

## A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa

*English as a lingua franca perspective as agent of decoloniality in English Language Teaching*

Polyanna Castro Rocha Alves\*  
Universidade do Estado da Bahia  
Universidade Federal da Bahia  
Salvador, Bahia, Brasil

Sávio Siqueira\*\*  
Universidade Federal da Bahia  
Salvador, Bahia, Brasil

**Resumo:** Mesmo em face da mundialidade do inglês, em que as interações em Língua Inglesa (LI) ocorrem, predominantemente, entre falantes em contextos multilíngues e multiculturais, o ensino e a aprendizagem do idioma têm seguido a lógica da colonialidade que consiste em produzir, organizar e distribuir conhecimento sob os termos e condições estabelecidos pelas forças hegemônicas. A partir desse cenário, o presente artigo pretende refletir sobre a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) como uma forma de transgredir as práticas colonialistas nas aulas de LI, uma vez que as antigas condições de relevância e adequação do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) não mais se aplicam aos modelos pedagógicos que satisfaçam às tendências da pós-modernidade. Para tanto, para servir de base teórica, utilizamos autores como Sousa Santos (2007, 2008, 2016, 2019), Mignolo (2006a, 2006b), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Walsh (2009), para expor os principais conceitos do novo paradigma epistemológico que põe em xeque a visão dominante da ciência moderna. Para estabelecer uma contraposição entre os princípios do ILF e do ILE, embasamo-nos em autores como Seidlhofer (2011), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Graddol (2006), além de autores que discutem as limitações dos testes de proficiência em LI como Jenkins e Leung (2016), Hall (2014), dentre outros. O texto desafia a pensar no ensino, aprendizagem e testes de proficiência em LI a partir de teorizações e rupturas epistemológicas que tendem a favorecer o enfrentamento das forças coloniais que continuam reverberando nas aulas de inglês.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Inglês como Língua Estrangeira. Inglês como Língua Franca.

**Abstract:** Even in the face of the global status of English, in which interactions in English occur, predominantly, among speakers in multilingual and multicultural contexts, English teaching and learning have followed the logic of coloniality that consists in producing, organizing and distributing knowledge under the terms and conditions established by the hegemonic forces. Based on this scenario, this article aims to reflect on English as a lingua franca (ELF) perspective as a way to transgress colonialist practices in English classes, since the old conditions of relevance and adequacy of teaching English as a Foreign Language (EFL) no longer apply to pedagogical models that satisfy the trends of postmodernity. Therefore, to serve as a theoretical basis, we used authors such as Sousa Santos (2007, 2008, 2016, 2019), Mignolo (2006a, 2006b), Castro-Gómez and Grosfoguel (2007), Walsh (2009) to expose the main concepts of the new epistemological

\* Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, Cactité/BA. Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: polyannarocha@hotmail.com.

\*\* Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Professor Associado II do Instituto de Letras da UFBA. E-mail: savio\_siqueira@hotmail.com.

paradigm that puts in perspective the dominant view of modern science. To establish a contrast between ELF and EFL principles, we rely on authors such as Scidlhofer (2011), Jenkins, Cogo and Dewey (2011), Graddol (2006), in addition to authors who discuss the limitations of English proficiency tests such as Jenkins and Leung (2016), Hall (2014), among others. The text is an invitation to think about the English teaching, learning and proficiency tests based on theories and epistemological ruptures that tend to favor the confrontation of the colonial forces that keep reverberating in English classes.

**Keywords:** Decoloniality. English as a foreign language. English as a lingua franca.

## 1 INTRODUÇÃO

Mesmo em face da mundialidade do inglês, em que as interações em Língua Inglesa (LI) ocorrem local e transnacionalmente, sobretudo, entre falantes em contextos multilíngues e multiculturais, a prática diária de muitos professores continua objetivando levar os aprendizes a se aproximarem o máximo possível da proficiência dos falantes nativos, em especial, estadunidenses e britânicos. Como se nota, o ensino do idioma tem seguido a lógica da colonialidade que, conforme Kumaravadivelu (2016), consiste em produzir, organizar e distribuir conhecimento sob os termos e condições estabelecidos pelas forças hegemônicas.

Diante desse contexto, o presente artigo pretende legitimar a perspectiva de ensino do Inglês como Língua Franca (ILF)<sup>1</sup> como um importante espaço de decolonialidade, uma vez que o ILF se funda em pressupostos que desestabilizam “toda uma cadeia de crenças, ideias, posturas e princípios emanados dos chamados centros hegemônicos, assim como, desmascaram um estado de coisas que, tradicionalmente, ainda vive e se alimenta da poderosa colonialidade da língua inglesa” (SIQUEIRA, 2018, p. 109).

Para tal fim, primeiramente, serão expostas as proposições centrais da decolonialidade, um novo paradigma epistemológico que põe em xeque a visão dominante da ciência moderna. Em seguida, os princípios do ILF, que levam em consideração a diversidade linguística e cultural dos interlocutores e reconhecem os aprendizes de inglês como legítimos usuários da língua, serão contrapostos com aqueles relacionados à noção de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), que destacam a posição de subalternidade dos aprendizes e dos falantes não-nativos. E, para finalizar, a discussão sobre os testes de proficiência em LI, que tão arbitrariamente contrariam a pluriversalidade do novo paradigma epistemológico, tomará espaço na tessitura deste artigo.

---

<sup>1</sup> O ILF é definido como o uso da língua que permite que diferentes usuários de inglês, nativos e não nativos, comuniquem-se em vários domínios, tanto em nível nacional quanto internacional. Como os usuários de ILF geralmente são bilíngues/multilíngues, as interações com o ILF são identificadas por sua natureza colaborativa, onde os participantes podem recorrer a seus diversos contextos linguísticos para adaptar seu discurso e ser o mais inteligível possível, para negociar o significado e encontrar um espaço comum (CAVALHEIRO; GUERRA, 2018).

## 2 A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

O paradigma epistemológico moderno que se constituiu a partir da Revolução Científica do século XVI vem sendo questionado em favor da emergência de um novo paradigma que leve em conta o conhecimento dos oprimidos, dos marginalizados, excluídos e dominados da sociedade (SOUSA SANTOS, 2016). Esse novo paradigma, segundo Kleiman (2013), demanda um posicionamento crítico e a busca de novas propostas que venham a ser alternativa ao conhecimento hegemônico que, por sua parte, encara os sujeitos como homogêneos e os discursos como globalizados.

A esse respeito, cumpre mencionar que há um grupo cada vez mais crescente de pesquisadores<sup>2</sup> da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade<sup>3</sup>, em sua maioria advindos da América Latina, que tem pensado em uma virada epistemológica “[...] para a periferia e a partir da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 43), com vistas a possibilitar, viabilizar e visibilizar “[...] as concepções, práticas e modos de ser, estar e viver de caráter decolonial”<sup>4</sup> (WALSH, 2009, p. 234). O termo decolonial, nessa ótica, relaciona-se ao processo pelo qual os pesquisadores do Sul global (não necessariamente do sul geográfico) buscam defender uma episteme que concebe os pluriversos como um projeto universal (MIGNOLO, 2006a). Como explica Mignolo (2006b, p. 92), “O giro decolonial é a abertura e liberdade de pensamento e modos de vida [...], a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento do encanto da retórica da modernidade, de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia”.

Nesse alinhamento, a proposta das epistemologias do Sul (cf. SOUSA SANTOS, 2016) surge com a intenção de resgatar os modelos de saberes diversos produzidos pelas multiformes cosmovisões de diferentes povos e culturas que foram, ao longo de séculos, desconsiderados propositalmente pela histórica tradição de dominação do colonialismo. Sousa Santos (2008, p. 18), portanto, nos lembra que “[...] o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória”.

Em linha similar de pensamento, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) acrescentam que a decolonialidade se refere a uma segunda descolonização, já que, como visto, a primeira, levada a cabo nos séculos XIX e XX, foi incompleta, limitando-se à independência territorial dos países colonizados. A decolonialidade, nesse caso, é vista pelos autores como “um processo de ressignificação a longo prazo que não se

<sup>2</sup> Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Edgardo Lender, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos e Zulma Palermo.

<sup>3</sup> “A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. Para esses intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

<sup>4</sup> Todas as traduções de citações e excertos são de inteira responsabilidade dos autores.

pode reduzir a um acontecimento jurídico-político” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17), pois visa a romper os paradigmas cristalizados nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactos.

O que se vê, então, é uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, que, por seu turno, em vez de transformar a estrutura das relações centro-periferia, tem transformado as formas de dominação instauradas pela modernidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007). Nesse aspecto, podemos assinalar que a lógica da exclusão é tão verdadeira nas práticas modernas ocidentais como era no período colonial. Nas palavras de Pardo (2019, p. 209), “a colonização, antes territorial e administrativa, agora dá espaço à colonialidade, por meio da implantação do capitalismo neoliberal que mantém as relações de exclusão de países e grupos inferiorizados”.

Com base nesse entendimento, o que Sousa Santos (2007) propõe é a superação do que ele chama de ‘pensamento abissal’ que consiste em uma representação que divide e polariza o mundo em norte e sul, através de linhas imaginárias. Em coerência com esse pensamento, a realidade social é dividida em dois universos, aquele que se encontra ‘deste lado da linha’, onde se concentram as sociedades metropolitanas e o universo ‘do outro lado da linha’ que engloba as sociedades coloniais. A divisão é excludente de tal maneira que o ‘outro lado da linha’ se torna inexistente e, por isso mesmo, desaparece enquanto realidade (SOUSA SANTOS, 2007; 2019). Isso implica dizer que ‘o outro lado da linha’ é composto por seres sub-humanos e, como tal, não possuem o direito à inclusão social.

Diante dessa aceção, Sousa Santos (2007, p. 10) explicita que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”. Assim sendo, o universal é apresentado como incondicionalmente válido, independentemente do contexto, tornando-se um dispositivo no qual o poder capitalista moderno procura se manter protagonista do sistema mundial contemporâneo, o que, consoante o exposto, ocasiona o sacrifício de grupos sociais, de valores como a igualdade e a solidariedade (SOUSA SANTOS, 2016).

Sousa Santos (2016) comenta também que, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as epistemologias modernas são extremamente úteis, desde que não venham a descredibilizar outras formas de conhecimento. Nesse pormenor, a nova epistemologia proposta, a decolonialidade, impulsiona o surgimento do pensamento pós-abissal que busca partir do conhecimento já existente para a conquista e validação de uma outra realidade que favoreça a emancipação e a libertação dos oprimidos. Para avançar em direção ao pensamento pós-abissal, é necessário criar uma nova forma de se pensar a sociedade atual, com o intento de demonstrar que não existem princípios universais do conhecimento. Ainda de acordo com Sousa Santos (2007, p. 21),

[...] quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o fato de que muitas outras continuam por identificar e que as compreensões híbridas, que misturam componentes ocidentais e não-ocidentais, são virtualmente infinitas. O

pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.

Nessa direção, emergem as iniciativas, lutas e movimentos contra-hegemônicos baseados nos princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença, como alternativa construída pelo Sul, que Sousa Santos (2007) vem a chamar de cosmopolitismo subalterno. Ademais, ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos que contribuem para ampliar a experiência humana no mundo, o pensamento pós-abissal toma a forma de uma ecologia de saberes, uma vez que propõe o intercruzamento dos saberes. É válido ressaltar ainda que, para Sousa Santos (2007, p. 23), “a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários”. Diante disso, fica claro que não se trata da substituição de um paradigma por outro, mas do reconhecimento da coexistência de diversos paradigmas (BORELLI, 2018).

O Brasil, por ter sofrido séculos de colonização, situa-se na periferia da produção do saber e, em função disso, muitas vezes é constituído a partir dos conhecimentos *euro-eua-cêntricos* (KLEIMAN, 2013). Isso posto, com o objetivo de suplantar essa condição de subalternidade com relação a um centro sempre hegemônico, nos últimos anos, o debate sobre o pensamento decolonial vem se qualificando no país, especialmente no campo da educação (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Decolonizar na educação significa enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm a lógica educacional hegemônica como orientadora de suas práticas, propondo, assim, “desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”, como nos ensinam Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6). Os autores seguem afirmando que a decolonialidade contribui “[...] para a construção de uma educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 10).

Lançadas essas considerações e buscando estabelecer o diálogo com a educação linguística, entendemos que a epistemologia fundada no pensamento pós-abissal, que defende outra forma de pensar a sociedade e seus padrões e se contrapõe à ciência como conhecimento monopolista, pode colaborar com o cenário de Ensino de Língua Inglesa (ELI) que, até então, tem corroborado sobremaneira com a disseminação das dicotomias de poder (superior x inferior, falante nativo x falante não-nativo; centro x periferia; Norte x Sul), conforme preconizado pelas antigas formas de colonialismo. Nesse ponto, em defesa de um exercício de decolonialidade das práticas de ELI, rumaremos para a discussão a seguir.

### **3 DECOLONIZANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

A visão que está subjacente quando o inglês é concebido como Língua Estrangeira (LE) é a de que essa perspectiva de ensino, entre diversas premissas, realça a

importância de aprender sobre os aspectos culturais e a sociedade dos falantes nativos; enfatiza a centralidade da metodologia nas discussões de aprendizagem efetiva; e também reforça a necessidade de imitar o comportamento linguístico do falante nativo (GRADDOL, 2006). Dito de outro modo, 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 (SEIDLHOFER, 2011). 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.

Todavia, essa forma de enxergar as circunstâncias contemporâneas em torno do uso do inglês nos supostos contextos de ILE não corresponde mais à realidade sociolinguística atual gerada a partir de interações cada vez mais multi(pluri)língues. Dado que a LI pertence a todos os falantes que a utilizam como instrumento para a comunicação internacional, a própria palavra “estrangeira”, segundo Dewey e Leung (2010), é bastante problemática, pois está fortemente associada a conceitos como “intrusão”, “falta de familiaridade”, “estranheza”, e ainda ao sentido de “não pertencimento”. Jordão (2014, p. 27) reforça essa ideia ao dizer que “a noção de *estrangeiro* [itálicos no original] remete a tempos coloniais, em que o diferente era visto como superior, opressor, destruidor, inimigo”. Diante disso, Graddol (2006, p. 82-83) nos diz que

As abordagens do ILE, como o ensino de todas as línguas estrangeiras, posicionam o aprendiz como um estranho, como um estrangeiro; alguém que luta para adquirir aceitação pela comunidade alvo. A língua alvo é sempre a língua materna de outra pessoa. O aprendiz é construído como um turista linguístico – com permissão para visitar, mas sem direitos de residência, devendo sempre respeitar a autoridade superior dos falantes nativos.<sup>5</sup>

Aceitar a aprendizagem dessa maneira é ideal para os aprendizes que têm especial interesse em estudar ou emigrar para um país pertencente ao chamado Círculo Interno<sup>6</sup> ou que têm qualquer outra aspiração pessoal para adquirir o inglês igual ao do nativo. Nesse caso, as normas linguístico-culturais dos falantes nativos do inglês podem, de fato, ser um modelo significativo. Visto por esse ângulo, seria completamente aceitável para o ensino de LE preocupado com outros idiomas, harmonizar a aprendizagem de uma língua à cultura a ela associada, já que o propósito primário da aprendizagem de uma LE é engajar-se com a sua respectiva comunidade (SEIDLHOFER, 2011).

Por esse viés, os aprendizes estarão sempre em desvantagem, pois, como visto, o apoio ao inglês nativo “[...] inevitavelmente privilegia os seus falantes e desempodera

<sup>5</sup> No original: “EFL approaches, like all foreign languages teaching, positions the learner as an outsider, as a foreigner; one who struggles to attain acceptance by the target community. The target language is always someone else’s mother tongue. The learner is constructed as a linguistic tourist – allowed to visit, but without rights of residence and required always to respect the superior authority of native speakers.”

<sup>6</sup> Segundo a proposta de Kachru (1985) que consiste em dividir o uso do inglês pelo mundo em três categorias, o ‘círculo interno’ refere-se aos países que possuem o inglês como língua nativa ou materna, a exemplo dos EUA, Inglaterra, Austrália, etc., cujos falantes utilizam o inglês em todos os domínios e para todos os propósitos comunicativos.

todos os outros usuários”<sup>7</sup> (SEIDLHOFER, 2011, p. 55). Fica evidente, então, que esse modelo tem evoluído para produzir um aparente fracasso, cujos aprendizes, consoante Jenkins (2007), são vistos como falantes de uma interlíngua (se a aprendizagem continua) ou falantes de uma língua fossilizada (se a aprendizagem já está concretizada).

No entanto, o que deve ficar patente é que este é um contexto bastante diferente daquele em que os pesquisadores do Inglês como Língua Franca (ILF) estão investigando. Os proponentes do ILF sugerem que o inglês deve ser ensinado e avaliado conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes não nativos que utilizam o inglês para se comunicar com outros não nativos (GRADDOL, 2006, p. 87)<sup>8</sup>. Assim, sob uma perspectiva do ILF, as normas da língua são estabelecidas durante as interações e são reguladas pelas próprias exigências interacionais, em vez de serem relacionadas ao que é correto ou apropriado sob o ponto de vista dos falantes nativos. Nessas circunstâncias, como aponta Seidlhofer (2011), seria contraproducente para o processo interacional, até mesmo absurdo em muitos casos, aderir às normas da língua e cultura do Inglês como Língua Nativa (ILN), quando nenhum nativo sequer se faz presente.

Diante do exposto, percebe-se que o ILF e o ILE são dois fenômenos distintos orientados por necessidades e interesses bastante diferentes. Com o fim de sumarizar essa discussão, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) tecem alguns comentários em torno de tais diferenças: a) o ILF faz parte do paradigma dos ingleses globais, cujas variedades, tanto nativas quanto não nativas, são igualmente aceitas. Em contrapartida, o ILE pertence ao paradigma das línguas modernas, cujo objetivo é se aproximar ao máximo da variedade nativa; b) da perspectiva do ILF, o distanciamento das normas do ILN é visto como uma característica potencial e emergente a ser explorada. Da perspectiva do ILE, ao contrário, tal distanciamento é visto como sinal de incompetência; c) o ILF é sustentado pelas teorias de contato e evolução da língua, enquanto o ILE se sustenta em teorias de interferência e fossilização da L1; e d) sob a ótica do ILF, a mudança de código é considerada um recurso pragmático bilíngue crucial na comunicação, já para o ILE, ela é considerada como uma evidência lacunar no conhecimento dos falantes não nativos do inglês. Os autores avançam argumentando que

Do ponto de vista do ILF, então, uma vez que os falantes não nativos não são mais aprendizes de Inglês, eles não são os ‘falantes nativos fracassados’ do ILE, mas – ao invés disso – comunicadores altamente qualificados que fazem uso de seus recursos multilíngues, recursos estes que não estão disponíveis para os falantes monolíngues do inglês, e que priorizam a comunicação bem sucedida em detrimento de noções reduzidas de ‘correção’<sup>9</sup> (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284).

<sup>7</sup> No original: “[...] inevitably privileges its speakers and disempowers all other users.”

<sup>8</sup> Na realidade, ao se levar em consideração o cenário sociolinguístico em que o inglês opera atualmente no mundo, o mais apropriado é nos referirmos a ‘falante de língua inglesa’, independentemente de origem.

<sup>9</sup> No original: “From an ELF perspective, then, once NNSEs [non-native speakers] are no longer learners of English, they are not the ‘failed native speakers’ of EFL, but – more often – highly skilled communicators who make use of their multilingual resources in ways not available to monolingual NSEs [native speakers], and who are found to prioritize successful communication over narrow notions of ‘correctness’”.

Em decorrência dessa natureza transnacional e desterritorializada, a LI, como bem lembra Siqueira (2018, p. 95), “[...] vem se livrando das amarras de um suposto ‘dono’ e, de forma salutar, se inserindo no repertório linguístico (GARCÍA; WEI, 2014) de usuários dos mais variados *backgrounds* culturais”. Esse quadro aponta para teorizações e rupturas epistemológicas que tendem a favorecer o enfrentamento das forças coloniais que continuam reverberando nas aulas de inglês.

Portanto, é esperado que as avaliações convencionais da língua, por estarem mal equipadas para lidar com a realidade atual, também sejam alteradas com a finalidade de atender às necessidades da maioria dos aprendizes que farão uso do inglês para variados fins com pessoas de diferentes experiências linguísticas e culturais. Na seção que se segue, destacaremos as limitações dos testes de proficiência e apontaremos direções para que tais testes possam considerar a concepção pós-abissal do conhecimento, que vimos abordando.

#### **4 OS TESTES DE PROFICIÊNCIA E A PRIMAZIA DO PENSAMENTO ABISSAL**

A irrelevância dos modelos dos falantes nativos para a maioria dos usuários da LI tem suscitado questionamentos em torno da maneira como as normas linguísticas têm sido avaliadas em testes de proficiência. Os principais exames internacionais de LI, a exemplo do TOEIC (*Test of English for International Communication*), IELTS (*International English Language Testing System*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), dentre outros, são internacionais não no sentido de refletirem as diferentes formas do inglês ao redor do mundo, mas no sentido de serem administrados/comercializados internacionalmente. Afinal, diz-nos Jenkins (2006), não há nada de internacional em priorizar o conhecimento de apenas duas variedades da língua, cujos membros se limitam à pequena minoria de falantes nativos de inglês, dentre os múltiplos ingleses mundiais. Ademais, como declara Lowenberg (2000 apud JENKINS, LEUNG, 2016), por não considerarem a realidade sociopolítica das variedades não nativas, tais testes acabam discriminando injustamente os falantes dessas variedades.

O que se percebe é a noção predominante de LE que está ligada à suposição de que os candidatos aprendem a língua no intuito de se comunicar com falantes nativos, muitas vezes com propósitos acadêmicos. Assim, qualquer forma que se distancie dos parâmetros da variedade padrão é vista como erro. De acordo com as acepções de Jenkins (2007), o sério equívoco consiste em não levar em conta que grande parte dos estudantes universitários em ambientes acadêmicos, tanto em países do círculo em expansão<sup>10</sup> como do círculo interno, são falantes das variedades do ILF e não do ILE ou

---

<sup>10</sup> Segundo a proposta de Kachru (1985) que consiste em dividir o uso do inglês pelo mundo em três categorias, o círculo em expansão refere-se aos países que aprendem o inglês como língua estrangeira, a exemplo do Brasil, Japão, China, etc. Essas comunidades são classificadas como dependentes da norma, pois por serem aprendizes da língua, não lhes é dado o direito de desenvolver sua própria variedade.

do ILN. Logo, parece não haver nenhuma boa razão para permanecer avaliando os aprendizes conforme as normas acadêmicas do ILN para que eles estejam aptos a ingressarem nos estudos.

Contrariamente às mudanças almejadas, a proficiência no uso da LI continua intimamente ligada às normas dos falantes nativos. Isso implica dizer que quanto mais os aprendizes se aproximam desse ponto de referência mais eles são considerados proficientes. Partindo dessa premissa, sobressaltam três componentes essenciais para a aquisição da segunda língua (L2): a) complexidade – definida da perspectiva do sistema da L2; b) acurácia – habilidade de produzir discurso livre de erros; e c) fluência – habilidade de processar a L2 com a mesma rapidez do nativo. Como se pode notar, todos esses elementos estão voltados para o desenvolvimento da proficiência relacionada aos padrões nativos, e não para a proficiência comunicativa propriamente dita (SEIDLHOFER, 2011).

Essa visão de proficiência que, como vimos, também é prevalente nos parâmetros de avaliação, tornou-se totalmente inconsistente frente à diversidade declarada do inglês. Com base nessa constatação, Hall (2014) aponta para uma orientação pluralística nos testes de LI que consiste em avaliar, independentemente do critério linguístico, o efeito dos recursos que os aprendizes desenvolvem, já que o que é utilizado pelos falantes não nativos é qualitativamente diferente dos modelos do inglês padrão. O referido autor sugere que a avaliação passe a se concentrar naquilo que as pessoas podem fazer com a língua e não na língua como produto (HALL, 2014).

Hall (2014) ainda esclarece que embora o seu objetivo seja convidar os professores e avaliadores a questionar a conduta monolítica que tem sido amplamente adotada, ele não pretende propor o abandono das variedades padrão em todas as situações de aprendizagem e se mostra consciente que, em muitas circunstâncias, é necessário testar o conhecimento em torno de tais variedades. O que o autor insiste em dizer é que a apresentação dessas normas como únicas e absolutas para o sucesso no uso do inglês não é mais pertinente. Jenkins (2007, p. 241) assim se posiciona quanto a esse aspecto:

[...] embora ainda não tenhamos descrições definitivas do ILF, as bancas examinadoras poderiam tornar as suas práticas mais relevantes para a maneira em que o inglês é falado no círculo em expansão, priorizando habilidades de acomodação em vez de penalizar formas que já estão emergindo como frequentes, sistemáticas e inteligíveis entre os falantes proficientes do ILF, independentemente do fato de que elas diferem da maneira como os falantes nativos do inglês se comunicam uns com os outros<sup>11</sup>.

Inquestionavelmente, o inglês que os aprendizes têm acesso diariamente não condiz com o modelo padrão que tem sido ensinado e moldado pelos professores, livros didáticos e sistemas avaliativos. O conhecimento da LI adquirido nas mais diversas

---

<sup>11</sup> No original: “[...] although we do not yet have definitive descriptions of ELF, examination boards could still make their practices more relevant to the ways in which most English is spoken in the expanding circle, by prioritizing accommodation skills and not penalizing forms that are already emerging as frequent, systematic, and intelligible among proficient ELF speakers, regardless of the fact that they differ from the way in which NSs of English speak to each other.”

situações de uso, como, por exemplo, nas interações online (jogos, redes sociais, fóruns de interesse especial e similares), na convivência em ambientes multilíngues (comunidades de migrantes, zonas turísticas e principais centros urbanos) pode conduzir à fluência na língua, mas não à acurácia quanto ao padrão do inglês nativo (HALL, 2014). Com respeito à avaliação, assinala Hall (2014, p. 382), “[...] a implicação é clara: testar a conformidade com o sistema [alvo] externo é inapropriado, a menos que a acurácia no padrão da língua seja um requisito para futuros contextos de uso”<sup>12</sup>.

Desse ângulo, orientados por uma perspectiva do ILF, defendemos que a proficiência a ser desenvolvida e avaliada deve ser localmente sintonizada com as necessidades e identidades individuais dos aprendizes. Jenkins (2006) deixa claro que isso não significa ignorar totalmente os padrões e adotar uma postura em que qualquer coisa seja válida. O que a autora recomenda é que sejam estabelecidos critérios, baseados em evidências empíricas já disponíveis, para que os aprendizes possam ser avaliados pelo desempenho na LI que seja apropriado aos seus objetivos em situações específicas e não pelo conhecimento das normas que representam a identidade sociocultural de pessoas em outras realidades.

Nesse sentido, conforme Jenkins e Leung (2016), mesmo diante dos desenvolvimentos e resultados da pesquisa empírica sobre o ILF, as bancas examinadoras de LI continuam não mostrando nenhuma inclinação para incorporá-los no desenvolvimento dos testes, uma vez que a avaliação baseada em critérios da versão monolíngue do inglês ainda se mostra altamente bem sucedida comercialmente. Esse fato realça a primazia do paradigma eurocêntrico positivista e da globalização neoliberal ao determinar o que é válido e o que é descartável, o que é aceitável e o que é inaceitável, o que é visível e o que é invisível, bem como demonstra que vários saberes ainda são relegados à condição de epistemologias marginais. Todavia, voltando à questão da colonialidade, enquanto as linhas abissais continuarem a desenhar-se, é imperativo encontrar alternativas para desestabilizá-las, com o intento de diminuir a distância que separa os dois universos da realidade social e assim garantir a valorização da pluralidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que foi discutido, fica patente que o pensamento abissal representa uma epistemologia excludente que se manifesta, particularmente, no contexto de ensino do ILE e nos exames internacionais de LI, na medida em que desprestigiam o que quer que ultrapasse os limites impostos por ‘este lado da linha’ (cf. SOUSA SANTOS, 2007, 2019). Cumpre frisar que tal epistemologia prioriza a reprodução dos saberes em escala universal, reforça o pensamento colonial e realçam a suposta homogeneização linguística e cultural. Nessa ótica, concordamos com Silva (2017, p. 118) quando ela diz que “a

---

<sup>12</sup> No original: “[...] the implication is clear: testing conformity with the external system is inappropriate unless accuracy in SE is a requirement for future contexts of use.”

primeira forma de resistência a esse modelo é justamente reconhecê-lo como tal, destituindo-o do poder de verdade única, de racionalidade única”.

Nesse espaço de reflexão crítica, o ILF constitui-se elemento chave para criar outro modo de pensar para além das relações de subalternidade inauguradas durante o período colonial, numa perspectiva plural e intercultural do conhecimento. Sob esse prisma, as discussões empreendidas no campo de estudos do ILF coadunam-se com o pensamento pós-abissal, apoiam-se na ideia da diversidade epistemológica do mundo, e, conseqüentemente, viabilizam a decolonialidade no ensino e aprendizagem de LI. Assim, por meio do entendimento e reconhecimento das injustiças e do quão contraditórias são as soluções universais apresentadas pelas diferentes formas de colonialidade, o indivíduo tem a oportunidade de se constituir como ser único e se perceber imerso em uma lógica que precisa e pode ser ressignificada.

## REFERÊNCIAS

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 224f. Tese (Doutorado in Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOQUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luis. Glossary – ELF. *English as a Lingua Franca Practices for Inclusive Multilingual Classrooms (ENRICH)*, 2018.

DEWEY, Martin; LEUNG, Constant. English in English Language Teaching: shifting values and assumptions in changing circumstance. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2010.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GOMES, Fulvio de Moraes. As epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012.

GRADDOL, David. *English next*. London: British Council, 2006.

HALL, Christopher J. Moving beyond accuracy: from tests of English to tests of ‘Englishing’. *ELT Journal*, v. 68, n. 4, p. 376-385, Out. 2014.

JENKINS, Jennifer. The spread of EIL: a testing time for testers. *ELT Journal*, v. 60, n. 1, p. 42–50, Jan. 2006.

\_\_\_\_\_. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JENKINS, Jennifer; LEUNG, Constant. Assessing English as a Lingua Franca. In: SHOHAMY, Elana et al (Org.). *Language Testing and Assessment*, Encyclopedia of Language and Education. Springer International Publishing, 2016.

JORDÃO, Clarissa. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, Braj. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle. In: QUIRK, Randolph.; WIDDOWSON, Henry. (Org.). *English in the World: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006a. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: um manifesto. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006b. p. 83-122.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

\_\_\_\_\_. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, p. 15-36, 2008.

\_\_\_\_\_. *Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos*, 2016. (1h22m45s). Disponível em: < <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/video-master->

[class-epistemologies-of-the-south-theoretical-and-methodological-challenges/?lang=pt](#)>. Acesso em: 26 set. 2019.

\_\_\_\_\_. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2019.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK/China: Oxford University Press, 2011.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. Entre as linhas abissais do pensamento e da formação, pensando práticas de educar em direitos humanos que atravesse o muro das violências e das exclusões. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 36, p. 104-122, jan./jul. 2017.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas e Letras*. v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 8, p. 1-16, 2018.

**Recebido em: 14/02/2020**

**Aprovado em: 25/09/2020**

**Publicado em: 20/11/2020**