

**DECOLONIALIDADE E
FORMAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA: SENTIDOS
EMERGENTES EM
NARRATIVAS DE
PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DECOLONIALITY AND TEACHER EDUCATION IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING: EMERGING MEANINGS IN NARRATIVES OF BASIC EDUCATION
TEACHERS**

Linguística & Letras e Artes • 26/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779643804](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779643804)

Girlane Cardoso da Silva¹

João Gabriel Dias Sousa²

Anaildo Pereira da Silva³

RESUMO

Este artigo é recorte da dissertação de Silva (2021), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. O objetivo é compreender quais sentidos de formação docente emergem das falas de professores da educação básica acerca do ensino de Língua Inglesa, considerando a decolonialidade como opção pedagógica situada (Quijano, 2000; Walsh, 2009; Mignolo, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, com geração de dados por entrevistas semiestruturadas e análise categorial temática inspirada em Bardin (2016). Os resultados indicam que os docentes constroem suas práticas a partir de condições concretas do contexto escolar, mobilizando adaptações de conteúdo, valorização do processo de aprendizagem e flexibilização do uso de recursos linguísticos em sala. As falas também evidenciam tensões entre normatividade curricular e autonomia docente, sugerindo deslocamentos parciais em relação a modelos prescritivos de ensino de línguas. Conclui-se que a formação docente aparece predominantemente ancorada na experiência cotidiana, com baixa nomeação teórica do debate decolonial, embora as escolhas pedagógicas revelem fissuras em concepções hegemônicas.

Palavras-chave: Decolonialidade; Formação docente; Ensino de língua inglesa; Práticas pedagógicas; Educação básica.

ABSTRACT

This article draws on Silva's master's dissertation (2021), developed in the Graduate Program in Applied Linguistics at Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). It aims to understand what meanings of teacher education emerge from basic education teachers' accounts of English teaching, considering decoloniality as a situated

pedagogical option (Q, 2000; W, 2009; M, 2018). Methodologically, the study adopts a qualitative, descriptive-interpretive approach, using semi-structured interviews and a thematic categorical analysis informed by B (2016). Findings indicate that teachers build their practices from concrete school constraints, mobilizing content adaptation, valuing the learning process, and flexibilizing linguistic resources in the classroom. The accounts also reveal tensions between curricular normativity and teacher autonomy, pointing to partial shifts away from prescriptive models of language teaching. Overall, teacher education is portrayed as a situated process, grounded in everyday practice and shaped by tensions between curricular normativity and pedagogical agency, revealing partial yet significant shifts in hegemonic conceptions of language teaching.

Keywords: Decoloniality; Teacher education; English teaching; Pedagogical practices; Basic education.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de Silva (2021), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, vinculada à área de concentração Linguagem, Tecnologia e Interação. A pesquisa insere-se no campo do ensino de línguas e da formação docente, com atenção às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica².

Nas últimas décadas, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e particulares brasileiras têm sido marcadas por tensões entre prescrições curriculares, materiais didáticos padronizados e as condições concretas de trabalho docente. Nesse cenário, professores são constantemente desafiados a adaptar conteúdos, metodologias

e usos da língua às realidades socioculturais dos estudantes, o que impacta diretamente os modos como constroem seus saberes profissionais e suas práticas em sala de aula.

À luz desse contexto, os estudos decoloniais oferecem aportes para problematizar modelos hegemônicos de ensino de línguas que privilegiam normas, variedades e epistemologias centradas no Norte global. A decolonialidade, compreendida como opção crítica e situada (Quijano, 2000; Walsh, 2009; Mignolo, 2018), possibilita refletir sobre práticas pedagógicas que emergem das experiências locais, das trajetórias docentes e das condições históricas e sociais em que o ensino ocorre.

Partindo dessas reflexões, este estudo tem como objetivo compreender quais sentidos de formação docente emergem das falas de professores da educação básica acerca do ensino de língua inglesa, considerando práticas pedagógicas que dialogam com a perspectiva decolonial. Para tanto, busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais sentidos de formação docente emergem das falas de professores da educação básica sobre o ensino de língua inglesa a partir de práticas pedagógicas situadas?

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, cujos dados foram gerados por meio de entrevista semiestruturadas com professores da educação básica. A análise do *corpus* foi realizada a partir de categorias temáticas, inspiradas nos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

No que tange a questão estrutural, esse estudo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica que discute decolonialidade e formação

docente no ensino de línguas; em seguida, descreve-se os procedimentos metodológicos adotados; posteriormente, são analisados e discutidos os dados da pesquisa; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

Decolonialidade e Formação Docente no Ensino de Línguas

Os estudos decoloniais configuram-se como um campo de reflexão crítica que busca problematizar as hierarquias de poder, saber e ser instituídas a partir do processo histórico da colonização e que permanecem operando nas sociedades contemporâneas. Segundo Quijano (2000), a colonialidade ultrapassa o domínio político e econômico, incidindo sobre a produção do conhecimento, as formas de subjetivação e os modos de organização social.

Nesse sentido, a decolonialidade não se apresenta como um estágio a ser alcançado ou como um modelo prescritivo, mas como uma opção crítica que possibilita deslocamentos em relação às epistemologias hegemônicas (Mignolo, 2018). Já Walsh (2009; 2013) compreende a decolonialidade como práxis, isto é, como um movimento que articula reflexão e ação a partir de contextos situados, valorizando saberes produzidos nas margens e nas experiências históricas dos sujeitos.

No campo educacional, essas discussões permitem questionar concepções universalizantes de ensino e aprendizagem que desconsideram as realidades locais e as trajetórias socioculturais dos estudantes e professores. No ensino de línguas, particularmente da língua inglesa, tais concepções têm se materializado em currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas que privilegiam normas

linguísticas e culturais associadas a contextos externos à escola pública brasileira (Pennycook, 2010; Kumaravadivelu, 2012).

A formação docente, nesse cenário, não pode ser compreendida apenas como aquisição de métodos ou técnicas de ensino, mas como um processo contínuo, atravessado pelas experiências profissionais, pelas condições de trabalho e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2017) destacam que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação inicial, práticas profissionais e vivências pessoais, o que reforça o caráter situado da docência.

Articulada a uma perspectiva decolonial, a formação docente no ensino de línguas pode ser compreendida como espaço de tensionamento entre prescrições institucionais e escolhas pedagógicas construídas no cotidiano. Práticas como a adaptação de conteúdos, a flexibilização do uso da língua e a valorização do processo de aprendizagem revelam movimentos que, ainda que nem sempre nomeados teoricamente como decoloniais, produzem fissuras em modelos hegemônicos de ensino.

Assim, ao compreender a decolonialidade como opção crítica e situada, este estudo não a toma como sinônimo de inovação metodológica nem como categoria aplicável a toda prática pedagógica contextualizada. Seguindo Walsh (2018), a decolonialidade implica tensionar, ainda que parcialmente, as hierarquias de saber, língua e currículo historicamente instituídos, colocando em questão modelos universalizantes de ensino.

Nesse sentido, as práticas docentes analisadas neste artigo não são compreendidas como plenamente decoloniais, mas como gestos

pedagógicos que produzem fissuras na colonialidade do ensino de línguas, ao deslocarem o foco da norma idealizada para as condições concretas de aprendizagem e para os sujeitos que delas participam.

Repertório Linguístico, Práticas Pedagógicas e Formação Docente no Ensino de Línguas.

A noção de repertório linguístico assume papel central neste estudo, uma vez que permite compreender o ensino de línguas para além de uma perspectiva restrita ao domínio de estruturas gramaticais. Conforme discute Silva (2021), o repertório linguístico não diz respeito apenas ao código linguístico, mas envolve o conjunto de experiências positivas ou negativas vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias educacionais e sociais, estando intrinsecamente relacionado às práticas sociais e históricas.

Nessa perspectiva, o ensino de língua inglesa passa a ser compreendido como um processo atravessado pelas experiências prévias dos estudantes e dos professores, o que tensiona modelos pedagógicos baseados em abordagens homogêneas e descontextualizadas. Ao considerar o repertório linguístico, como construção situada, o professor amplia as possibilidades de mediação pedagógica valorizando os percursos de aprendizagem e os sentidos atribuídos à língua no contexto escolar (Paiva, 2014).

A formação docente, por sua vez, articula-se diretamente às concepções de língua e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas. Leffa (2016), destaca que o ensino de línguas envolve decisões pedagógicas que extrapolam o domínio técnico, exigindo do professor sensibilidade para lidar com a diversidade de repertórios presentes em sala de aula. Assim, as escolhas feitas no

cotidiano escolar como a adaptação de conteúdos e a flexibilização do uso da língua refletem modos específicos de compreender a formação profissional.

Sob a perspectiva decolonial, reconhecer o repertório linguístico implica questionar concepções hegemônicas de ensino que desconsideram as condições concretas de aprendizagem e os contextos locais. Ainda que os professores não nomeiem suas práticas como decoloniais, a valorização do repertório linguístico e das experiências dos sujeitos pode ser compreendida como um movimento que produz deslocamentos em relação a modelos universalizantes, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais situadas.

Essa compreensão fundamenta a análise das falas docentes desenvolvidas neste estudo, permitindo examinar como os professores constroem sentidos de formação docente a partir da mobilização do repertório linguístico, das práticas pedagógicas adotadas e das condições concretas de atuação no ensino de língua inglesa.

Procedimento Metodológico

Este estudo, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, por buscar compreender sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no ensino de língua inglesa. Esse tipo de abordagem permite analisar fenômenos educacionais a partir das perspectivas dos participantes, considerando os contextos sociais e históricos em que estão inseridos (Minayo, 2014).

Os sujeitos que participaram da pesquisa são: dois professores da educação básica da rede privada de ensino, sendo um atuante no Ensino Fundamental II e o outro no Ensino Médio e que receberam nomes fictícios Maria Alice e R.N.D.J, respectivamente. Tendo em vista as questões relacionadas a ética na pesquisa, optou-se pela preservação da identidade dos colaboradores, os quais receberam nomes fictícios. No que se refere a escolha dos participantes, esta deu-se em função da atuação direta dos colaboradores no ensino de língua inglesa e a disponibilidade para participar da pesquisa.

A coleta dos dados objeto de análise desse estudo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita ao pesquisador orientar a conversa a partir de questões previamente elaboradas, ao mesmo tempo em que permite aos participantes maior liberdade para relatar suas experiências e percepções (Bauer & Gaskell, 2017). As entrevistas foram realizadas em momento previamente agendado, gravadas em áudio com autorização dos participantes e posteriormente transcritas para fins de análise.

Para a análise do *corpus*, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), especificamente na modalidade categorial temática. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante das transcrições, seguida da identificação de unidades de sentido recorrentes nas falas dos professores. A partir desse processo, foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados, em diálogo com o referencial teórico mobilizado no estudo.

Ressalta-se que esta pesquisa atendeu aos princípios éticos que regem estudos com seres humanos. Os dados utilizados possuem registro de aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob o CAAE nº 24864719.4.0000.5344, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada a partir da seleção de excertos discursivos das entrevistas semiestruturadas, priorizando trechos que evidenciam escolhas pedagógicas, usos linguísticos e posicionamentos docentes frente ao ensino de línguas. Esses excertos foram interpretados à luz da perspectiva decolonial, compreendida neste estudo como uma opção pedagógica situada (Mignolo; Walsh, 2018).

Para a organização e interpretação do material empírico, adotou-se os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), especificamente em sua vertente categorial temática. O procedimento analítico envolveu a leitura do *corpus*, a identificação de unidades de sentido recorrentes e a posterior construção de categorias analíticas emergentes.

As categorias temáticas emergentes, organizadas no Quadro 1, orientaram a interpretação dos excertos e a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico mobilizado.

Quadro 1 – Categorias de análise dos dados das entrevistas docentes

Categoria temática (Bardin, 2016)	Descrição da categoria	Indicadores discursivos recorrentes	Articulação com a decolonialidade (Mignolo; Walsh, 2018)

<p>Uso situado da língua materna como recurso pedagógico</p>	<p>Reúne enunciados em que o uso do português aparece como estratégia de mediação didática e não como falha no ensino da língua inglesa</p>	<p>“para explicar”; “quando eles não entendem”; “turma mista”; “uso como apoio”</p>	<p>Evidencia a opção decolonial ao romper com a lógica monolíngue normativa e legitimar práticas pedagógicas situadas</p>
<p>Centralidade do aluno e do processo de aprendizagem</p>	<p>Agrupar falas que valorizam o ritmo, o conforto, o medo, a tentativa e o processo de aprendizagem dos estudantes</p>	<p>“eles se sentem mais confortáveis”; “medo de errar”; “o importante é tentar”</p>	<p>Alinha-se à decolonialidade como práxis ética, centrada no sujeito e não na norma</p>
<p>Tensão entre normatividade e curricular e autonomia docente</p>	<p>Contempla enunciados que revelam conflitos entre livro didático, sistema educacional e escolhas do professor</p>	<p>“o livro orienta”; “o sistema não ajuda”; “é uma escolha minha”</p>	<p>Revela as fissuras da colonialidade curricular e os gestos de resistência pedagógica</p>
<p>Valorização da oralidade e da experiência com a língua</p>	<p>Reúne falas que priorizam o uso da língua em práticas sociais, culturais e performativas</p>	<p>“falar mesmo errando”; “música”; “filmes”; “vivência”; “projetos”</p>	<p>Aproxima-se da decolonialidade ao conceber a língua como prática social e experiencial, não apenas como sistema</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Após a definição das categorias analíticas, procedeu-se à seleção de excertos discursivos representativos, considerando critérios de relevância temática e recorrência, conforme orienta (Bardin, 2016).

Para fins de organização e aprofundamento interpretativo, foram privilegiados trechos que evidenciam: (i) escolhas linguísticas em sala de aula; (ii) concepções de formação docente; (iii) modos de planejamento pedagógico; e (iv) tensões e limites enfrentados pelos professores no ensino de línguas.

Optou-se por um número reduzido de quatro excertos por participante, pois observou-se a necessidade de garantir densidade analítica, evitando a mera exposição descritiva do *corpus*. Assim, foram selecionadas quatro perguntas de cada entrevista, consideradas mais produtivas para compreender como a decolonialidade emerge ou é tensionada nas práticas docentes (Mignolo; Walsh, 2018).

Dito isto, apresenta-se, a seguir, os dados que foram organizados de acordo com as categorias propostas por Bardin (2016), iniciando-se pelos excertos da professora do Ensino Fundamental II, que recebeu o nome fictício de Maria Alice.

Excerto 1	Resposta	Categoria	Descrição
Qual língua ou línguas você utiliza na sala de aula e em que momentos?	Eu me sinto mais à vontade utilizando o português porque [...] trabalhamos com uma turma muito mista [...] então prefiro utilizar o português para explicar.	Uso situado da língua materna como recurso pedagógico	Escolhas linguísticas em sala de aula

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A fala da professora evidencia uma escolha linguística ancorada nas condições concretas da sala de aula. Ao mencionar a

heterogeneidade da turma, a docente justifica o uso do português como estratégia de mediação pedagógica, o que revela uma concepção de ensino sensível às necessidades dos estudantes e aos diferentes repertórios linguísticos presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, o uso da língua materna não aparece como falha metodológica ou desvio em relação a um modelo ideal de ensino de língua inglesa, mas como recurso didático mobilizado de forma consciente. Essa escolha pedagógica desloca a centralidade da norma linguística para o processo de aprendizagem, evidenciando sentidos de formação docente construídos a partir da experiência e da observação do cotidiano escolar.

Sob a perspectiva decolonial, o posicionamento da docente pode ser compreendido como uma opção pedagógica situada (Mignolo; Walsh, 2018), na medida em que tensiona a lógica monolíngue e universalizante historicamente associada ao ensino de línguas estrangeiras. Ao reconhecer a diversidade dos sujeitos e de seus repertórios linguísticos, a professora produz uma prática que, embora não explicitamente nomeada como decolonial, promove deslocamentos em relação às concepções hegemônicas de ensino, abrindo espaço para práticas mais contextualizadas.

Dando continuidade à análise, passar-se-á a apresentação do excerto 2, no qual aprofunda-se outros aspectos das escolhas pedagógicas da professora no ensino de língua inglesa.

Excerto 2	Resposta	Categoria	Descrição
Existe alguma abordagem ou orientação que norteia o seu	Eu uso uma abordagem mista [...] o planejamento acontece muito de	Tensão entre normatividade curricular e	Planejamento pedagógico

planejamento de aulas?	acordo com o livro didático.	autonomia docente.	
------------------------	------------------------------	--------------------	--

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A resposta da professora revela uma tensão recorrente no *corpus* entre flexibilidade pedagógica e normatividade curricular. Ao mencionar o uso de uma “abordagem mista”, a docente sinaliza a intenção de articular diferentes estratégias de ensino; entretanto, ao afirmar que o planejamento ocorre “de acordo com o livro didático”, revela a centralidade do material institucional no planejamento de suas aulas.

Essa tensão indica que as escolhas pedagógicas da professora são atravessadas por prescrições curriculares que limitam, em certa medida, sua prática docente. O livro didático emerge como elemento regulador das práticas, orientando conteúdos, ritmos e formas de ensino, mesmo quando o professor busca adaptações metodológicas.

Sob a perspectiva decolonial, a configuração em baila mostra os limites impostos pela colonialidade curricular, que tende a padronizar práticas e a controlar a produção e a circulação do conhecimento escolar (Mignolo; Walsh, 2018). A fala da professora revela, assim, uma praxe pedagógica situada entre a reprodução de orientações institucionais e tentativas de flexibilização, produzindo fissuras no modelo hegemônico de ensino de línguas.

Esses movimentos indicam sentidos de formação docente construídos no enfrentamento cotidiano entre exigências institucionais e possibilidades de ação pedagógica, aspecto que será aprofundado nos excertos seguintes.

Dando continuidade à análise, passar-se-á a apresentação do excerto 3, iniciando com a seguinte indagação, transcrita abaixo:

Excerto 3	Resposta	Categoria	Descrição
Como você reage quando seus alunos falam em inglês durante a aula?	Eu fico feliz demais [...] vejo que o trabalho está dando certo.	Centralidade do aluno e do processo de aprendizagem	Reação ao uso das línguas pelos alunos.

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A reação da professora, diante do uso da língua inglesa pelos alunos, evidencia uma concepção de ensino centrada no processo de aprendizagem e no sujeito. Ao expressar satisfação com a iniciativa dos estudantes, a docente desloca o foco da avaliação normativa — frequentemente orientada pela correção e pela fluência idealizada — para a valorização da tentativa e do engajamento com a língua. Contudo, tal posicionamento não elimina as tensões que atravessam o ensino de línguas em contextos institucionalizados, nos quais a avaliação normativa e a expectativa de desempenho adequado continuam operando como critérios de legitimação do saber linguístico.

Sob a óptica decolonial, a valorização da tentativa e da experimentação pode ser compreendida como um deslocamento ético-pedagógico relevante, ainda que parcial. Conforme argumenta Walsh (2018), práticas que reconhecem o tempo, o erro e a experiência do aprendiz não rompem integralmente com a colonialidade, mas produzem brechas que questionam a centralidade de modelos homogêneos de competência linguística. Assim, o gesto pedagógico da professora inscreve-se em um

movimento contraditório, no qual coexistem permanências normativas e deslocamentos situados.

Na sequência, apresenta-se o excerto 4, último recorte da entrevista com a professora Maria Alice, do Ensino Fundamental II. Vamos a transcrição abaixo:

Excerto 4	Resposta	Categoria	Descrição
O uso predominante do português em sala de aula é algo planejado?	É uma questão minha enquanto professora [...] é uma escolha.	Opção pedagógica situada.	Escolha pedagógica consciente.

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A fala da professora traz de forma explícita a noção de escolha pedagógica, revelando a consciência de suas decisões no cotidiano escolar. Ao afirmar que o uso do português constitui “uma escolha” pessoal, a docente assume sua agência profissional, posicionando-se ativamente frente às práticas de ensino que desenvolve em sala de aula. Esse posicionamento revela que a formação docente da professora foi construída a partir da experiência e da reflexão sobre a própria prática. Ainda que inserida em um contexto marcado por prescrições institucionais, a professora reconhece sua responsabilidade nas decisões pedagógicas, o que indica um modo de compreender o ensino que ultrapassa a mera reprodução de orientações externas.

Sob a perspectiva decolonial, essa escolha pode ser compreendida como uma opção pedagógica situada (Mignolo; Walsh, 2018), entendida como decisão ética e contextualizada, construída no

enfrentamento das condições reais de ensino. A prática da docente não se apresenta como ruptura total com modelos hegemônicos, mas como um gesto de deslocamento que produz fissuras na lógica normativa do ensino de línguas.

Dessa forma, os excertos analisados da professora Maria Alice evidenciam práticas pedagógicas atravessadas por escolhas conscientes, tensões institucionais e valorização do processo de aprendizagem, elementos que constituem sentidos de formação docente no ensino de língua inglesa a partir de contextos situados.

Tendo finalizado a análise dos excertos da entrevista com a professora, passaremos, na sequência, à análise dos excertos da entrevista com o professor do Ensino Médio, identificado pelo nome fictício **R.N.D.J.** Vejamos abaixo a transcrição do excerto 5.

Excerto 5	Resposta	Categoria	Descrição
Qual é o principal objetivo das suas aulas de língua inglesa?	Que eles consigam falar [...] não focar tanto na gramática.	Valorização da oralidade e da experiência com a língua.	Concepção de ensino de línguas.

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A resposta do professor revela uma concepção de ensino de línguas que desloca a gramática do centro do processo pedagógico e atribui centralidade à oralidade. Ao priorizar que os alunos “consigam falar”, isto é, comunicar-se em língua inglesa, o docente demonstra que compreende a língua como prática social, construída no uso e na interação, e não que esta seja apenas um sistema de regras a ser dominado.

A escolha pedagógica do professor aponta sentidos de formação docente orientados pela valorização da experiência com a língua e pelo engajamento dos estudantes em práticas comunicativas. Ao reduzir o foco da gramática, o professor cria condições para uma aprendizagem significativa, uma vez que considera a língua em uso como elemento constitutivo do processo formativo.

À luz da teoria da decolonialidade, essa prática pedagógica tensiona modelos tradicionais de ensino que hierarquizam habilidades linguísticas e privilegiam a escrita normativa em detrimento da oralidade. Ao enfatizar a fala como objetivo central, observa-se que o docente entende língua como uma prática situada e vivida, produzindo assim deslocamentos em relação a concepções hegemônicas do ensino de língua inglesa (Mignolo; Walsh, 2018).

Diante do exposto, buscamos compreender, no excerto 6, a posição ocupada pelo aluno nas aulas de língua inglesa do professor **R.N.D.J.** Segue abaixo a transcrição.

Excerto 6	Resposta	Categoria	Descrição
Como você lida com o erro dos alunos ao falar inglês?	Eu incentivo a falar mesmo errando.	Centralidade do aluno e do processo de aprendizagem.	O erro no processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A fala do professor revela que ele ressignifica o erro do aluno como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ao incentivar os alunos a falar “mesmo errando”, o docente desloca o erro de uma posição de falha ou inadequação para compreendê-lo como

elemento inerente ao uso da língua e ao desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Essa postura pedagógica faz emergir sentidos de valorização dos conhecimentos dos discentes orientados, reconhecendo-os pelo processo de tentativa e participação ativa. Nesse contexto, o erro deixa de ser compreendido como marcador de incompetência do aluno e passa a ser reconhecido como indício de envolvimento e de construção de sentido no percurso de aprendizagem.

Ademais, pode-se afirmar que este posicionamento, diante da teoria da decolonialidade, tensiona práticas historicamente excludentes no ensino de línguas, que associam o erro à inferioridade e à inadequação frente a modelos idealizados de competência linguística. Ao legitimar trajetórias diversas de aprendizagem, o professor reconhece o aluno como sujeito ativo do processo educativo, produzindo deslocamentos em relação a concepções hegemônicas de ensino de língua inglesa (Mignolo; Walsh, 2018).

Ao legitimar o erro, como parte constitutiva do processo de aprendizagem, o professor tensiona concepções historicamente associadas à colonialidade do ensino de línguas, nas quais o erro é frequentemente utilizado como marcador de inadequação e exclusão. Conforme argumenta Quijano (2000), tais hierarquizações operam não apenas no plano linguístico, mas também na produção de subjetividades consideradas mais ou menos legítimas. Nesse sentido, a prática docente analisada não elimina as assimetrias estruturais do sistema educacional, mas promove deslocamentos simbólicos importantes ao reconhecer o aluno como sujeito em formação, e não como falha em relação a um modelo idealizado de língua.

A seguir, passamos a transcrição e análise do excerto 7, no qual busca-se saber sobre o sistema de ensino no que se refere à língua inglesa. Vejamos.

Excerto 7	Resposta	Categoria	Descrição
O sistema escolar favorece o ensino de língua inglesa?	Não ajuda muito [...] é tudo muito mecânico.	Tensão entre normatividade curricular e autonomia docente.	Crítica ao sistema educacional.

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A fala do professor explicita uma leitura crítica das estruturas institucionais que organizam o ensino de língua inglesa. Ao caracterizar o sistema escolar como “mecânico”, o docente aponta para práticas padronizadas que reduzem a complexidade do processo de aprendizagem e limitam as possibilidades de atuação pedagógica.

Essa crítica evidencia sentidos de formação docente construídos no confronto cotidiano com exigências institucionais que priorizam a repetição de conteúdos e a operacionalização de procedimentos, em detrimento de abordagens mais reflexivas e contextualizadas. O sistema educacional emerge, assim, como instância reguladora que condiciona o planejamento, as escolhas metodológicas e o modo como o ensino é efetivamente realizado.

À luz da teoria em baila, a decolonialidade, tal posicionamento revela a consciência das formas de controle exercidas pela colonialidade curricular, que tende a homogeneizar práticas e a esvaziar a dimensão experiencial do ensino de línguas (Mignolo; Walsh, 2018).

Ao explicitar essas tensões, o professor reconhece os limites estruturais que atravessam sua prática, ao mesmo tempo em que evidencia fissuras no discurso institucional, abrindo espaço para a problematização das condições de ensino.

Diante do exposto, passamos, a seguir, a transcrição e análise do excerto 8 do professor. Nele observar-se-á questões pertinentes a valorização da experiência com a língua para a aprendizagem de língua inglesa. Vejamos.

Excerto 8	Resposta	Categoria	Descrição
Na sua opinião, qual seria a melhor forma de aprender inglês?	Contato com a língua [...] música, filmes, leitura, vivência.	Valorização da experiência com a língua.	Aprendizagem para além da escola.

Fonte: Adaptado de Silva, 2021.

A resposta do professor a indagação faz emergir a visão de uma aprendizagem que descentraliza a escola, supera os limites da sala de aula e as deslegitima como único espaço de produção de conhecimento. Ao destacar o contato com a língua por meio de práticas culturais e experiências cotidianas, o docente amplia o entendimento do processo de aprendizagem, reconhecendo-o como vivência contínua e situada.

Essa compreensão aponta sentidos de formação docente orientados pela valorização da experiência com a língua e pelo reconhecimento de múltiplos espaços de aprendizagem. A língua inglesa é concebida não apenas como conteúdo escolar, mas como prática social que se constrói em diferentes contextos, a partir do engajamento dos sujeitos com usos reais e significativos da língua.

Diante desse contexto, o posicionamento do docente se aproxima de uma crítica à centralização dos saberes institucionalizados, ao reconhecer que o conhecimento linguístico também se produz fora dos limites formais da escola (Mignolo; Walsh, 2018). Ao valorizar práticas culturais e experiências diversas, observa-se, por parte do professor, uma tensão de concepções hegemônicas de ensino que legitimam apenas determinados modos de aprender e de usar a língua.

Diante do exposto, pode-se dizer de modo geral, que a análise dos excertos das entrevistas com a professora do Ensino Fundamental II e com o professor do Ensino Médio evidencia convergências e tensões que atravessam as práticas docentes no ensino de língua inglesa. À luz das categorias apresentadas no Quadro 1, observa-se a recorrência de escolhas pedagógicas situadas, especialmente no que se refere ao uso da língua materna como recurso de mediação, à centralidade do aluno e do processo de aprendizagem, à valorização da experiência com a língua e às tensões entre a normatividade curricular e a autonomia docente.

Essas categorias não se manifestam de forma homogênea ou idealizada, mas como práticas construídas no cotidiano escolar, atravessadas por limitações institucionais e por gestos de resistência pedagógica. Em consonância com os pressupostos de Mignolo e Walsh (2018), os dados analisados permitem compreender a decolonialidade não como um método aplicado de maneira linear, mas como uma opção pedagógica situada, que emerge das escolhas, negociações e posicionamentos dos professores frente às condições concretas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender de que modo a decolonialidade emerge nas práticas pedagógicas de professores de língua inglesa, entendida não como método ou modelo a ser aplicado, mas como uma opção pedagógica situada, construída no cotidiano escolar. A partir da análise de entrevistas semiestruturadas com uma professora do Ensino Fundamental II e um professor do Ensino Médio, foi possível evidenciar que as práticas docentes são atravessadas por escolhas, tensões e negociações que refletem tanto a permanência da colonialidade no ensino de línguas quanto movimentos de deslocamento em relação a ela.

No tocante a organização do *corpus*, esta realizada em categorias temáticas possibilitou identificar recorrências significativas nas falas dos docentes, permitindo compreender como determinados sentidos orientam suas práticas pedagógicas. As categorias analisadas — uso situado da língua materna como recurso pedagógico, centralidade do aluno e do processo de aprendizagem, tensão entre normatividade curricular e autonomia docente, e valorização da oralidade e da experiência com a língua — evidenciam modos de ensinar que se constroem em diálogo direto com as condições concretas de ensino e aprendizagem.

Já os resultados, indicam que, embora os professores atuem em contextos distintos, há convergências importantes em suas concepções e práticas. Em ambos os casos, a língua materna não é concebida como obstáculo ao ensino da língua inglesa, mas como estratégia de mediação pedagógica, especialmente em turmas marcadas pela heterogeneidade. Observa-se, ainda, a valorização do processo de aprendizagem e das tentativas dos alunos, o que desloca o foco da correção normativa para uma perspectiva mais inclusiva e formativa, tensionando modelos tradicionais de ensino de

línguas historicamente associados a uma lógica monolíngue e eurocentrada.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia limites estruturais que atravessam a prática docente, como a centralidade do livro didático, a normatividade curricular e as exigências institucionais, que condicionam e, por vezes, restringem a autonomia do professor. Nesse sentido, a decolonialidade não se manifesta como ruptura total com a colonialidade, mas como um movimento processual, contraditório e inacabado, que se produz nas fissuras do sistema educacional. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Mignolo e Walsh (2018), ao conceberem a decolonialidade como uma opção ética, política e epistemológica situada historicamente e ancorada nas práticas concretas dos sujeitos.

As análises realizadas permitem afirmar que, no contexto investigado, a decolonialidade emerge menos como discurso teórico explicitamente nomeado pelos professores e mais como práxis pedagógicas situada, materializada em escolhas cotidianas que respondem às condições concretas de ensino. Tal constatação contribui para o campo do ensino de línguas ao evidenciar que a decolonialidade não se configura como um modelo transferível ou prescritivo, mas como um processo contraditório, localizado e atravessado por limites institucionais. Ao explicitar essas tensões, o presente estudo amplia a compreensão sobre como a formação docente se constrói nas fissuras entre normatividade curricular e agência pedagógica, oferecendo subsídios analíticos para pesquisas futuras no âmbito da Linguística Aplicada crítica.

Por fim, este estudo contribui para o campo do ensino de línguas, em especial a Língua Inglesa, ao reforçar a importância de se pensar

a formação docente e as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva decolonial, sensível aos contextos locais e às experiências dos sujeitos. Como desdobramento, sugere-se a ampliação de investigações que contemplem outros contextos escolares e diferentes vozes docentes, de modo a aprofundar a compreensão sobre como a decolonialidade pode ser ressignificada no ensino e na aprendizagem de línguas na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, São Paulo: Edições 70, 3ª reimp, da 1ª ed. 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. Routledge, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SILVA, G. C. *O espaço das línguas materna e adicional na sala de aula: uma reflexão a partir da noção de translanguaging*. São Leopoldo, RS. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021, 165f.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, C. Critical Interculturality and Decolonial Pedagogy: *In-Surgir, Re-Existing and Re-Living*. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

WALSH, C. *Decolonialidad y pedagogías insurgentes*. Quito: Abya-Yala, 2018.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala, 2013.

¹ Doutoranda em Linguística(Universidade Federal do Piauí).
Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-4977-087X>

² Doutorando em Linguística(Universidade Federal do Piauí).
Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-8127-3267>

³ Mestre em Letras (Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-8635>