

Inglês como língua franca e Pedagogia Crítica de Línguas: caminhos para a descolonização do ILF

English as a lingua franca and Critical Language Pedagogy: paths to the decolonization of ELF

Domingos Sávio Pimentel Siqueira¹

Resumo

O inglês é a língua global da contemporaneidade. Sua expansão pelo mundo, interpretada de diferentes maneiras, pode ser atribuída a diversos fatores, sendo o colonialismo talvez o mais historicamente significativo. Arelado a isso, emerge o Ensino de Língua Inglesa (ELI), uma indústria multibilionária cujas origens também remontam ao colonialismo. Dentre as interpretações desse fenômeno expansionista, destaca-se o Inglês como Língua Franca (ILF), uma zona transcultural de poder que, por suas características próprias, pode fomentar diálogos capazes de desafiar os modelos tradicionais de ELI, expondo suas raízes (neo)coloniais. Neste artigo, proponho um diálogo entre o ILF e a Pedagogia Crítica de Línguas (PCL), abordagem que entende o ensino de línguas adicionais como um instrumento de justiça social. Argumento que, tanto as práticas diárias dos professores quanto a formação docente desempenham um papel essencial no questionamento dos fundamentos históricos do ELI no Norte Global, promovendo a pluralidade epistêmica e outras possibilidades transformadoras nas salas de aula de inglês. Por fim, as reflexões aqui apresentadas se fundamentam no movimento “ILF feito no Brasil”, concebido por acadêmicos brasileiros que buscam integrar uma abordagem política e decolonial à pesquisa sobre ILF, visando legitimar a produção de conhecimento baseada nas experiências do Sul Global.

Palavras-chave: Inglês como língua franca, pedagogia crítica de línguas, ensino de língua inglesa, (de)colonialidade.

Abstract

English is the global language of contemporary times. Its worldwide expansion, interpreted in different ways, can be attributed to various factors, with colonialism perhaps being the most historically significant. Tied to this, the English Language Teaching (ELT) industry emerges as a multibillion-dollar sector whose origins also trace back to colonialism. Among the interpretations of this expansionist phenomenon, English as a Lingua Franca (ELF) stands out as a transcultural zone of power that, due to its unique characteristics, can foster dialogues capable of challenging traditional ELT models by exposing their (neo)colonial roots. In this article, I propose a dialogue between ELF and Critical Language Pedagogy (CLP), an approach that views additional language teaching as a tool for social

¹ Professor Associado do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, pesquisador bolsista de produtividade do CNPq. Correo: savio_siqueira@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4187-4997>

justice. I argue that both teachers' daily practices and teacher education play a crucial role in questioning the historical foundations of ELT in the Global North, promoting epistemic plurality and other transformative possibilities in English classrooms. Finally, the reflections presented here are grounded in the movement “ELF *feito no Brasil*,” conceived by Brazilian scholars who seek to integrate a political and decolonial approach to ELF research, aiming to legitimize knowledge production based on the experiences of the Global South.

Keywords: English as a lingua franca, critical language pedagogy, English language teaching, (de)coloniality.

Introdução

Devido à posição privilegiada que o inglês ocupa hoje como principal meio de comunicação internacional, é comum encontrarmos discursos que lhe atribuem uma aura de modernidade e uma suposta, embora ilusória, neutralidade. Em outras palavras, há um esforço recorrente para desvincular o inglês de sua herança imperial, buscando suavizar ou minimizar seu status como um dos legados mais influentes do colonialismo global.

Mesmo com o fim do outrora poderoso império britânico, os desdobramentos políticos, sociais, tecnológicos e culturais dessa empreitada deixam claro que, ao contrário do que se poderia supor, o sol nunca se pôs para a língua inglesa. Imposto como língua colonial em diversos territórios, o inglês foi nativizado em várias sociedades e, com a atual globalização, adquiriu uma dimensão transnacional – e, por que não –, transcolonial, consolidando-se, enfim, como a língua franca global dos tempos contemporâneos.

No cerne dessa discussão, é fundamental compreendermos que, além da imposição do inglês nos territórios conquistados, a expansão do império também esteve intrinsecamente ligada à disseminação massiva do ensino dessa língua. Como aponta Pennycook (1998), o desenvolvimento do Ensino de Língua Inglesa (doravante, ELI) não pode ser plenamente explicado sem considerar seu contexto colonial, uma vez que diversas ideologias tidas como centrais dessa indústria bilionária têm suas origens nas construções culturais do colonialismo. Ou seja, quer estejamos conscientes disso ou não, o ELI, por ainda se sustentar em uma perspectiva fortemente anglocêntrica, mantém sua colonialidade global, refletida em premissas e práticas que, para muitos, já não abarcam a complexidade dos cenários e das peculiaridades linguístico-culturais onde o inglês se insere ao redor do mundo. Isso nos leva a postular que muitas dessas práticas, frequentemente tratadas como dogmas, como, por exemplo, enfoque no modelo do falante nativo ou imposição de estereótipos culturais de países de língua inglesa, estão a caminho de se tornarem obsoletas, justamente por não considerarem algumas das características mais significativas do fenômeno de expansão do inglês no mundo (Rajagopalan, 2004), em especial, na sua condição de língua franca.

No exercício de questionar, problematizar e, quem sabe, provocar mudanças significativas nas concepções e práticas do ELI, têm surgido diversas ideias e propostas, tanto no nível teórico quanto prático, especialmente por parte de pesquisadores baseados no Sul Global. Neste texto, proponho o diálogo entre dois campos que vêm se desenvolvendo com grande rapidez na área: o Inglês como Língua Franca (ILF) e a Pedagogia Crítica de Línguas (PCL), com o objetivo de apontar caminhos que conduzam, entre outros aspectos, à

descolonização² do ELI. Minha argumentação principal é que, ao unirem suas forças e potencialidades, esses campos podem contribuir para a concretização e expansão da descolonização do ELI em diversos contextos, mesmo cientes de que as forças anglocêntricas hegemônicas intervirão nesse processo para preservar o seu *status quo*. Para isso, parto do contexto brasileiro, onde estudiosos locais têm adotado uma visão mais política e crítica do inglês, seus desdobramentos e consequências, num movimento concebido como “ILF feito no Brasil”, termo que busca incorporar uma abordagem decolonial na pesquisa sobre o ILF e que legitima a produção de conhecimento sobre o ILF a partir de experiências próprias do Sul Global (Duboc e Siqueira, 2020; Morán Panero, 2024).

Frente a isso, acredito ser pertinente a pergunta: por que descolonizar o ELI? Porque, como nos diz Pennycook (2007), “há muitas maneiras pelas quais a atual disseminação do inglês, os métodos de ensino e os livros didáticos podem ser vistos como uma recapitulação, senão uma intensificação, das relações (neo)coloniais” (p.13)³. Na verdade, ainda segundo o autor, a relação entre o ELI e o colonialismo tem gerado impactos duradouros nas suas teorias, práticas e crenças: “desde as abordagens adotadas em sala de aula até as ideias sobre a formação cultural dos alunos, diversos aspectos do ELI continuam a reproduzir construções culturais oriundas do colonialismo” (Pennycook, 2007, p. 13).

Nesse sentido, as observações de Pennycook sobre o ELI podem ser adequadamente relacionadas à premissa defendida por Grosfoguel (2008), quando este alerta que, embora o colonialismo tenha oficialmente chegado ao fim, ainda vivemos sob a mesma matriz de poder colonial. Em outras palavras, transitamos de um período de colonialismo global para um período de colonialidade global e, como nos lembram Quijano e Ennis (2000), qualquer modelo de poder hegemônico em escala global hoje pressupõe um elemento de colonialidade. É exatamente esse cenário nas práticas de ELI que este texto busca questionar e desafiar.

Colonialismo, colonialidade, inglês, ELI

Colonialismo pode ser definido como um empreendimento de exploração política, econômica, social e cultural, mascarado de missão civilizatória, no qual um país impõe seu domínio sobre outro território, apropriando-se violentamente de seus recursos e subjugando suas populações, deixando legados profundos e duradouros. No caso específico do colonialismo europeu, isso incluiu a reestruturação de economias não capitalistas para sustentar a expansão capitalista das potências colonizadoras (Loomba, 1998). Embora o colonialismo histórico tenha chegado ao fim, suas marcas indelévels persistem. Esses legados, sobretudo estruturais e epistêmicos, são o que hoje compreendemos como colonialidade (Quijano, 2007)

A colonialidade sobrevive ao colonialismo. Segundo Maldonado-Torres (2010), o termo refere-se a:

² Tanto no título quanto ao longo do texto, adoto o substantivo “descolonização” e o verbo “descolonizar”, em lugar de “decolonização” e “decolonizar”. Reconheço que, na literatura especializada em língua portuguesa no contexto brasileiro, “descolonizar” tem sido associado à crítica aos efeitos do colonialismo, ao passo que “decolonizar” se vincula mais diretamente à contestação da colonialidade. No entanto, no que se refere ao adjetivo, opto por empregar a forma “decolonial”.

³ Todas as traduções são de minha responsabilidade.

Padrões de poder de longa duração que surgiram como resultado do colonialismo, [...] sendo mantidos vivos nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações individuais e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. (p. 97)

Ou seja, como sujeitos modernos, de uma forma ou de outra, respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias (Maldonado-Torres, 2010).

Segundo Pennycook (1998), “o inglês é um produto do colonialismo” (p. 9) e, como tal, é essencial que professores, pesquisadores, formadores de professores e profissionais de alguma forma envolvidos com a área, compreendam essa língua dentro do contexto do colonialismo. É comum hoje em dia nos depararmos com discursos que exaltam a importância do inglês como uma dádiva para os territórios dominados e subjugados pelo império britânico. Como nos lembra o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o (2012), “na história do colonialismo moderno, todas as potências coloniais, em algum momento, impuseram suas línguas aos povos conquistados, garantindo assim que todo o sistema de produção, disseminação e consumo do conhecimento ocorresse exclusivamente através da língua colonial” (p. 13). Além disso, é fundamental reconhecer que o avanço de uma língua dominante sempre ocorre à custa do desaparecimento de outras (Thiong’o, 2012).

Embora benefícios possam ser identificados, essa visão não é nada ingênua e precisa ser desmistificada. Nesse sentido, vale a observação de Tharoor (2016) sobre o tema no contexto indiano:

A língua inglesa não foi um presente deliberado para a Índia, mas sim um instrumento do colonialismo, transmitido aos indianos apenas para facilitar as tarefas dos ingleses. [...] A língua foi ensinada a alguns para que estes servissem como intermediários entre os governantes e os governados. [...] O fato de os indianos terem se apropriado da língua inglesa e a transformado em um instrumento para nossa própria libertação — usando-a para expressar sentimentos nacionalistas contra os britânicos — foi um mérito nosso, e não uma estratégia britânica. (p. 186)

Assim como é fundamental compreender a língua inglesa em seu contexto colonial, o mesmo se aplica ao Ensino de Língua Inglesa (ELI). Suas teorias e práticas, originadas nas antigas potências coloniais, ainda carregam marcas dessas histórias. Isso se deve tanto à relação direta e duradoura entre o ELI e o colonialismo quanto ao fato de que suas bases estão enraizadas em culturas e ideologias europeias mais amplas, também moldadas pelo colonialismo. Ao longo de sua expansão colonialista, o próprio império britânico se tornou o principal campo de testes para o desenvolvimento do ELI e de seus fundamentos (Pennycook, 1998). Ou seja, tal qual a língua inglesa, o ELI é um produto do colonialismo, “não apenas porque o colonialismo criou as condições iniciais para a disseminação global dessa língua, mas também porque gerou muitas formas de pensar e agir que ainda permeiam as culturas ocidentais” (Pennycook, 1998, p. 19). Assim, ao se expandir pelos territórios mais remotos do império, o ELI foi impulsionado pelo capitalismo, mas também moldado por essa trajetória (Pennycook, 1998). Além disso, tornou-se um agente ativo na disseminação e transformação

linguística, já que a expansão histórica do inglês ocorreu, em grande medida, no âmbito educacional (Brutt-Griffler, 2002).

Embora, em sua expansão global, a indústria de ELI busque deliberadamente ignorar ou ocultar tais características, destacando a metodologização do processo de aprendizagem do inglês e os supostos benefícios alinhados aos preceitos do neoliberalismo, adotar uma perspectiva crítica sobre o ELI gera transformações, especialmente nos âmbitos político e ideológico. Isso se torna evidente em diversos contextos mundo afora, particularmente ao considerarmos um país como o Brasil, forjado no e pelo colonialismo, que, muitos anos após sua independência, ainda se orienta por valores como um complexo de inferioridade atávico, baixa autoestima, desvalorização do que é local, negação de suas raízes, entre outros. Ou seja, nós, brasileiros, ainda vivemos uma dualidade, sendo simultaneamente coloniais e (neo)colonizados. Nesse sentido, ao refletirmos sobre nosso papel como professores de inglês não nativos e formadores de professores, concordo com Rosa e Duboc (2022), quando elas discutem os traços coloniais presentes na formação de nossa identidade como aprendizes e professores de inglês, ao afirmarem que “nossa autoconsciência como produtos da colonialidade, devido à nossa história colonizada em relação a Portugal, foi repentina e desconfortavelmente acompanhada pela autoconsciência como produtores da colonialidade no processo de aprender, ensinar e pesquisar a língua inglesa” (p. 845).

O fato de o inglês ter se tornado a atual língua franca global, certamente, gera nos chamados “falantes nativos” um sentimento de orgulho, quando não de arrogância, por acreditarem que, por onde quer que passem, serão facilmente compreendidos. Muitos deles, ao se enredarem nos tentáculos do monolinguismo, não percebem a necessidade de aprender outras línguas. Contudo, esquecem que tal avanço provoca mudanças significativas na língua, acelera sua mestiçagem e, no contexto de ensino e aprendizagem, exige uma revisão urgente das posturas e métodos pedagógicos, alicerçados em um conceito ultrapassado, senão obsoleto, sobre o que é a língua inglesa num mundo alegadamente globalizado. Em tempos de inglês como língua franca, é essencial repensar o ELI de forma a torná-lo socialmente sensível, reconhecendo as diversidades culturais e as complexidades das diferentes realidades linguísticas envolvidas (McKay e Bokhorst-Heng, 2008), pois, como destaca Rajagopalan (2005), “as línguas – todas elas – são palcos de luta de classes e de todos os tipos de atritos e desavenças, refletindo, reproduzindo e alimentando as tensões que existem em todas as sociedades” (p. 156). É fundamental, portanto, que estejamos atentos a essas tensões, nos comprometendo com seu desvelamento, mas também com seu enfrentamento – especialmente no âmbito das práticas de ELI – uma vez que a sala de aula de inglês é, antes de tudo, um reflexo do mundo real, e não uma disneylândia pedagógica que, com frequência, nos posiciona como agentes reprodutores de colonialidade.

Inglês como Língua Franca (ILF)

O empreendimento colonial britânico, iniciado no século XVIII, foi decisivo para que o inglês se consolidasse como uma das línguas mais influentes da história da humanidade. Até então, era um idioma de pouca relevância, com alcance e influência bastante limitados. Com a queda do império, profundas transformações redefiniram o cenário político mundial. No rastro desses acontecimentos, os Estados Unidos da América ascenderam ao status de superpotência no

século XX, especialmente nos âmbitos político, econômico, cultural e tecnológico. Como consequência, o inglês alcançou um patamar sem precedentes em termos de expansão e poder.

Com o atual processo de globalização, o inglês, já ocupando uma posição privilegiada, consolidou-se como peça-chave nas disputas territoriais, militares, culturais e econômicas de diversos movimentos transnacionais patrocinados e impulsionados por esse mesmo fenômeno. Como observa Phillipson (1992), o império britânico pavimentou o caminho para o império do inglês, transformando a língua anglo-saxã no mais recente “ouro negro do Mar do Norte”, meticulosamente explorado por uma indústria transnacional cujos lucros atingem bilhões de libras anualmente.

Dito isso, ao se expandir numa velocidade jamais imaginada, o inglês vem se transformando em um fenômeno transcultural e transcolonial de enorme alcance, concebido e estudado a partir de diferentes perspectivas (Inglês como Língua Internacional, Ingleses Mundiais, Inglês Global, Inglês como Língua Franca, etc.). Na verdade, tal expansão não deve ser concebida como um processo uniforme, muito menos universal, pois, à medida que penetra em diferentes ambientes, o inglês dá origem a variedades locais distintas e a diversas formas híbridas e mistas, resultantes naturalmente do contato com línguas locais. Além disso, em muitos países, sua difusão não é tão significativa quanto somos (equivocadamente) levados a acreditar. Ou seja, mesmo em países do chamado Círculo Externo (ver Kachru, 1985), as antigas colônias britânicas, a proporção de falantes reais de inglês, conforme Mufwene (2010), permanece muito pequena, no máximo entre 20% e 30% da população local. No contexto educacional, por exemplo, embora seja o meio de instrução no ensino secundário, o inglês “ainda desempenha um papel marginal na vida extracurricular da maioria dos estudantes” (Mufwene, 2010, p. 57). Isso sem mencionar o fato de que uma língua franca é uma língua de conveniência. Quando ela deixa de ser conveniente, por mais disseminada que esteja, será abandonada sem quaisquer formalidades e com indiferença (Ostler, 2010).

Entre as diferentes interpretações atribuídas por estudiosos à disseminação do inglês pelo planeta, o meu foco aqui recai especificamente no conceito de ILF (Inglês como Língua Franca), cujas diversas definições decorrem das implicações políticas, ideológicas e pedagógicas do fenômeno. De modo geral, ILF pode ser definido como “uma língua de contato utilizada entre pessoas que não compartilham um mesmo idioma nativo, sendo comumente entendida como uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes” (Jenkins, 2007, p. 1). Para Sifakis e Tsantila (2019), ILF “refere-se à função do inglês como uma língua de contato em interações que envolvem principalmente falantes não nativos em diversos contextos internacionais, multilíngues e heterogêneos” (p. 1). Já Seidlhofer (2011) concebe o fenômeno como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para os quais o inglês é o meio de comunicação escolhido e, muitas vezes, a única opção” (p. 7). Imprimindo uma perspectiva mais crítica e decolonial, Morán Panero (2024) define o ILF “como uma prática comunicativa social, emergente, variável, translinguística e mediada pelo poder, na qual recursos do inglês são empregados entre falantes detentores de diferentes repertórios linguísticos e culturais” (p. 91).

Como é possível observar, todas as definições do fenômeno ILF aqui apresentadas convergem para uma consequência natural: a disseminação de uma visão diferente e mais compatível com o momento atual para as práticas de ELI, principalmente no contexto de ILE (Inglês como Língua Estrangeira), a tradicional abordagem que tem orientado e sustentado a indústria de ELI por décadas. Na realidade, o que se destaca aqui é a necessidade de uma

mudança nas práticas de ELI para melhor refletir as realidades do uso do inglês em contextos globais e diversos. Essa condição, como sabemos, desafia a orientação monolíngue profundamente enraizada no ILE, onde o modelo do falante nativo dominante, antes seguido cegamente, perde seu status de onipotência e intocabilidade.

Por se tratar de um meio de comunicação flexível, co-construído e, portanto, variável (Cogo, 2015), o ILF impõe desafios aos profissionais de ELI na implementação de uma perspectiva que valorize a diferença e a variabilidade. Isso inclui aspectos como inteligibilidade, habilidades de acomodação e co-construção da compreensão, priorizando menos a adesão às normas do falante nativo (Cogo, 2015). Em outras palavras, o ILF surge como uma força capaz não apenas de transformar significativamente as práticas de ELI, mas, sobretudo, de se tornar um elemento central no processo de descolonização do ensino de inglês em diferentes contextos mundo afora. Nesse sentido, o movimento “ILF feito no Brasil”, especialmente após a incorporação do conceito de ILF pela Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017), tem buscado se consolidar como um espaço de pesquisa e produção de conhecimento local, de natureza radicalmente política. Além disso, posiciona-se como uma abordagem que propõe:

Uma mudança na forma como concebemos a língua como prática, o conhecimento como algo incorporado, a comunicação como contextual, o significado como construído em cada interação, os aprendizes como legítimos em suas práticas e a linguagem como um fenômeno político e ideológico. (Jordão, 2023, p. 348)

Pedagogia Crítica de Línguas (PCL)

A Pedagogia Crítica de Línguas (PCL) – ou seja, o ensino de línguas para a justiça social – aplica os princípios da Pedagogia Crítica ao ensino de línguas adicionais, promovendo, entre outras coisas, uma abordagem curricular, de materiais e de práticas instrucionais voltada para a justiça social (Cogo, Crookes e Siqueira, 2023). Esse foco em justiça social sugere que há uma falta de justiça em sociedades ao redor do mundo, de modo que a educação – e, no caso específico, o ensino de línguas – pode servir como um grande catalisador para a melhoria dessas questões. Para Ortaçtepe (2023), o conceito de justiça social no ensino de línguas:

Ressalta a necessidade de irmos além da diversidade linguística e cultural e da inclusão, buscando revelar a natureza ideológica da linguagem e desafiar as hierarquias sociais, culturais e econômicas interpessoais e institucionalizadas que são promovidas por meio do ensino e do uso da língua. (p. 49)

Em uma passagem do livro *Teaching to transgress – Education as the practice of freedom*, publicado em 1994, bell hooks relata a reação de estranhamento de seus alunos quando ela tenta envolvê-los em práticas de ensino de línguas que mobilizam conhecimentos e comportamentos fundamentados em novas estratégias pedagógicas, distanciando-se das práticas tradicionais, geralmente acríticas, apolíticas e, de várias formas, excludentes. Segundo a autora,

Ao ensinar uma disciplina tradicional a partir da perspectiva da pedagogia crítica, frequentemente me deparo com alunos que fazem certos tipos de reclamação: “Achei que esta fosse uma aula de inglês, por que estamos falando tanto sobre feminismo?” (Ou, eles podem acrescentar, sobre raça ou classe.) [...] Aprendi a respeitar o fato de que mudar paradigmas ou compartilhar conhecimento de novas formas é um desafio; leva tempo para que os alunos enxerguem esse desafio como algo positivo. (hooks, 1994, p. 42)

Apesar dos desafios que sempre farão parte da nossa prática docente, vale lembrar que a sala de aula permanece como o ambiente mais revolucionário em termos de possibilidades dentro da academia (hooks, 1994). É justamente nesse contexto de se vislumbrar possibilidades na nossas salas de aulas de língua inglesa que trago a PCL para o centro da discussão. Sob tal ótica, a PCL atua como prática transformadora, com efeitos imediatos e de longo prazo, ao fomentar a crítica social, a participação democrática e a busca por uma sociedade mais justa.

Engajar-se com a PCL significa ir além das questões metodológicas da sala de aula e do conhecimento considerado técnico, e pressupõe a presença de educadores como pedagogos críticos, plenamente conscientes de seu papel como catalisadores de mudanças sociais. Nesse sentido, Rajagopalan (2003) argumenta que:

O pedagogo crítico é um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e uma convicção inabalável de que, por meio de sua ação, por mais limitada e localizada que seja, é possível desencadear mudanças sociais de grande alcance e consequência. (p. 106)

Com base nessas premissas, endosso as palavras do autor quando ele afirma que é responsabilidade de todo educador, especialmente o educador de línguas, “estimular as visões críticas dos estudantes, implementar uma postura crítica e questionar constantemente as certezas que, com o tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas” (Rajagopalan, 2003, p. 111). Em outras palavras, os educadores de línguas devem reconhecer que sua prática e os princípios que a orientam têm um enorme potencial para moldar e influenciar a sociedade em que vivem.

Ao considerarmos aspectos mais filosóficos da PCL, acredito ser essencial esclarecer certos pontos para os educadores de línguas que nos levam a defender, por exemplo, como poderíamos conceber uma sala de aula de línguas orientada por uma perspectiva voltada para a PCL. Se vivemos em uma sociedade democrática – um privilégio não compartilhado por todos – o papel primordial da educação é precisamente preparar os jovens para se tornarem membros ativos desses espaços, ao mesmo tempo em que promove o aprendizado ao longo da vida para os adultos que já enfrentam os diversos desafios típicos de nossas comunidades cada vez mais complexas no mundo atual.

Sabemos que, em nossas escolas, a maioria dos programas disciplinares, por exemplo, não é negociada com toda a comunidade escolar, nem passa por uma análise crítica por parte de professores, alunos e outros profissionais da educação ou áreas afins. Também não é surpresa que o conteúdo a ser estudado nas salas de aula seja, em grande parte, determinado pelo professor ou pelo currículo, quando não pela administração da instituição. Além disso, tarefas, atividades de aprendizagem, formas de avaliação, a duração das aulas, aspectos disciplinares e

outros temas, raramente são objeto de discussões mais amplas envolvendo toda a comunidade. Em outras palavras, em uma aula de língua estrangeira/adicional, se longas explicações gramaticais são frequentes ou se há momentos de interação comunicativa, que espaço é dado ao aluno para expressar sua opinião sobre a pedagogia utilizada? Quão democráticas são as práticas que regem nossas salas de aula nos mais diversos contextos educacionais? Quão abertos estamos à crítica e ao feedback de nossos alunos em relação aos mais variados aspectos do nosso trabalho pedagógico?

Nesse sentido, refletindo as premissas da pedagogia crítica freireana, onde questões de natureza das mais diversas precisam ser feitas com certa frequência, listo aqui alguns aspectos inerentes à PCL que caracterizam as aulas de línguas conduzidas sob essa perspectiva:

- (1) Análise crítica das necessidades (para que os alunos precisam do inglês, espanhol, alemão, chinês, etc. em cada contexto específico?);
- (2) Uso de fontes variadas do mundo real, contemplando temas que estimulem comentários, discussões, questionamentos, problematização e potencial ação;
- (3) Criação e/ou adaptação participativa de materiais didáticos, contando com a contribuição dos alunos sobre temas e questões através do diálogo com o professor e entre si;
- (4) Organização da sala de aula negociada entre alunos e professor;
- (5) Professor no papel de facilitador e mediador de atividades que promovam problematização;
- (6) Adoção de uma perspectiva investigativa em que o professor ocupa a posição de aprender com os estudantes;
- (7) Foco em questões práticas identificadas pelos alunos, num trabalho conjunto com o professor;
- (8) Conteúdo do mundo real que, acima de tudo, faça sentido para os alunos e nos quais eles se sintam representados;
- (9) Desenvolvimento do pensamento crítico sobre problemas do mundo real;
- (10) Avaliação participativa. (Crookes, 2013; 2021; Cogo, Crookes e Siqueira, 2023).

Com isso em mente, torna-se evidente que a articulação entre ILF e PCL tem o potencial de provocar mudanças expressivas tanto no ambiente da sala de aula de ELI quanto além dele, abrangendo diversos níveis. Professores de língua inglesa que assumem o papel de pedagogos críticos não apenas atenderão às necessidades e interesses daqueles que estão à margem de suas sociedades, mas também trarão suas vozes, experiências e perspectivas para um contexto de ensino historicamente marcado por recorrentes desigualdades. Afinal, embora amplamente disseminado, o inglês ainda se mantém como um bem cultural predominantemente acessível às classes mais privilegiadas. Além disso, a desconstrução do modelo de ELI, historicamente enraizado nos centros hegemônicos do Norte Global e sustentado por premissas e mentalidades monoepistêmicas, monolíngues e monoculturais, é uma necessidade urgente. Esse cenário fortalece a visão crítica da indústria de ELI como uma empreitada transcolonial que se expande globalmente, perpetuando formas sutis de neocolonização sob a justificativa de uma suposta ausência de fronteiras. Enfrentar essa realidade requer iniciativas que desafiem essa tradição e incentivem a localização ou provincialização do ELI – ou seja, sua desuniversalização – e, em última instância, sua descolonização. O diálogo entre ILF e PCL é um desses caminhos.

ILF e PCL: abrindo caminhos para a descolonização do ELI

É certo que, na busca pela descolonização do ELI, historicamente permeado por intensas doses de colonialidade, em especial no contexto brasileiro e de muitos países do Sul Global, podemos abordar a questão a partir de diversas frentes, todas inseridas no diálogo ILF-PCL aqui proposto. Ou seja, se em muitas realidades nos confrontamos com diferentes áreas do conhecimento, lidando com os efeitos da colonialidade, temos, na direção oposta, o conceito de decolonialidade.

A decolonialidade refere-se a uma linha de pensamento desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos na década de 1990, com o propósito de “romper com a linearidade e reconhecer a natureza policêntrica e pluriversal do conhecimento” (Duboc, 2023, p. 136). Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) entendem a decolonialidade como “o reconhecimento das múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, bem como das múltiplas e heterogêneas reações das populações e sujeitos subalternizados à colonialidade do poder” (p. 16), com o objetivo de combater a lógica de um único mundo possível e abrir espaço para uma pluralidade de vozes, histórias e formas de vida. Duboc (2023) também nos lembra que se trata de “um chamado à resistência e à re-existência de todos os grupos sociais que foram marginalizados e apagados da história, ou seja, os negros, os indígenas, as pessoas LGBTQ+, os pobres, os migrantes, os deficientes” (p. 138). Essa perspectiva, como observa Jordão (2023), busca ir além de simplesmente “mover o centro” para o Sul ou incluir novas práticas entre as antigas. Na visão da autora, trata-se de criar uma alternativa à centralidade, “afastar-se de um centro único — ou de uma normatividade, um inglês e uma inteligibilidade — para dar lugar à simultaneidade, heterogeneidade e diversidade” (Jordão, 2023, p. 352).

Seguindo a pergunta feita anteriormente, “Por que descolonizar?”, e acreditando já tê-la respondido, a próxima pergunta que surge de forma natural é: Como descolonizar? Ancorada em Menezes de Souza (2019), Duboc (2023) aponta que, imbuídos de uma atitude ou gesto colonial, devemos nos engajar em três movimentos: *identificar*, *interrogar* e *interromper* a colonialidade. Na verdade, segundo a autora, essa tríade decolonial se refere, acima de tudo, a uma prática de autodescolonização, já que não podemos genuinamente denunciar a colonialidade se não somos capazes de identificá-la e interrogá-la de dentro para fora, nos situando no tecido social colonial (Duboc, 2023).

Acredito que, ao nos engajarmos diretamente em um processo de decolonialidade, assumimos, ainda que intuitivamente, a posição de educadores linguísticos críticos comprometidos com a ruptura dos dogmas que moldam a produção do conhecimento. Essa opção decolonial, como sugerido por Kumaravadivelu (2016), nos orienta pela pluralidade epistêmica e pela busca de novas formas de pensar e agir em todas as esferas do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Trata-se de um passo significativo, que reconhece a necessidade de “descongelar e ativar [nossa] capacidade agentiva latente, e buscar elaborar um conjunto de ações organizadas, coordenadas e coletivas, ancoradas não na lógica da colonialidade, mas em uma *gramática da decolonialidade*” (Kumaravadivelu, 2016, p. 81, *italico no original*).

Para que essa gramática da decolonialidade seja, de fato, eficaz e aplicável, é fundamental que seja formulada e implementada por atores locais, isto é, agentes profundamente conectados às especificidades de seus contextos. No ensino de línguas, seus contornos devem abranger múltiplas dimensões, incluindo pesquisa, formação de professores,

desenvolvimento de materiais, práticas de avaliação e estratégias pedagógicas alinhadas às realidades locais. Vale ressaltar que esses esforços devem sempre “levar em conta as exigências históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais locais” (Kumaravadivelu, 2016, p. 81).

Diante do panorama aqui exposto e reconhecendo a existência de múltiplos antídotos para enfrentar a colonialidade no ELI, endosso abertamente o diálogo entre ILF e PCL como uma abordagem estratégica para essa tarefa. Minha tese é que, ao articular as principais características dessas perspectivas, ampliamos o potencial para ações concretas que desafiem estruturas arraigadas e impulsionem mudanças políticas, ideológicas, culturais e pedagógicas. Esse tensionamento crítico pode gerar desestabilizações produtivas, abrindo caminho para a transformação de práticas tradicionalmente consolidadas. Tais mudanças podem, sem dúvida, abrir caminho para a reinvenção das salas de aula de ELI como espaços democráticos de produção e compartilhamento coletivo do conhecimento, onde “ler o mundo antes da palavra” (Freire, 1970) se torne a norma. Em outras palavras, trata-se de construir salas de aula de LI (e de línguas em geral) pautadas por pedagogias transformadoras ou libertadoras, onde a criatividade rompe com a linearidade da transmissão e repetição típicas das pedagogias que Freire denominou de “bancárias”.

Ao incorporar o diálogo entre ILF e PCL dentro do escopo da opção decolonial (Kumaravadivelu, 2016), educadores de ELI assumem, naturalmente, uma atitude decolonial que os impele a denunciar a colonialidade presente em suas crenças e práticas. Esse processo os auxilia, ao longo de sua jornada emancipatória, a identificar e interrogar a colonialidade de dentro para fora, com o objetivo primordial de interrompê-la. De diversas formas, essa a a interseção ILF-PCL, sob a égide da decolonialidade, detém também um grande potencial para incentivar profissionais de ELI a se desvincularem de práticas obsoletas e, a longo prazo, abrir caminho para se engajar em processos que visem a descolonização de currículos, práticas em sala de aula, programas de ensino, materiais didáticos, sistemas de avaliação, entre outros. Em uma perspectiva mais ampla, esse engajamento pode ser compreendido como uma forma de pensamento fronteiro (*border thinking*), que, como aponta Mignolo (2000, p. x), representa a epistemologia necessária para desvincular-se e descolonizar o conhecimento.

Ao estabelecermos essa arena de problematização e diálogo, espera-se que educadores de ELI adotem e cultivem posturas e gestos decoloniais que lhes possibilitem priorizar pedagogias capazes de desafiar e rejeitar ideologias hegemônicas, etnocêntricas e monoglóssicas, bem como diversas formas de desequilíbrio e desigualdade de poder. Não por acaso, há algum tempo venho concebendo o ILF como uma zona transcultural de poder (Siqueira, 2018). Nesse contexto, torna-se essencial defender estratégias concretas de enfrentamento a comportamentos e posturas marcados pela “conformidade colonial e pedagogia da complacência” (Anjum e Shah, 2024, p. 11), ainda presentes em diversos espaços acadêmicos e profissionais, não apenas no campo do ELI, mas na educação linguística como um todo.

Intrinsecamente implicada nesse processo está a formação de professores de língua inglesa. É importante ressaltar que muito pouco, em termos de objetivos, pode ser plenamente alcançado se não considerarmos a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Dessa forma, defendo que a formação deve ser vista como um espaço crucial para a desaprendizagem e reaprendizagem de aspectos diversos que, no longo prazo, ao desafiar diferentes zonas de conforto — inclusive dos formadores —, abrirão potencialmente o caminho para que os professores de inglês repensem e conduzam suas práticas de ELI de forma diferente (*ELT*

otherwise), principalmente nós, professores não nativos que atuamos no Sul Global — a chamada periferia global ou mundo colonial, onde se localizam as (quase eternas) zonas de silêncio (Sousa Santos, 2007; Siqueira, 2025).

Como já deixei claro nas entrelinhas deste texto, não é surpreendente que muitos de nós ainda permaneçamos atados aos dogmas ideológicos, epistêmicos e pedagógicos do passado, perpetuando de maneira desatualizada uma lealdade quase cega a certos aspectos (como o modelo do falante nativo, o monolinguismo, as referências culturais de países hegemônicos, o etnocentrismo, os sotaques prestigiados, o normativismo excessivo, a limitação da presença de variantes do inglês na sala de aula, entre outros) que já não têm a mesma relevância no ELI e em outras áreas da linguagem como tinham em tempos passados.

Portanto, enxergo no momento atual⁴, tempos de ILF, uma excelente oportunidade de retomarmos os estudos e repensarmos várias questões, que, como menciono acima, não podem limitar-se apenas aos professores, mas, sobretudo, aos formadores de professores, que, na minha visão, têm um papel central como protagonistas nesse desafio crescente de se ensinar inglês de forma localmente sensível. Assim, com base na ideia de uma formação docente crítica e decolonial, apresento algumas questões que podem nos auxiliar na reflexão sobre decisões que ajudem a orientar nossa prática como formadores de professores para horizontes mais democráticos e, acima de tudo, alinhados com as possibilidades de repensar e transformar o ELI nos nossos contextos específicos:

- (1) Que bases epistemológicas, políticas, ideológicas adotar na formação?
- (2) Que crenças desconstruir e quais incorporar a uma prática crítica?
- (3) Que concepção de língua deve prevalecer nas nossas incursões teóricas?
- (4) Que mentalidades, premissas, posturas descolonizar?
- (5) Que práticas e modelos a serem questionados, expandidos, descontinuados?
- (6) Que revisões e atualizações curriculares, programáticas a serem encampadas?
- (7) Que formas e alternativas de avaliação adotar, adaptar, criar?
- (8) Que materiais a serem selecionados como mais adequados às novas realidades?
- (9) Que culturas, sotaques, mundos, etc. privilegiar na sala de aula?
- (10) Que pluralidades assumir, que outros pares de lentes usar?
- (11) Que literaturas de língua inglesa (e outras) oportunizar nas práticas de formação?
- (12) Que diálogos cultivar com nossos pares, colegas formadores, pesquisadores?

As perguntas aqui apresentadas, certamente, não se pretendem definitivas, principalmente porque devem ser formuladas e ampliadas a partir de uma perspectiva local, envolvendo formadores e professores que, juntos, podem refletir e planejar uma formação e prática pedagógica que atendam às necessidades de seus contextos e, claro, de seus alunos. Nesse sentido, ainda dentro dessa reflexão, articulando ILF e PCL, amplio um pouco mais a minha proposta de provocar os colegas formadores, articulando meu pensamento com a intenção de apresentar uma crítica: se realmente queremos uma formação docente de língua inglesa alinhada com as demandas da contemporaneidade, especialmente no contexto do Sul Global, precisamos partir de novas bases onto-epistemológicas.

⁴ No caso do contexto brasileiro, a adoção do conceito de Inglês como Língua Franca no componente ‘Língua Inglesa’ da Base Nacional Comum Curricular.

A partir dessa provocação, sugiro então que, ao concebermos a formação docente como um espaço de desaprendizagem, precisamos nos reinventar em vários aspectos e níveis para formar um professor de língua inglesa capaz de:

- (1) reconhecer sua prática pedagógica como engajamento político que transcende os limites da sala de aula;
- (2) ver a si mesmo como um agente de mudança e promoção da justiça social;
- (3) reconhecer, confrontar e interromper a lógica da colonialidade;
- (4) apoiar e promover a descentralização da produção e validação do conhecimento;
- (5) compreender e privilegiar uma estrutura de ensino ancorada numa pedagogia crítica de línguas;
- (6) refletir e agir sobre os tipos de conhecimento a ser privilegiados na sala de aula;
- (7) desnaturalizar e desequilibrar singularidades e universalidades de pensamento;
- (8) pensar e agir localmente; rechaçar ideologias monoglóssicas;
- (9) minimizar a escolha por temas neutros e sem relevância social, priorizando assuntos do mundo real, como racismo, diásporas, exploração infantil, etc.;
- (10) desaprender o aprendido e reaprender pluriversalmente a partir de outras bases.

Certamente, as ideias e sugestões apresentadas neste contexto teórico-crítico-reflexivo não têm a intenção de transmitir a mensagem equivocada de que tudo o que foi realizado até agora na área de ELI perdeu sua relevância e deve ser descartado. Pelo contrário, como sabemos, o conhecimento se constrói sobre o conhecimento existente e, em ciência, todo avanço se baseia no reconhecimento de pontos de partida, a fim de apontar novos caminhos como parte de um processo contínuo e evolutivo. As elaborações aqui expostas devem, em minha visão, atuar como catalisadores para o envolvimento em um processo reflexivo saudável, com o objetivo de promover o crescimento, especialmente no nível local, respeitando, é claro, as particularidades de cada contexto.

É por isso que reitero que tais argumentos e elaborações têm encontrado forte ressonância no trabalho de acadêmicos brasileiros dedicados à expansão do conceito de ILF e suas diversas implicações, especialmente no movimento “ILF feito no Brasil”. Ao enfatizar sua abordagem explicitamente decolonial, “ILF feito no Brasil” visa desafiar as perspectivas dominantes sobre o inglês como um meio de comunicação neutro e universal, e, em vez disso, destaca as dimensões sociopolíticas do uso da língua no Brasil. Além disso, ao ressaltar as epistemologias locais e as realidades multilíngues, o conceito reposiciona o inglês dentro de um quadro que resiste às hierarquias coloniais e abraça práticas linguísticas diversas. Essa perspectiva não apenas redefine o papel do inglês na educação brasileira, mas também se insere em discussões mais amplas sobre justiça linguística e dinâmicas globais de poder. Em outras palavras, “a geopolítica do inglês é central para o ILF feito no Brasil” (Jordão, 2023, p. 352).

É nesse ambiente, portanto, que, em minha visão, se revela o pleno potencial do diálogo ILF-PCL, integrado ao conceito de decolonialidade, com o propósito de, entre outras implicações, promover práticas de ELI mais realistas, que atendam às diversas necessidades e expectativas daqueles que buscam incorporar o inglês ao seu repertório linguístico-cultural, a fim de se comunicar com o mundo.

À guisa de conclusão

A colonialidade do inglês, que permeia tanto a própria língua quanto a poderosa indústria do ELI — ambos legados do colonialismo — persiste nas práticas diárias de professores ao redor do mundo, apesar de recorrentes críticas, confrontações e propostas de mudança. É amplamente reconhecido que as premissas e práticas de ELI, historicamente baseadas na perspectiva de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), já não atendem plenamente às especificidades do papel de língua franca que o inglês exerce atualmente. Embora muitas das questões levantadas aqui possam não impactar diretamente professores em diferentes contextos globais, é fundamental reconhecer que ensinar inglês hoje requer uma visita a várias fronteiras, suplantando a anacrônica transmissão de conteúdos linguísticos de um idioma que hoje está pesadamente atrelado a poder e prestígio.

Segundo Tochon (2019), ensinar línguas “envolve situações interpessoais, contextos complexos e dinâmicos, e diferenças sociais produzidas por raça, etnia, gênero, orientações sexuais, habilidades, status linguístico, dinheiro, poder e classe” (p. 270). No entanto, sabemos que muitos dos nossos professores ainda carecem de consciência sobre essas e outras questões cruciais, que só podem ser abordadas no ELI por meio de abordagens críticas. Por isso, defendo que, cada vez mais, devemos preparar professores para exercerem seu trabalho a partir dessas perspectivas, promovendo a desconstrução de pensamentos, conhecimentos, crenças e práticas tidos como intocáveis.

Ao se reposicionarem tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, esses docentes poderão se reconhecer como agentes de transformação em um processo frequentemente desafiador e desgastante. Ao fazerem isso, enriquecerão suas perspectivas, se tornarão mais abertos a formas alternativas de conhecimento e, talvez, um dia, reduzirão sua dependência de modelos hegemônicos de pensamento. Nesse valioso exercício de desobediência, engajar-se-ão inevitavelmente em um processo emancipatório de reflexão, expressão de seus pontos de vista e ação segundo seus próprios termos.

Particularmente em contextos do Sul Global, acredito que as práticas de ELI devem ser entendidas e conduzidas como atos de resistência e desobediência contra as forças hegemônicas oriundas do Norte Global que sustentam a divisão enraizada entre produtores de conhecimento legitimado e consumidores, que, embora também gerem conhecimento, ainda carecem de um reconhecimento mais amplo. Ao propor o diálogo entre o ILF e a PCL como um caminho para descolonizar o ELI, destaco, entre outros pontos, o papel crucial da formação de professores como um espaço fundamental para a concretização desse processo transformador. De fato, é na formação docente que podemos desafiar de maneira mais intensa e livre as estruturas hegemônicas que sustentam a indústria transnacional de ELI, avançando em direção a práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas, interculturais e socialmente sensíveis.

Em última instância, a descolonização do ELI deve ser encarada tanto como um compromisso pessoal quanto profissional — um chamado para que atuemos como pedagogos críticos, produtores de conhecimento e educadores de língua inglesa na sua essência mais plena. É exatamente essa a proposta do “ILF feito no Brasil”, que nos convida a reconhecer o ELI como um empreendimento inerentemente político — um campo que precisa, entre outras coisas, transcender os limites da sala de aula e sustentar a premissa central da PCL: a promoção da justiça social no ensino de línguas.

Somente dessa forma, nós, professores, pesquisadores, formadores de professores, alunos, pais e todos os envolvidos na pedagogia de língua inglesa poderemos abraçar verdadeiramente a opção decolonial e ressignificar o ELI de maneira transformadora e libertária. O Sul Global tem se consolidado como o epicentro dessa revolução emergente, dando sinais claros de que tal mudança já está em curso.

Agradecimento

Sou grato ao CNPq pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Processo No. 305278/2022-3).

Referências

- Anjum, S., & Shah, W. A. (2024). Negotiating local linguistic and epistemic realities through critical language pedagogy (CLP) in Pakistan. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2367625>
- Bernardino-Costa, J., e Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra (Decoloniality and black perspective). *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 15-24.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Multilingual Matters.
- Cogo, A. (2015). English as a lingua franca: Descriptions, Domains and Applications. In H. Bowles, & A. Cogo (Eds.). *International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights* (pp. 1-12). Palgrave Macmillan.
- Cogo, A., Crookes, G. V., & Siqueira, S. (2023). *English for a critical mind: Language pedagogy for social justice*. Delta/Klett.
- Crookes, G. V. (2013). *Critical ELT in Action – Foundations, Promises, Praxis*. Routledge.
- Crookes, G. V. (2021). Critical language pedagogy: An introduction to principles and values. *ELT Journal*, 75(3), 247–255.
- Duboc, A. P. M., & Siqueira, S. (2020). “ELF feito no Brasil”: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestonis*, 19, 297-331.
- Duboc, A. P. M. (2023). Thinking ELT otherwise: Lessons from decoloniality. In V. Tavares (Ed.). *Social justice, decoloniality, and Southern epistemologies within language education – Theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil* (pp. 129-144). Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress – Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jordão, C. M. (2023). A case for ELF feito no Brasil. *ELT Journal*, 77(3), 348-356.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: teaching and learning and literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *Tesol Quarterly*, 50(1), 66-85.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism/postcolonialism*. Routledge.
- Maldonado-Torres, N. (2010). On the decoloniality of being – contributions to the development of a concept. In W. D. Mignolo, & A. Escobar. (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option* (pp. 94-124). Routledge.
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English and its sociolinguistic contexts – Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. Routledge.
- Menezes de Souza, L. M. T. (2019). Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins*, 6(1), 9-13.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs - Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (Brazilian National Common Curriculum)*. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Morán Panero, S. (2024). Metalanguaging ELF: The transformational power of students' critical dialogic talk. In S. Morán Panero, M. M. Martínez-Sánchez, & G. J. Ronzón-Montiel (Eds.), *English as a lingua franca in Latin American Education: Critical Perspectives* (pp. 91-124). De Gruyter Mouton.
- Mufwene, S. (2010). Globalization and the spread of English: what does it mean to be Anglophone? *English Today*, 26(1), 57-59.
- Ortaçtepe, H. D. (2023). *Social justice and the language classroom: Reflection, action, and transformation*. Edinburgh University Press.
- Ostler, N. (2010). *The last lingua franca: English until de return of Babel*. Walker & Company.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourse of colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 13-24). Springer.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Quijano, A., & Ennis, M. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South* 1(3), 533-580. <https://muse.jhu.edu/article/23906>
- Rosa, G. da C., & Duboc, A. P. M. (2022). Analyzing the concept and field of inquiry of English as a Lingua Franca from a decolonial perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 840-857.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica – Linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola Editorial.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58(2), 111-117.
- Rajagopalan, K. (2005). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – Por uma política prudente e propositiva. In Y. Lacoste, & K. Rajagopalan, K. (Eds.), *A geopolítica do inglês* (pp. 135-159). Parábola Editorial.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.

- Sifakis, N. C., & Tsantila, N. (2019). Introduction. In N. C. Sifakis, & N. Tsantila (Eds.), *English as a lingua franca for EFL contexts* (pp. 1-13). Multilingual Matters.
- Siqueira, S. (2018). Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, 19(44), 93-113.
- Siqueira, S. (2025). É possível descolonizar o conteúdo dos materiais didáticos de língua inglesa? Ação na reflexão. *Revista Paraguaçu – Estudos Linguísticos e Literários*, 2(1), 83-110.
- Sousa Santos, B. de. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, 79, 71-94.
- Tharoor, S. (2016). *Inglorious Empire – What the British did to India*. Scribe Publications.
- Thiong'o, N. W. (2012). The challenge – *Ndaraca ya Thiomi: Languages as bridges*. In V. Rapatahana, & P. Bunce (Eds.), *English language as Hydra – Its impact on non-English language cultures* (pp. 11-17). Multilingual Matters.
- Tochon, F. V. (2019). Decolonizing world language education – Toward Multilingualism. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education: the Misteaching of English and Other Colonial Languages* (pp. 264-281). Routledge.