aprendizes não nativos, que se veem em um contexto de submissão aos falantes nativos. (Alves; Siqueira, 2020, p. 174).

E esse lugar pode ser percebido como um legado colonial que estabelece a superioridade do nativo na sua própria língua, sem espaço meritocrático para o aprendiz. Nesse contexto, abre-se espaço para a discussão de uma outra abordagem: o Inglês como Língua Franca (ILF), que surge no contexto de *World Englishes*.

Um dos primeiros modelos que buscavam entender a posição do inglês no cenário internacional ficou conhecido como os três círculos concêntricos de Braj Kachru (1985). Esse modelo concebia três diferentes círculos diante das definições de *World Englishes*: o círculo interior, composto por países que possuem o inglês como língua materna; o círculo exterior, nos quais países colonizados pela coroa britânica e que possuem outras línguas oficiais; e, por último, o círculo em expansão que compreende os países que adotam o inglês como língua adicional nos seus currículos pelo desejo de interagir com outros países e que segue o interesse do mercado. É importante a crítica a esse modelo que idealiza os falantes desse círculo interno, visto que prestigia e estabelece um controle desses grupos sobre a língua, perpetuando o ideal europeu e suas epistemologias, assim como não critica tais processos e é, por vezes, arbitrária a definição desses grupos.

Na tentativa de valorização dos nativos por meio desses círculos surgem também outras questões: quem é o nativo do qual se idealiza como referência na língua inglesa? Como ressalta Rajagopalan (1997), o falante nativo é comumente definido como “aquele que conhece sua língua”. No entanto, ele problematiza essa definição, apontando que, “por língua, entende-se exatamente aquilo que o falante nativo conhece enquanto falante nativo, numa definição circular que sustenta mitos e hierarquias linguísticas” (Rajagopalan, 1997, p. 226). Essa visão reforça a centralidade do norte global na pedagogia de línguas, desconsiderando a natureza multifacetada e dinâmica do inglês como língua franca.

Diante de tais questionamentos, autores como Rampton (1990), Widdowson (1998) e Modiano (1999), mudam o foco do falante nativo para o que Rampton (1990) chama de "expert speaker", falante competente da língua que consegue transitar através da sua própria variedade de origem, assim como uma variedade internacional. Se, previamente, se pensava em "Standard English", ou

inglês padrão, que reforçava o domínio britânico e americano do inglês para as demais variantes, nessa definição de *English as a International Language (IEL)* buscava-se uma neutralidade na convergência de outras variedades sem reconhecer uma, ao menos em primeiro instante, como hegemônica.

No entanto, essa neutralidade apresenta diversos problemas em sua concepção. Embora haja a tentativa de se eliminar a supremacia de variantes hegemônicas como referência no inglês, definir o que é essa variante internacional trouxe questões sobre a inteligibilidade. Isso significa que, ao pensar em uma variedade internacional, elementos que Modiano (1999) considerava como ininteligíveis para outras comunidades os impossibilitavam de se tornarem possíveis dentro da variante concebida. Assim, o que seria considerado como mais inteligível para os autores exclui algumas variedades locais, já estigmatizadas e marginalizadas, e constitui uma tentativa de manter um *status quo* em relação a esses grupos. Não há uma definição precisa do que constitui como inteligível para Modiano, deixando lacunas em sua teoria, visto que variedades de contato, como pidgins, são excluídas desse cenário.

O ILF se posiciona nesse lugar em que entende que o número de falantes não nativos supera em muito o número de nativos e, por ser utilizado como língua de contato entre diferentes grupos, a língua inglesa tornou-se uma língua internacional. Faz-se necessário desmistificar o ensino de inglês como língua adicional nesse contexto, especialmente considerando que:

A língua inglesa não pertence mais numericamente aos falantes do inglês como língua mãe, ou primeira língua. A posse (pela qual me refiro ao poder de adaptar e mudar) de qualquer língua reside nas pessoas que a usam, quem quer que sejam, o quanto multilíngues eles sejam, o quanto monolingües eles sejam. Os maiores avanços da pesquisa sociolinguística do último século indicam claramente a extensão pela qual as linguagens são moldadas pelos seus usos. (...) Estatisticamente, falantes nativos [de inglês] são uma minoria do uso da língua, e portanto na prática de mudanças linguísticas, de manutenção linguísticas, e de ideologias e crenças associadas com a linguagem - pelo menos até onde falantes não nativos usam a língua para uma variada gama de necessidades pessoais e públicas. (Seidlhofer, 2011, p. 30, *apud* Brumfit, 2001, p. 116, tradução nossa)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> No original: *The English language no longer belongs numerically to speakers of English as a mother tongue, or first language. The ownership (by which I mean the power to adapt and change) of any language in effect rests with the people who use it, whoever they are, however multilingual they are, however monolingual they are. The major advances in sociolinguistic research over the past half century indicate clearly the extent to which languages are shaped by their use. (...) Statistically, native speakers [of English] are in a minority for language use, and thus in practice for language change, for language maintenance, and for the ideologies and beliefs associated with the language - at least in so far as non-native speakers use the language for a wide range of public and personal needs.*

É necessário contextualizar o surgimento dos estudos que consideram o Inglês como língua franca e sua escolha para este trabalho. Os primeiros pesquisadores do termo se dedicaram demasiadamente à transcrição e delimitação de um *corpus* que compreenderia essa nova variedade, assim como Modiano e Rampton tentam em seus trabalhos. É também nesse contexto que pesquisadores como Jenkins (2006, p. 160) procuram legitimar e explicar o *status* de língua franca como língua de contato entre falantes do inglês dos quais suas primeiras línguas não são nem o inglês e que não compartilham nem uma cultura em comum ou uma primeira língua. Duboc (2019, p. 12) questiona a definição inicial proposta por Jenkins ao criticar a falta de engajamento desses estudos acerca de questões relacionadas a discursos, poder e ideologias, argumentando que o *corpus* homogêneo prioriza a manutenção da hierarquia de poder em que falantes nativos mantêm a posse da língua. Duboc (2019) propõe uma nova perspectiva sobre o ILF, sugerindo o conceito de 'ILF made in Brazil', que se diferencia das produções do norte global ao questionarem esses papéis normativos. Autores como Tagata (2017) e Siqueira (2018) entendem essa língua franca como uma zona franca comunicacional das quais o principal objetivo é a negociação dos sentidos, em interações "livres de impostos, neutras e desculturadas (...)" (Tagata, 2017, p. 94).

Nessa perspectiva, trabalhar em conjunto com o letramento crítico que concebe a língua como uma prática social de construção de sentidos (Jordão, 2016) facilita a relação ensino-aprendizagem na perspectiva Bakhtiniana que entende os múltiplos sentidos que os textos adquirem em contextos de interação social. É importante perceber o letramento crítico não como metodologia, mas, assim como Jordão pontua, uma filosofia de vida.

O letramento crítico não é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis, nem se apresenta de forma separada ou separável da atitude dos sujeitos que o integram. Por isso, ele costuma ser comentado a partir da visão de mundo que o embasa, ampliando-se para várias esferas da prática social. Ele é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo. Como tal, seus pressupostos constroem uma perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática que podem ser bastante produtivas no ambiente educacional (Jordão, 2016).

## **Oralidade e Identidade Linguística**

A interação social é um dos pilares para a construção de sujeitos críticos e, em conjunto com outros conceitos aqui discutidos, possibilita um ambiente democrático e pluricultural dentro da sala de aula, desafiando os padrões de colonialidade estabelecidos. Pensar em oralidade nesse contexto é pensar também em sua função. Reyzabal (1999, p. 22) afirma, sobre o papel fundamental da oralidade como instrumento de identidade linguística, considerando que “dentro do grupo social a comunicação oral implica uma função exteriorizadora, autoafirmativa, pois permite a transmissão do discurso que a comunidade sustenta sobre si mesma, o que assegura sua continuidade”. Entender a importância da oralidade para o aprendiz desconstroi paradigmas já estabelecidos de uma preferência para as habilidades de escrita e escuta no ensino de língua adicional.

Sendo assim, a redefinição dos parâmetros utilizados no ILA deve considerar a nova configuração sociolinguística, desafiando o modelo atual a favor de um que reconheça as particularidades de cada grupo de aprendizes e, portanto, promovendo uma educação mais equitativa e democrática. É também necessário reiterar que a própria Base Nacional Curricular Comum entende o papel do inglês no mundo globalizado, distanciando também a possibilidade do aprendiz em se apropriar dessa língua para suas necessidades:

[...] língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

A partir dessa concepção, é possível compreender a escolha da habilidade oral como problemática para esse ensaio. O objetivo é analisar as crenças comuns no ambiente escolar sobre o uso e aprendizado da língua inglesa, destacando como abordagens que questionam e desconstroem estruturas cristalizadas e estigmatizadas podem abrir novas possibilidades. A busca pela pronúncia do falante nativo, um construto ilusório, também será discutida, pois não é possível definir um grupo específico de falantes sem recorrer à

colonialidade. Essas abordagens permitem aos estudantes adotarem uma postura crítica diante das relações sociais e de poder da sociedade. Nesse processo, é fundamental compreender quais são as crenças dos estudantes em relação ao ensino de inglês, entendendo que:

Uma crença é um complexo cognitivo total do qual consiste de elementos individuais, sociais e universais. O que faz com que seja ainda mais difícil, no entanto, é que crenças parecem também estar em constante processo de negociação. (Dufva, 2003, p. 143, tradução nossa)<sup>4</sup>

Assim, ao ter como referência o falante nativo, considerado um modelo inalcançável, o estudante se frustra por não conseguir atingir o mesmo nível de competência linguística, uma frustração que é alimentada pela mentalidade colonial que o subalterniza. A capacidade do aprendiz de se apropriar desse código linguístico subverte e transgride os padrões hegemônicos perpetuados pela colonialidade no ensino de línguas, ao abrir espaço para a discussão e a crítica a esses valores estabelecidos.

Entender o uso da língua inglesa por grupos marginalizados ao redor do mundo vai além de entender a língua apenas como ferramenta. A capacidade de adaptação e apropriação do sistema linguístico às suas necessidades próprias faz com que a língua esteja em constante mudança a serviço de seus falantes, sejam eles de qualquer grupo, hegemônicos ou não:

Se podemos afirmar que a língua é muito mais do que uma simples ferramenta para a comunicação de mensagens, isto se mostra particularmente evidente em comunidades plurilíngues onde vários grupos têm sua própria língua. O grupo pode se distinguir através de sua língua e é por meio dela que suas normas e valores culturais são transmitidos e formatados. Os sentimentos grupais são enfatizados mediante o uso da sua própria língua e os membros que não pertencem ao grupo são excluídos de suas transações internas. (Rodrigues, 2012, p. 366)

Entre os estudos linguísticos do século passado, Selinker (1972) introduz o conceito de interlíngua, que descreve um sistema linguístico temporário adotado pelos aprendizes durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Esse sistema se baseia nas tentativas do aprendiz de criar uma norma da língua alvo, refletindo as previsões sobre aspectos gramaticais a partir das experiências nas línguas que ele já domina. A interlíngua, portanto, representa os

---

<sup>4</sup> No original: *A belief is a complex cognitive whole which consists of individual, social and universal elements. What makes things even more difficult, however, is that beliefs also seem to be constantly in a process of renegotiation.”*

estágios pelos quais o estudante passa até alcançar uma competência linguística adequada na língua alvo. No entanto, esse conceito não está livre de críticas. Selinker também introduz o termo "fossilização", que se refere aos erros recorrentes ou "vícios" na fala de aprendizes, que se mantêm mesmo após a exposição à língua correta. Esses vícios podem estigmatizar o aprendiz, conferindo-lhe um papel inferior ao do falante nativo. Esse processo de fossilização pode ser visto como um reflexo de colonialidade, pois as produções dos falantes não nativos de inglês são estigmatizadas, perpetuando uma epistemologia hegemônica. O papel atribuído ao aprendiz, dentro do contexto da interlíngua, contribui para a manutenção de crenças e estigmas que sustentam uma visão hegemônica sobre o que é ou não valorizado na língua inglesa.

Faz-se necessário entender como as relações de poder dentro dessas produções em modalidade oral nas aulas de inglês são diretamente influenciadas pela motivação dos estudantes. Para abordar esse desafio, o planejamento do docente pode considerar três aspectos da hipótese de Krashen (1981, p. 31) sobre o filtro afetivo: a motivação, autoconfiança e ansiedade. Segundo Krashen, um alto filtro afetivo pode resultar em uma maior resistência dos alunos e menor participação nas atividades de sala de aula, especialmente nas produções orais. Em contraste, um baixo filtro afetivo tende a melhorar o desempenho na produção da língua alvo. Portanto, refletir sobre essas dimensões e suas particularidades, seguindo o princípio de autocrítica, pode levar a melhores resultados para os alunos e contribuir para uma pedagogia crítica.

No entanto, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios, especialmente na habilidade oral. Bhabha (1998, p. 20) discute o conceito de espaço intersticial que pode ser relacionado à experiência de se estar em um "entrelugar" no qual o falante não nativo é posicionado dentro do ambiente escolar. Sendo inibido constantemente por ter a referência do nativo como padrão inquestionável, acaba desencorajado a alcançar uma proficiência inalcançável. Isso reflete especialmente no ensino e aprendizado das práticas orais, visto que o estudante não identifica na língua adicional uma fonte legítima de apropriação em que:

Todo e qualquer investimento feito pelo falante no que concerne à produção da língua, fazem com que ela se torne legítima para ele na medida em que ele apreende seu direito de voz por meio dela e se torne um participante real e ativo em sua sociedade. [...] Ao se dar conta da legitimidade de sua variedade nos contextos sociais, políticos e econômicos, o passo para a apropriação da língua inglesa estará determinado. (Higgins, 2003, p. 62)

Não é mais necessário deixar sua cultura própria para entender a do outro. Quando o aprendiz se apropria da língua inglesa, ele não é mais colocado em uma posição de inferioridade. Em vez disso, seu filtro afetivo é reduzido e as atividades em língua adicional são mais produtivas. Nesse contexto, é possível integrar as teorias decoloniais com a prática do letramento crítico, adotando uma perspectiva do Sul Global sobre o inglês como língua franca e seus possíveis impactos. Transformar a prática pedagógica envolve enfatizar e legitimar a variante do aprendiz, o que contribui para a construção de habilidades orais e para o desenvolvimento de um sujeito crítico sobre sua própria realidade. Essa transformação ocorre ao desafiar pensamentos hegemônicos e promover um ambiente mais inclusivo, democrático e pluricultural.

## **BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que se propõe a padronizar o currículo educacional no âmbito nacional. Nesse contexto, faz-se necessário uma análise das suas propostas para o ensino de língua inglesa, visto que ele se diz “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). O documento aborda uma proposta mais ampla do que as quatro habilidades tradicionais — *reading, listening, speaking e writing* —, propondo também um eixo chamado “dimensão intercultural”, que compreende as relações entre língua, identidade e cultura, assim como o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2017, p. 243).

Assim como a teoria da interlíngua de Selinker mostra como a produção linguística dos alunos é constantemente vista como inferior, a BNCC, ao não abordar criticamente o inglês como língua franca, reforça essa visão ao ignorar as necessidades dos aprendizes locais, assim como reforça o status de estrangeiro da língua ao adotar o inglês como língua estrangeira. Mesmo com as mudanças propostas, o documento ainda perpetua um *status quo* que coloca a oralidade em segundo plano dentro da sala de aula. Ao privilegiar o eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, a BNCC mantém a preferência por um ensino de inglês instrumental, no qual a língua é vista apenas como uma ferramenta. Essa normatização desfavorece uma abordagem decolonial no ensino da língua, já que os alunos continuam a interagir principalmente com variedades hegemônicas,

desconsiderando as particularidades de suas próprias realidades linguísticas. Além disso, a falta de uma postura crítica em relação ao inglês como instrumento leva o aprendiz a acreditar que a língua não é viva, pluricultural e dinâmica — uma ferramenta fundamental na construção de significados e da própria identidade:

apesar de mencionar a preocupação com as “aspirações presentes e futuras” dos jovens (BRASIL, 2017, p. 461), de falar no reconhecimento das “transformações nos contextos nacional e internacional” (BRASIL, 2017, p. 462) e de referenciar a necessidade de formar jovens preparados o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2017, p. 464), o texto da BNCC para o Ensino Médio faz apenas uma referência rápida à Língua Inglesa (são apenas cinco parágrafos em um documento com 154 páginas) e traz apenas uma competência a ser desenvolvida (número 4 da lista específica de Linguagens e Suas Tecnologias) que, sequer, menciona a Oralidade. (Oliveira, 2021, p. 15)

Além de perpetuar uma visão instrumental do inglês, essa abordagem desconsidera o potencial crítico da dimensão intercultural. Ao privilegiar as variedades hegemônicas, o documento não questiona de forma eficaz as hierarquias linguísticas e culturais que estruturam o ensino de inglês, o que enfraquece sua promessa de uma abordagem inclusiva. Nesse contexto, é possível repensar as práticas a partir da pedagogia decolonial, como proposto por Catherine Walsh (2009), que defende a desconstrução da colonialidade do saber a partir da valorização das práticas locais e identidades dos aprendizes. Para Walsh, a pedagogia decolonial é uma prática insurgente, ou seja, não apenas como uma resposta crítica à colonialidade, mas também como uma prática que visa a construção de novos espaços de saberes e práticas educativas que desafiem hierarquias estabelecidas:

Considerada dessa maneira, a pedagogia de-colonial, como a pedagogia crítica, é “em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis. Isso se deve a que um indivíduo não pode dizer que realizou a pedagogia crítica (ou a pedagogia decolonial) se deixa de lutar por consegui-la,” (MCLAREN, 1998) se deixa sua insurgência social, cultural, política, epistêmico-intelectual e educativa. Com essa referência, não estou somando a pedagogia decolonial à pedagogia crítica, nem sugerindo a primeira como manifestação contemporânea da última. De fato, a pedagogia de-colonial tem sua própria genealogia – sem ter que necessariamente denominá-la assim – enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos. (Walsh, 2009, p. 28)

A proposta de uma dimensão intercultural deveria ser implementada de maneira crítica, que vá além de um reconhecimento superficial de diferentes culturas e promova o reconhecimento das diversas identidades presentes na

Língua Inglesa e suas implicações para a prática docente. Neste contexto, a língua deixa de ser vista apenas como uma ferramenta e passa a ser entendida como um espaço de negociação de sentidos e identidades. Na sala de aula, os alunos podem ser incentivados a refletir sobre sua identidade cultural e como o uso do inglês influencia a construção e transformação dessa identidade. A língua, portanto, não é neutra; seu uso afeta as relações de poder e resiste aos modelos coloniais de ensino. O enfoque intercultural poderia envolver práticas pedagógicas que desafiem padrões estabelecidos, empoderando os alunos ao explorar suas próprias vozes na produção de significados. Uma abordagem pedagógica intercultural crítica deveria não apenas reconhecer as diversas culturas e variedades do inglês, mas também engajar os alunos em discussões sobre como a língua reflete relações de poder e identidade. Atividades que estimulem os alunos a refletir sobre suas experiências linguísticas e sua conexão com o uso global do inglês seriam uma maneira eficaz de promover essa reflexão.

Há também uma contradição no fato de o documento reconhecer o inglês como língua franca, mas não aprofundar suas implicações na prática docente. Ao considerar o papel do inglês na sociedade contemporânea, é crucial discutir como essa língua, enquanto língua franca, não deve se submeter estritamente às normas dos falantes de países hegemônicos, mas, sim, refletir as realidades e necessidades dos seus próprios usuários. Ignorar essa distinção perpetua um estado de colonialidade, no qual as produções dos aprendizes são vistas como permitidas pelo 'outro', e não como expressões legítimas e autônomas.

Isso também é evidente na habilidade EF07LI01, que propõe "interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos" (Brasil, 2018, p. 253). Apesar de valorizar a interação oral, a habilidade carece de uma abordagem crítica que incorpore a diversidade linguística e cultural inerente ao inglês como língua franca. Ao não fornecer diretrizes claras para incluir as variedades da língua no contexto pedagógico, reforça-se a visão monolítica da língua inglesa, centrada no falante nativo e em normas hegemônicas.

Além disso, a falta de uma discussão crítica no documento sobre o papel do inglês como produto de uma política imperialista reforça a visão hegemônica do 'falante nativo' como único modelo legítimo, perpetuando a subordinação cultural. Tal abordagem compromete a construção de uma pedagogia que

reconheça a pluralidade e as identidades locais dos usuários da língua inglesa no Brasil. Para que a BNCC promova verdadeiramente uma formação integral e democrática, seria necessário revisitá-las, valorizando uma abordagem crítica que empodere o aluno como sujeito de significação e produtor de sentidos próprios no uso da língua.

Por fim, há também a necessidade de se pensar na formação continuada de professores como componente essencial para superar as defasagens pedagógicas. Medeiros e Fontoura (2018) e Silva (2019) destacam que, embora a BNCC proponha um ensino mais inclusivo e contextualizado, muitos professores ainda não têm os subsídios necessários para aplicar essas propostas de forma eficaz. A formação continuada se revela crucial, pois oferece as ferramentas necessárias para que os educadores integrem as diretrizes da BNCC às suas práticas diárias. Silva (2019) ressalta que a implementação dessas diretrizes frequentemente não se alinha aos modelos de formação existentes, que continuam centrados em abordagens tradicionais, como a ênfase excessiva na gramática e vocabulário, sem considerar as novas demandas do ensino de inglês como língua franca e as práticas de multiletramentos.

Nesse contexto, a formação continuada deve ser encarada não apenas como uma necessidade técnica, mas como uma estratégia transformadora para o papel do professor. Ao capacitar os educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, essa formação contribui para a construção de um ensino mais inclusivo e alinhado aos princípios decoloniais defendidos pela BNCC. A formação continuada pode, portanto, ser vista como um ponto de transformação, permitindo que os professores se tornem agentes críticos, capazes de aplicar uma abordagem pedagógica que leve em consideração a diversidade linguística e cultural dos alunos. Ao investir nessa formação, não só a aplicação das diretrizes da BNCC seria mais eficaz, mas também se contribuiria para a promoção de um ensino de inglês que realmente empodere os aprendizes, refletindo as realidades e necessidades locais.

## ***Considerações Finais***

Este estudo teve como objetivo analisar as implicações das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular no ensino de inglês no Brasil, destacando limitações no documento no que diz respeito à oralidade, diversidade linguística e à dimensão intercultural. O documento, apesar de reconhecer o inglês como

língua franca, não se aprofunda em suas implicações para a sala de aula, deixando de lado as realidades linguísticas locais e a pluralidade de variações da língua falada globalmente. Essa falha reflete a permanência de um saber colonial que marginaliza os aprendizes e reforça a visão eurocêntrica do idioma.

É necessário utilizar de uma pedagogia decolonial, conforme aponta Catherine Walsh (2007), como uma práxis insurgente que cria novas formas de saberes e práticas educativas, desafiando hierarquias epistemológicas estabelecidas. Ao partir dessa perspectiva, a língua inglesa pode ser compreendida não apenas como ferramenta, mas como espaço de negociação de sentidos e identidades, possibilitando a empoderamento dos alunos a fim de se apropriarem da língua de forma autêntica sem se submeterem aos padrões hegemônicos.

Isso, contudo, só é possível ao repensar a formação continuada de professores. A BNCC não fornece diretrizes adequadas para capacitar os docentes a lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. Medeiros e Fontoura (2018) e Farias (2019) ressaltam que, embora a BNCC propõe um espaço pluricultural e inclusivo, os professores frequentemente não possuem recursos necessários para implementar essas mudanças. A formação continuada deve ser vista não apenas de forma técnica, mas como prática reflexiva e crítica que capacite os professores a ensinar o inglês de forma crítica e decolonial.

Portanto, para que a BNCC alcance seus objetivos de promover uma educação inclusiva e democrática, é necessário revisitar suas diretrizes no que diz respeito ao ensino de inglês. A implementação de uma pedagogia decolonial é essencial para garantir que os alunos se apropriem da língua de maneira significativa e emancipadora.

## Referências

102

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 169-181, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.uefs.br/index.php/rpglea/article/view/2491>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York, NY: Pearson, 2007. 569 p.

BRUMFIT, Christopher. **Individual Freedom and Language Education: Personal, Professional and Political**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

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**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras**. Tradução. Campinas: Pontes, 2014. Acesso em: 09 ago. 2024.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FARRELL, Thomas. Lesson Planning. In: RICHARDS, Jack. **Methodology in language teaching**. 9. ed. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 30-39.

FIGUEREDO, 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, 2011.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’**. Londres: British Council, 2006.

HAUPT, Carine; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 83-101, dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5486/4116>. Acesso em: 2 dez. 2024.

HIGGINS, Christina. ‘Ownership’ of English in the Outer Circle: An Alternative to the NS-NNS Dichotomy. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 615-644, 2003.

JONES, Elspeth. In praise of languages for internationalization. **WorldWise - Blogs - The Chronicle of Higher Education**, fev. 2012. Disponível em: <http://www.chronicle.com/blogs/worldwise/in-praise-of-languages-for-internationalization/29132>. Acesso em: 29 mar. 2024.

KACHRU, Braj. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; WIDOWSON, Henry (orgs.). **English in the world: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-36.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. A. da. O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 82–91, 2017. DOI: 10.14393/rep-v16n12017-art07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/36245>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **La colonialidad a lo largo e a lo ancho**: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidade. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 29-54, 1998.

MODIANO, Marko. International English in the global village. **English Today**, v. 15, n. 2, p. 22-27, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S026607840001083X>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

DE OLIVEIRA, Fernando Alves. Oralidade em língua inglesa, no Ensino Fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Miguelim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 1, p. 04- 18, jan.-abr. 2021.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 3 ago. 2024.

RAMPTON, Michael. **Displacing the ‘native speaker’**: Expertise, affiliation and inheritance. **ELT Journal**, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/44.2.97>. Acesso em: 20 set. 2024.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 225-231, 1997. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00027-6). Acesso em: 1 dez. 2024.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. In: CNLF: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, XVI, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2023. p. 362-372.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SANTOS, Mílton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record. Acesso em: 01 dez. 2024.

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

SELINKER, L. Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In: HAN, Z.; TARONE, E. (Orgs.). **Language Learning & Language Teaching**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, v. 39, 2014. p. 221-246.

SILVA, A. C.; GOMES, M. A. S.; LIMA, A. R. D. A inclusão da literatura na formação do professor de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades. **Migrações e Redes de Ensino**, v. 7, n. 1, p. 67-82, 2023. DOI: <http://doi.org/10.21680/2237-8072.2023v7n1.2698>. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2698>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Flavia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 255-276, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MzvrQHvX4YxLxTkwmRjk9l/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WIDDOWSON, H. G. EIL: Squaring the circles. A reply. **World Englishes**, v. 17, n. 3, p. 397-401, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00113>. Acesso em: 20 set. 2024.