

**COLONIALIDADE DO SABER  
NO ENSINO DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL:  
UM ESTUDO DE CASO A  
PARTIR DAS PRÁTICAS DE  
UMA PROFESSORA E DE  
UM ESTUDANTE**

COLONIALITY OF KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF ENGLISH AS AN  
ADDITIONAL LANGUAGE: A CASE STUDY BASED ON THE PRACTICES OF A  
TEACHER AND A STUDENT

Linguística & Letras e Artes • 15/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781409438](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781409438)

---

Girlane Cardoso da Silva<sup>1</sup>

Anaildo Pereira da Silva<sup>2</sup>

João Gabriel Dias Sousa<sup>3</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa como marcas da colonialidade do saber emergem nas concepções de uma professora e de um estudante sobre o ensino de inglês como língua adicional em um contexto escolar localizado na cidade de Santa Inês (MA). Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em entrevistas semiestruturadas e em uma análise interpretativa ancorada em Mignolo (2009, 2010, 2011, 2013), Quijano (2005), McKinney & Christie (2022) e García (2009). A análise foi organizada em três categorias: (i) universalização do inglês; (ii) ideal de imersão monolíngue; (iii) centralidade de variedades hegemônicas. Os resultados indicam a persistência desses imaginários, ao lado de práticas de translinguagem em contextos informais que podem informar reflexões sobre práticas pedagógicas mais críticas. Como implicações, discutimos possibilidades de ampliação do ensino de variedades do idioma (para além do eixo anglo-atlântico), o planejamento explícito do uso combinado português/inglês em função didática, e a valorização de repertórios locais em tarefas e avaliações. O estudo oferece um diagnóstico situado e aponta caminhos para práticas mais plurais e críticas, sem extrapolar o alcance empírico dos dados.

**Palavras-chave:** Colonialidade do saber; Ensino de inglês como língua adicional; Translinguagem; Pluridiversidade.

## ABSTRACT

This article examines how traces of the coloniality of knowledge emerge in the conceptions of a teacher and a student regarding the teaching of English as an additional language in a localized school context in the city of Santa Inês (MA), Brazil. This qualitative study is based on semi-structured interviews and on an interpretive analysis grounded in Mignolo (2009, 2010, 2011, 2013), Quijano (2005), McKinney and Christie (2022), and García (2009). The analysis was

organized around three categories: (i) the universalization of English; (ii) the ideal of monolingual immersion; and (iii) the centrality of hegemonic varieties. The findings indicate the persistence of these imaginaries, alongside translanguaging practices in informal contexts that may inform reflections on more critical pedagogical practices. As implications, we discuss possibilities for broadening the range of English varieties taught (beyond the Anglo-Atlantic axis), the explicit pedagogical planning of the combined use of Portuguese and English, and the valorization of local repertoires in tasks and assessment. The study offers a situated diagnosis and points to paths toward more plural and critical practices, without exceeding the empirical scope of the data.

**Keywords:** Coloniality of Knowledge; Teaching of English as an Additional Language; Translanguaging; Pluriversity.

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto de intensificação dos fluxos transnacionais, das mídias digitais e das economias linguísticas globais, o ensino de língua adicionais tem ocupado lugar central nas políticas educacionais. Todavia, essa prática tem sido frequentemente orientada por modelos eurocêntricos de língua, aprendizagem e proficiência, o que pode invisibilizar a diversidade cultural e linguística. Nesse contexto, a decolonialidade emerge como uma perspectiva epistêmica-crítica relevante para repensar o ensino de línguas adicionais e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias.

Acredita-se que a abordagem eurocêntrica pode levar à marginalização de outras variedades linguísticas e culturais, perpetuando hierarquias e desigualdades. Ao se observar o ensino

de línguas adicionais sob uma perspectiva decolonial, do contrário, é possível promover práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias, o que implica reconhecer e valorizar os repertórios linguísticos dos alunos, suas experiências culturais e suas identidades. Significa também relativizar metodologias de ensino que fazem circular estereótipos, buscando alternativas que promovam o respeito e a valorização da diversidade, reconhecendo e celebrando as múltiplas formas de expressão linguística e cultural.

Sendo assim, perspectivas decoloniais no ensino de línguas adicionais permitem problematizar a sala de aula como espaço de encontro e diálogo intercultural, em que a multiculturalidade é valorizada. De modo geral, essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados com as questões sociais e culturais do nosso tempo, reconhecendo as suas particularidades em um mundo globalizado.

Tendo em vista que a prática pedagógica pode ser atravessada por posicionamentos coloniais, decoloniais ou híbridos, neste artigo, refletimos sobre a relação entre práticas adotadas e o ensino do inglês como língua adicional no Brasil. Neste estudo, compreendemos a colonialidade do saber como definição que orienta o olhar analítico mobilizado na leitura do *corpus*. Dessa forma, tal perspectiva permite analisar discursos e expectativas sobre o ensino de inglês como língua adicional na educação básica, inclusive quando aparecem em formulações bem-intencionadas de universalidade ou neutralidade do idioma.

Diante desse cenário, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: apesar da ampla circulação de falas que associam o inglês

a ideais de universalidade, neutralidade e mobilidade social, ainda são escassas as investigações que analisam de modo situado, como marcas da colonialidade do saber se manifestam nas concepções de professores e estudantes sobre o ensino de inglês como língua adicional na educação básica.

A partir desse problema, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: como marcas da colonialidade do saber emergem nas concepções de uma professora e de um estudante sobre o ensino de inglês como língua adicional em um contexto escolar localizado? Em consonância com essa pergunta, o objetivo geral do estudo é: analisar como marcas da colonialidade do saber emergem nas concepções de uma professora e de um estudante de inglês como língua adicional.

Para atender a esse objetivo, investigamos, de modo exploratório e localizado, a partir de uma entrevista com uma professora e um estudante de uma escola particular do interior do Maranhão, focalizando como concepções sobre o inglês e sobre aprender/ensinar a língua se articulam a marcas de colonialidade do saber. Sendo assim, o interesse não é descrever uma intervenção pedagógica, mas mapear traços de colonialidade que atravessam a experiência escolar e indicar caminhos possíveis para amenizá-los.

Assim, organizamos o texto da seguinte forma: iniciamos por uma breve exposição sobre a decolonialidade e a pluridiversidade no ensino de línguas adicionais e, em seguida, abordamos brevemente a pedagogia *translanguaging* nessa perspectiva. Após, apresentamos a metodologia, o *corpus* e os procedimentos de análise. Por conseguinte, trazemos as considerações finais do estudo, nas quais acreditamos que possa contribuir com evidências

empíricas sobre os valores em circulação em sala de aula, de modo a avançar em um ensino crítico, reflexivo e engajado com as questões sociais e culturais do nosso tempo.

## **2. A DECOLONIALIDADE E A PLURIDIVERSIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Os estudos decoloniais, ao problematizarem a centralidade da herança colonial europeia no campo do conhecimento, vêm suscitando debates também no ensino de línguas. De acordo com Mignolo (2010), a concepção de colonialismo e o legado imperialista no aprendizado de línguas foram historicamente transferidos de forma geográfica pela dominação do sistema europeu e americano, uma vez que aquelas nações buscavam a conquista de novos territórios, iniciando, assim, a colonização territorial, política e intelectual. Nesse sentido, no contexto de invasão e exploração, os nativos eram forçados a deixar suas culturas, crenças e língua materna.

A colonialidade do saber na sala de aula de inglês, como língua adicional, manifesta-se na naturalização de modelos metodológicos e normativos que elevam as variedades anglo-atlânticas a padrão legítimo e estável, relegando a segundo plano os repertórios locais e os usos híbridos. A noção de nativo ideal/falante padrão historicamente hierarquizou sotaques, léxicos e metodologias, convertendo-os em critérios de correção e prestígio.

Esse movimento, coerente com a colonialidade do saber, universaliza uma determinada imagem do inglês e oculta a ecologia real de práticas plurais nas quais os estudantes já participam. No contexto brasileiro, a dicotomia “inglês britânico vs. inglês

americano” operou muitas vezes como atalho pedagógico. Ao reduzir a complexidade das variedades a dois polos, reforçou a centralidade hegemônica dessas referências, racializando quem é ouvido como “modelo” e deslegitimando outras vozes. Em lugar dessa dicotomia, propomos um ensino ampliado de insumos (África do Sul, Índia, Caribe, Nigéria, inglês de comunidades multilíngues) e tarefas de comparação (registro, inteligibilidade, propósito comunicativo), articuladas à translanguagem como estratégia para integrar repertórios dos estudantes ao trabalho didático.

Para melhor entendimento do que é decolonialidade, é importante diferenciá-la do colonialismo, entendendo-a não como simples negação, mas como uma perspectiva crítica de enfrentamento de seus efeitos epistêmicos e pedagógicos. Este último se refere a uma relação político-econômica de dominação direta. Já a decolonialidade diz respeito a um projeto de resistência buscando desconstruir os padrões herdados da colonialidade dando, portanto, voz, visibilidade promovendo autonomia e respeito às diversas formas do saber. Nesse contexto, Silva (2021), ratifica o supramencionado afirmando que “[...] decolonialidade trata-se de uma visão crítica de como as relações de poder no que se refere às aulas de línguas nas escolas foram/estão fazendo as regulamentações desses programas de língua adicional” (Silva, 2021, p. 60).

Nessa baila, McKinney e Christie (2022), corroboram que esses padrões permanecem influenciando a cultura, o trabalho, as relações interpessoais e a produção do conhecimento, ultrapassando os limites formais das administrações coloniais.

Diante disso, compreendemos que os estudos decoloniais contribuem para problematizar o aprendizado de línguas frente à cultura imperialista, que tende a desvalorizar a língua local. Para a teoria decolonialista o ensino de línguas demanda uma zona de contato em que duas ou mais línguas e culturas organizam relações de poder por meio da língua em um mesmo espaço social (Silva, 2021).

Do ponto de vista decolonial, Silva (2021) assevera que:

*[...] pensar a possibilidade de decolonialidade no ensino de língua adicional, particularmente a língua inglesa, promovem-se a visão e o pensamento dos estudantes em relação ao que se deve ensinar na sala de aula e também equilibram-se as relações de poder professor-aluno. Além disso, permite compreender que o ensino de língua adicional possa ser norteado pelo desenvolvimento de habilidades sociais, tais como: o uso da língua como elemento para agir no mundo (social life), a língua como ferramenta de exploração social (what I can explore), a língua como possibilidade de conhecer outras variedades; a língua como espaço para reconhecer as complexas interações que envolve a comunicação humana (Silva, 2021, p. 61).*

Considerando a visão de Silva (2021), o ensino de língua adicional deve se orientar para o desenvolvimento social, capacitando estudantes a usar a língua em diferentes contextos da diversidade

do inglês. Nesse sentido, notamos que cada idioma enriquece o outro e, ao integrar essa diversidade, enriquece-se a experiência dos falantes.

No concernente ao ensino e aprendizagem, a decolonialidade pressupõe um processo de conscientização crítica por parte do professor de línguas, de modo que, no campo da língua adicional, se desloque a concepção monolíngue e se contemple a hibridização de recursos, produzindo práticas significativas de compreensão de identidades (Canagarajah, 2013). Na ótica dos autores decoloniais tais como Mignolo e Walsh (2018), observa-se que a decolonialidade é centrada em termos epistêmicos, isto é, as práticas pedagógicas de ensino de línguas estão alicerçadas no conhecimento, no saber e nas experiências com o uso da língua adicional, situadas em uma comunicação global que não se reduz a fronteiras geográficas ou linguísticas.

Ainda segundo Mignolo (2011), os estudos decoloniais no ensino de língua adicional favorecem o desenvolvimento de criticidade e pluridiversidade. A pluridiversidade cria espaços pedagógicos transformativos com potencial para expandir o aprendizado de inglês, funcionando como âncora da colaboração naquilo que é construído interacionalmente. Esses espaços incorporam interações multilíngues nas quais linguagem e identidades linguísticas são moldadas por experiências de vida.

Conforme McKinney e Christie (2022, p. 11), a pluridiversidade “preenche de forma intencional as novas práticas linguísticas em sala de aula, principalmente de língua inglesa, afastando-se de ideologias dominantes”. A sala de aula, enquanto zona de contato,

deve dar oportunidade para que alunos e professores abandonem o “*script*” do monolinguismo e da homogeneidade.

Em contraste, a pluridiversidade desafia a homogeneização, sugerindo benefícios cognitivos, culturais e sociais do multilinguismo numa era de migração global, avanço tecnológico e crescente intercâmbio cultural, nessa perspectiva, a adesão rígida ao monolinguismo tornar-se cada vez mais insustentável. Nesse sentido, a pluridiversidade deve ser concebida na relação com

*[...] um emaranhado de várias estruturas conectadas hoje como um diferencial de poder. Esse diferencial de poder é a lógica da colonialidade encoberta pela narrativa retórica da modernidade. Se um pluriverso não é o mundo de unidades independentes (relativismo cultural), mas um mundo emaranhado por meio da matriz colonial de poder, então, é necessária uma forma de pensar e compreender o emaranhado nas fronteiras linguísticas, no uso da língua (Mignolo, 2018, p. xii).*

Partindo dessa premissa, o ensino de língua adicional orientado pela pluridiversidade questiona fronteiras linguísticas em espaços formais e informais de aprendizagem, reconhecendo que práticas digitais também viabilizam o aprendizado. Por esse prisma, as estruturas da pluridiversidade compartilham o de enfrentar efeitos duradouros do domínio colonial sobre línguas e culturas. O pluriverso opera como estratégia decolonial ao resistir à separação e

hierarquização linguística, reconhecendo o papel da linguagem no projeto colonial e propondo integração linguística.

Dessa forma, a noção de pluridiversidade permite pensar uma práxis educacional mais inclusiva, que reflete experiências de sujeitos multilíngues e desfaz as hierarquias linguísticas impostas por estruturas coloniais. Assim, as práticas pluri/multi entre língua materna e língua adicional tornam-se espaços de reflexão, pois a pluridiversidade fornece estratégias para afirmar identidades linguísticas.

Em geral, a abordagem decolonial que possibilita tais reflexões parte da ideia de que a educação pluri/multi requer competência linguística e cultural. Em muitos contextos brasileiros, salas de aulas de línguas permanecem fortemente enraizadas no viés monolíngue, o que poda práticas fluidas de linguagem em inglês. Por isso, a pluridiversidade/diversidade linguística convida educadores a abandonar a lente monolíngue, elitista e excludente (McKinney e Christie (2022).

Por essa ótica, a decolonialidade no ensino de língua inglesa propõe repensar as narrativas dominantes, reconhecendo a diversidade linguística e experiências das comunidades de fala, fortalecendo as identidades linguísticas. Ao romper com visões homogêneas, valorizam-se os saberes diversos e fortalece-se o protagonismo dos aprendizes na construção de sentidos e identidades plurais (Martin, 2021).

Nesse processo, a língua deixa de ser apenas instrumento de comunicação para tornar-se via de autonomia, e a pluridiversidade

emerge como ponto de convergência, em que as culturas e vozes antes invisibilizadas encontram afirmação e diálogo.

## **2.1. A Translanguaging no Ensino de Língua Adicional**

Compreende-se que o ensino de qualquer língua adicional precisa expor os aprendizes a múltiplas variedades e usos reais, de modo que os alunos possam conhecer, entender e ouvir outras variedades (incluindo pronúncias, registros e repertórios situados). Essa ampliação contrasta com abordagens que reduzem o inglês a um modelo único, inviabilizando práticas efetivas dos falantes (Silva, 2021).

Em alguns contextos educacionais brasileiros, observa-se a tentativa de nivelar o ensino de língua adicional para que todas as crianças independentemente de raça, etnia e nível socioeconômico possam usufruir de um ambiente linguístico democrático. No entanto, nota-se que a escola, em alguns casos, funciona como local paradoxal de inclusão e, ao mesmo tempo, de exclusão. Ela opera a inclusão quando, por exemplo, abre espaço para que a interculturalidade perpassa como princípio as atividades de linguagem, colaborando com as práticas multilíngues em que os diferentes e complexos repertórios ganhem destacabilidade, ou seja, maneira de falar, ser, saber e fazer; e ela é excludente quando essas práticas multilíngues não são reforçadas durante as trocas linguísticas, e quando a escola, enquanto instituição de interação social, desconsidera a diversidade multicultural, refletindo assim, a ideologia de monolinguismo que é um legado colonialista.

Assim sendo, considera-se que as salas de aulas de língua adicional devem se conectar às experiências e capitais linguísticos das

comunidades de fala dos estudantes (Vetromilla, 2021). Na literatura, defende-se que, na tentativa de assegurar práticas multilíngues e a interculturalidade, o professor atua como *designer* de tarefas que ativam a mediação entre recursos, explicitam o raciocínio linguístico e negociam sentidos, assim, a escolha do capital linguístico a usar em cada situação passa a ser o objeto de reflexão didática, e não apenas de correção normativa.

Nessa perspectiva, a *translanguaging* considera o uso dos recursos do repertório completo dos falantes, sem compartimentalizações rígidas, para construir significado e aprender. Além de favorecer a produção de sentidos, a pedagogia supramencionada sustenta identidades e capital linguístico de alunos multilíngues e desafia a hierarquia que subordina variedades não hegemônicas.

O enquadramento do fenômeno *translanguaging* nos estudos sobre aprendizagem de línguas dialoga com a decolonialidade ao reconfigurar o que conta como boa prática. Nesse sentido, abre-se espaços para repertórios e para as variações que dinamizam o aprendizado, pois a tarefa passa a demandar circulação de saberes, coautoria e negociação de normas. Essa abertura é coerente com a pluridiversidade, tomada como princípio pedagógico na discussão. Portanto, entender a ideologia da decolonialidade no ensino de línguas implica questionar o ideal monolíngue e a naturalização de uma única variedade como padrão suficiente.

Ao situarmos, por exemplo, o aprendizado de línguas, apoiando-nos nos diversos repertórios que sustentam a dinâmica dos processos de negociação e mediações interculturais, o emprego da ideologia decolonial na sala de aula de línguas constrói narrativas de aprendizado eficaz. Assim, quando os educadores se orientam por

essa perspectiva, podem ser viabilizadas práticas mais inclusivas, pois o decolonialismo questiona o ensino de língua alicerçado no monolinguismo.

A decolonialidade, enquanto perspectiva epistêmica no ensino do ensino de línguas, expande o horizonte interpretativo: em vez de corrigir “desvios” rumo a um único alvo, o trabalho pedagógico se concentra em como os estudantes constroem sentidos, justificam escolhas e negociam inteligibilidade. Nesse sentido, avaliação e *feedback* passam a considerar adequação situada e eficácia comunicativa, e não somente aderência a um padrão.

Desse modo, pensar a ideologia da decolonialidade no ensino de inglês é reconhecer a complexidade social e cultural do contexto brasileiro, no qual a aprendizagem é mediada por experiências, identidades e trajetórias múltiplas. Assim, o objetivo deixa de ser apagar diferenças e passa a ser operá-las com responsabilidade didática. Além disso, ao integrar a decolonialidade ao ensino de inglês, o professor organiza percursos que alternam o foco na forma e no uso, promove análise crítica de materiais (variedades, sotaques, temas) e legitima a coautoria discente, para que a sala de aula se torne zona de contato produtiva.

Por fim, a decolonialidade no ensino de inglês convida a uma ética educativa democrática e plural, em que diferentes repertórios são reconhecidos como parte do processo de aprender e na qual a *translanguaging* opera como estratégia para ampliar participação, agência e justiça linguística.

### **3. CAMINHO METODOLÓGICO**

Para esta pesquisa, a metodologia utilizada é de natureza exploratória, descritiva, em consonância com Flick (2009), visando compreender práticas e concepções em profundidade no contexto escolar. O estudo focaliza uma professora e um estudante da educação básica privada, com base em entrevistas semiestruturadas que permitiram levantar narrativas e justificativas sobre o ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional.

O contexto da pesquisa é uma escola particular localizada na cidade de Santa Inês, no estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil. Trata-se de uma instituição com elevado índice de aprovação de seus alunos em exames seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sua clientela pertence majoritariamente à classe média alta, sendo, comum que os estudantes frequentem cursos de idiomas fora do ambiente escolar. Assim, os participantes foram: uma professora de língua inglesa e um estudante de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com a professora e com o estudante, seguindo roteiro temático orientado pelos objetivos da pesquisa. As falas foram registradas, transcritas e anonimizadas, resguardando a identidade dos participantes e o contexto institucional. Além disso, a opção por entrevistas semiestruturadas e análise qualitativa é coerente com o objetivo desse estudo: analisar como as marcas da colonialidade do saber emergem nas concepções de uma professora e de um estudante de inglês como língua adicional e alinha-se à literatura que privilegia descrições densas e situadas do fenômeno, tais como: Flick (2009), Mignolo (2010) e McKinney e Christie (2022).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob o registro CAAE 24864719. 4. 0000. 5344. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e consentiram com a participação.

Os dados foram organizados da seguinte forma: cada excerto recebeu identificação sequencial (Excerto 1, Excerto 2) e indicação da pergunta associada, permitindo rastreabilidade entre questão e resposta. Mantivemos um quadro de metadados com as informações mínimas de contexto (participante e eixo temático do roteiro).

A análise qualitativa foi orientada pela lente da colonialidade do saber (Mignolo, 2010; Mignolo & Walsh, 2018) e pelos princípios de pluridiversidade (Mignolo, 2011; McKinney & Christie, 2022). Operacionalizamos três categorias analíticas a *priori*, derivadas do referencial, que guiaram a codificação dos excertos: (i) universalização do inglês; (ii) ideal de imersão monolíngue; (iii) centralidade de variedades hegemônicas.

Assim, a leitura inicial foi aberta (primeiro ciclo), seguida de codificação focalizada (segundo ciclo) para confirmar/ajustar a pertinência dessas categorias. As interpretações foram trianguladas pelo retorno constante ao *corpus* e ao referencial, evitando extrapolações. Neste estudo, compreendemos a “colonização” da sala de aula de inglês como a naturalização de modelos normativos que hierarquizam variedades anglo-atlânticas e marginalizam repertórios locais e usos híbridos, o que orienta a análise proposta.

Dessa forma, os excertos e suas interpretações (como “Entrevista – Aluno” e “Entrevista – Professora”) integram a seção de Resultados/Análise. Nesta seção, restringimo-nos ao desenho metodológico e ao procedimento analítico. Os dados estão organizados da seguinte forma: cada excerto será inserido em um quadro, numerado em ordem crescente. Serão indicadas as perguntas e, ao lado, a resposta.

Cabe destacar que este estudo não tem caráter avaliativo, interventivo ou generalizante. Trata-se de uma investigação qualitativa, exploratória e situada, cujo objetivo é mapear concepções e sentidos atribuídos ao ensino de inglês como língua adicional por dois sujeitos específicos, a partir de uma lente decolonial. Assim, as categorias analíticas não são entendidas como propriedades fixas dos participantes, mas como ferramentas interpretativas que permitem iluminar como determinadas hierarquias linguísticas e imaginários podem emergir em contextos escolares localizados.

A partir desses procedimentos metodológicos, passamos à análise do corpus, na qual examinamos, de modo interpretativo, como marcas da colonialidade do saber emergem nas concepções da professora e do estudante sobre o ensino de inglês como língua adicional. Os excertos são apresentados e discutidos à luz das categorias analíticas previamente definidas, respeitando o caráter situado e exploratório desta investigação. Passamos, a seguir, a apresentação e análise do primeiro excerto do aluno.

## **4. ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1. Entrevista-Aluno**

Abaixo, segue a exposição dos excertos (perguntas e respostas) do estudante que estão enumerados sequencialmente seguidos da sua análise. Passemos, portanto, a descrição e análise dos referidos excertos.

<b>Excerto 1</b>	<b>Resposta</b>
Para que tu achas que serve aprender inglês? Tu tens alguma vontade na vida que inclua falar inglês, um sonho de viajar ou de trabalhar no exterior? Conta para mim.	“Eu acho que é importante falar inglês na vida é que hoje em dia inglês é tipo a língua universal para você sair do país, geralmente duas pessoas estrangeiras que não moram naquele país falam em inglês.”

**Fonte:** Silva, 2021.

Na fala do aluno, podemos identificar uma concepção naturalizada do inglês como “língua universal”, ideia que está enraizada no que Quijano (2005) chama de colonialidade do saber — uma lógica que hierarquiza línguas e saberes, atribuindo ao inglês um status de neutralidade ou superioridade comunicativa. Ao dizer que “geralmente duas pessoas estrangeiras [...] falam em inglês”, o estudante mobiliza uma visão homogênea do inglês, o que tende a invisibilizar outras possibilidades de comunicação plurilíngue e reforçando o imaginário de que o inglês é sempre o caminho legítimo para a interação global.

Esse entendimento, longe de ser neutro, reflete uma construção associada à lógica da colonialidade do saber que, conforme Mignolo (2010), ainda organiza os modos como sujeitos se posicionam no mundo. A percepção do inglês como “necessário para sair do país” inscreve a língua em um projeto de mobilidade social condicionado à lógica de mercado e pode ser interpretada como uma associação

entre a língua e projetos de mobilidade social, ou seja, uma promessa de ascensão via uma língua hegemônica — ideia que também é criticada por autores como García (2009), que defende a valorização de repertórios linguísticos plurais, situados cultural e socialmente.

Percebemos, portanto, que o estudante não faz referência explícita à sua própria experiência linguística nem aponta para práticas translíngues ou plurais, o que indica uma ausência de consciência crítica sobre a própria condição multilíngue e multicultural. Esta formulação exemplifica a categoria “universalização do inglês”, operando como naturalização de hierarquias linguísticas (Mignolo, 2010). Quando não problematizada, pode contribuir para a invisibilização de repertórios locais e para a racialização do que passa a ser entendido como “inglês legítimo”.

Prosseguindo com o estudo, passemos agora a descrição do excerto 2, no qual o aluno foi indagado:

<b>Excerto 2</b>	<b>Resposta</b>
Você acha que existe algum lugar do mundo que fala melhor inglês? E pior? Por que tu achas isso? Tu conheces outras formas de falar inglês?	“Hum... eu acho que a forma de falar inglês dos britânicos e, em alguns países do mundo assim, que eu sei que falam inglês porque tipo, às vezes não ensinam nas escolas, pois a educação básica do país não é muito boa e, também tem alguns países que se aprofundam muito no inglês. Como é, o exemplo do Brasil que não se aprofunda muito, mas se aprofunda até que razoável.”

**Fonte:** Silva, 2021.

Essa fala pode ser interpretada como um indício inicial de percepção da heterogeneidade do inglês no mundo, ainda que articulada a critérios de “aprofundamento” e qualidade educacional que tendem a reproduzir hierarquizações. Ele reconhece condições de ensino em distintos contextos, ainda que mobilizando critérios de valor como “aprofundamento” e “qualidade”, o que pode reinscrever hierarquias linguísticas, o que pode ser lido como uma abertura inicial para a percepção da heterogeneidade do inglês, sem que isso configure, necessariamente, uma perspectiva decolonial plenamente constituída.

Essa fala tensiona parcialmente a lógica que associa legitimidade a uma única variedade, embora ainda mobilize referências hegemônicas, como o inglês britânico ou americano, e abre espaço para práticas multilíngues e o reconhecimento de repertórios diversos, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem o inglês como língua pluricêntrica e enraizada em contextos socioculturais distintos (Megale, 2018).

Apesar desse movimento, permanece um eco de centralidade hegemônica quando o aluno associa “aprofundamento” em inglês à “melhor” forma de falar — ponto que merece problematização didática à luz da pluridiversidade conforme os estudos de Mignolo (2011) e McKinney e Christie (2022), bem como constitui-se um convite ao debate sobre racialização do prestígio linguístico.

Considerando o contexto de pluridiversidade de conhecimento, procuramos saber do estudante sobre o uso da língua inglesa no cotidiano, o qual obtivemos resposta conforme o excerto 3, transcrito abaixo.

Excerto 3	Resposta
E geralmente onde você e seus amigos se encontram para falar inglês? E vocês vivem alguma situação de usar o inglês juntos por exemplo?	“Na escola ou no curso de inglês e, nas redes sociais. Geralmente nos jogos, a gente vai em duplas e daí a gente exercita o inglês, eu tenho um amigo em especial que a gente pratica bastante inglês assim: no curso, nos jogos”.

**Fonte:** Silva, 2021.

O aprendiz evidencia a vivência do inglês para além dos espaços formais de aprendizagem, apontando para práticas multilíngues que se materializam em interações sociais espontâneas, como jogos, redes sociais e amizades. Nesse sentido, conforme García (2009), o estudante demonstra apropriação de repertórios linguísticos diversos reconhecendo, portanto, que a língua adicional não se restringe à sala de aula, mas está presente em contextos híbridos e dinâmicos. Tal vivência dialoga com a perspectiva de pluridiversidade tratada por Mignolo (2009), pois revela que a aprendizagem do inglês se dá por meio de experiências significativas e compartilhadas, não apenas pelo viés colonial do inglês como língua de prestígio global.

Ao praticar o inglês com um colega, por exemplo, o aluno se insere em práticas de uso flexível da língua que podem ser aproximadas da noção de translinguagem (*translanguaging*), tensionando a lógica monolíngue e criando espaços socialmente significativos de uso da língua, uma vez que os diversos ambientes digitais interativos, como os jogos *online*, dispõem de uma pluridiversidade linguística, que articulam práticas orais e escritas: o *chat* para a prática da escrita e as chamadas (*call*). Assim, as fronteiras entre línguas se tornam maleáveis e voltadas à construção do sentido e de uma

aprendizagem significativa. Conforme Canagarajah (2013), a escola pode “capturar” essas práticas para o planejamento de tarefas aproximando o currículo à repertórios reais reforçando, assim, agência discente.

No uso contextualizado da língua, como o exemplificado acima, indaga-se posteriormente, conforme excerto 4, sobre uma possível ajuda obtida pelo estudante para o uso híbrido das línguas, materna e adicional, nas aulas de inglês.

<b>Excerto 4</b>	<b>Resposta</b>
O que seria melhor fazer em relação ao uso de inglês e de português na aula de inglês? Existe alguém que tenha te ajudado a pensar assim?	“Eu acho que... para mim, na minha opinião eu preferiria que fosse só inglês na aula de inglês porque assim a gente aprenderia mais rápido e saberia como lidar com isso”.

**Fonte:** Silva, 2021.

Depreendemos, na fala do estudante uma visão influenciada por lógicas associadas à colonialidade do saber no ensino de línguas, pois o estudante acredita que o uso exclusivo do inglês na aula resultaria em uma aprendizagem mais eficaz. Essa concepção revela a internalização de uma lógica monolíngue, que tende a desvalorizar o papel do português como recurso de aprendizagem e ignora as potencialidades da *translanguaging*, conceito defendido por García (2009), no qual o uso dos repertórios linguísticos dos estudantes fortalece o processo de construção de sentido.

Nesse sentido, ao preferir o inglês “puro”, como meio exclusivo de ensino, o estudante se distancia de perspectivas decoloniais que busca romper com a imposição de modelos linguísticos

hierarquizantes e reconhece a legitimidade da pluridiversidade linguística (Mignolo, 2009). Esse posicionamento ilustra como determinadas concepções sobre aprendizagem de línguas ainda podem estar marcadas por concepções hegemônicas sobre o que significa “aprender bem” uma língua adicional.

O dado não permite negar a eficácia de momentos em imersão, mas indica a necessidade de um uso intencional e crítico de ambos os recursos (L1/Língua adicional), com objetivos didáticos claros, evitando o “monolinguismo como ideal”.

<b>Excerto 5</b>	<b>Resposta</b>
Se você fosse professor, como usaria inglês e português em suas aulas? E seus alunos?	“Se por exemplo, eu não gostasse de inglês eu iria aprender espanhol eu ia aprender mais espanhol do que inglês.”

**Fonte:** Silva, 2021.

A fala do aluno revela um aspecto importante relacionado à autonomia linguística e ao direito de escolha dos aprendizes dentro de uma perspectiva decolonial. Ao afirmar que optaria por aprender espanhol caso não gostasse de inglês, o estudante indica uma postura de resistência frente à imposição de uma língua adicional única — o inglês — como caminho obrigatório para todos. Essa fala, ainda que simples, pode ser lida como uma manifestação de preferência individual, que abre espaço para reflexões sobre autonomia linguística, evidenciando, assim, o princípio da pluridiversidade linguística (Mignolo, 2009), ou seja, o reconhece que há múltiplos saberes, línguas e repertórios possíveis que podem ser valorizados no contexto escolar.

Conforme Freire (1987), isso também aponta para a necessidade de uma pedagogia crítica que escute as vontades e necessidades dos alunos, permitindo que a aprendizagem de línguas adicionais ocorra com base em seus interesses e trajetórias culturais, em vez de seguir modelos universais e hierarquizantes impostos pela lógica colonial do inglês como língua hegemônica. Este excerto amplia o debate sobre “inglês obrigatório” e sugere discutir políticas linguísticas escolares locais, articulando escolha, sentido e finalidade social do aprender línguas.

<b>Excerto 6</b>	<b>Resposta</b>
Para que tu achas que serve aprender inglês? Tu tens alguma vontade na vida que inclua falar inglês, um sonho de viajar ou de trabalhar no exterior? Conta para mim.	“Eu acho como eu já disse inglês é essencial para trabalhar, aprender coisas, conversar, é... por exemplo ouvir uma música já gente sabe a tradução e nos jogos também que a gente lê e entende logo e, eu tenho um sonho assim... de viajar para o exterior e, aprender inglês ou mesmo aprender o máximo de inglês que eu conseguir para poder é... saber o inglês em si e poder conversar com meus amigos do exterior ou daqui.”

**Fonte:** Silva, 2021.

Aqui, observa-se a valorização funcional da língua inglesa atrelada a desejos pessoais e sociais, como o consumo de conteúdos midiáticos, jogos, viagens e comunicação com pessoas de outros países. Não obstante, isso pode ser interpretado como uma associação, realizada pelo estudante, do inglês a um capital simbólico (McKinney e Christie, (2022), valorizando-o em contextos globais. Entretanto, a ideia de “aprender o inglês em si” sugere uma concepção influenciada por uma ideologia monolíngue, que

considera uma forma ideal e universal da língua, ignorando suas variações e usos híbridos.

Essa perspectiva revela a presença da colonialidade do saber (Quijano, 2005), pois o estudante parece ainda operar com uma visão globalizada do inglês como língua de prestígio, alinhando-se a um imaginário de língua única e homogênea. Contudo, o uso do inglês em jogos e músicas indica práticas de translinguagem (*translanguaging*) (García, 2009), que mesmo não nomeadas como tal, já fazem parte do cotidiano desse estudante, revelando potencial para uma abordagem mais pluridiversa e crítica na sala de aula.

Este excerto permite refletir sobre a pertinência de atividades que contrastem variedades/registros e peçam explicitação de escolhas, deslocando a ideia de “inglês em si” para “usos situados do inglês”.

Assim sendo, nos seis excertos, podem ser identificados: (i) a universalização do inglês como imaginário dominante; (ii) a crença no ideal de imersão monolíngue como caminho “mais rápido”; (iii) sinais de abertura à variação e à pluridiversidade, além de práticas de translinguagem em contextos informais. O conjunto sugere a pertinência de uma mediação pedagógica que torne visível a diversidade do inglês, legitime repertórios locais e trabalhe criticamente a passagem entre registros/variedades, sem reduzir a aprendizagem à imitação de um padrão hegemônico.

Tendo, pois, realizado a análise dos excertos do aluno, damos continuidade com a análise da entrevista realizada com a professora.

## **4.2. Entrevista-Professora**

<b>Excerto 7</b>	<b>Resposta</b>
Você acha que usar somente língua portuguesa durante as aulas é bom ou ruim, tendo em vista tua experiência com ensino de língua inglesa? Explica para mim o que pensas sobre isso.	“Eu acho ruim, porque eu já... não na universidade, mas na universidade eu tinha professores que falavam só inglês na sala de aula e, também no curso de inglês que eu fiz, a professora ela passava toda a aula falando só em inglês e isso fazia... despertava o interesse em entender o que o professor estava falando, né! E aí fazia com que nós buscássemos mais... saber sobre a língua.”

**Fonte:** Silva, 2021.

A professora relata experiências formativas marcadas pelo uso exclusivo da língua inglesa em sala de aula, destacando o impacto positivo dessa prática em sua trajetória como aprendiz — especialmente quanto ao despertar do interesse e da busca ativa pela compreensão do idioma.

Essa fala pode ser interpretada como uma expressão de uma concepção ainda alinhada a uma lógica de ensino centrada na imersão total e na valorização do inglês como língua de prestígio, o que, segundo Quijano (2005), pode ser lido como uma ressonância da colonialidade do saber, na qual línguas coloniais são associadas ao avanço e à modernidade, em detrimento dos repertórios linguísticos locais. Ainda que o professora não invalide diretamente o uso do português, sua resposta não faz referência explícita às práticas translíngues como estratégia pedagógica. Nesse sentido, García (2009) propõe justamente a superação do monolinguismo nas aulas de línguas adicionais, reconhecendo que o uso articulado de diferentes repertórios (L1/Língua adicional) de forma articulada promove maior autonomia e engajamento dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, uma leitura decolonial não nega momentos de imersão, mas problematiza sua naturalização como ideal único do uso intencional e criterioso dos recursos (português/inglês), com objetivos didáticos claros; quando a imersão vira ideal único, tende a invisibilizar repertórios locais e a hierarquizar “o inglês legítimo”, inclusive com efeitos racializados de quem é ouvido como “modelo”.

<b>Excerto 8</b>	<b>Resposta</b>
Quais variáveis da língua inglesa você usa mais nas suas aulas, americano ou britânico? Você já apresentou outros sotaques da língua inglesa? Quais? Você acharia importante eles conhecerem outros tipos de inglês ou pensa que esses são o suficiente? Conta um pouco mais para mim sobre isso.	“O americano. O livro sempre apresenta. Ele trabalha em algumas seções, principalmente no CHALLENGE e nos EXTRAS CHALLENGES é... diferenciações entre é... o inglês americano e o britânico, os alunos sempre perguntam: professora, qual é o inglês que a senhora tá usando? Eu sempre enfatizo que é o inglês americano. Eu acredito que para o objetivo da disciplina esses dois são o suficiente.”

**Fonte:** Silva, 2021.

A resposta indica a predominância do inglês americano (e, secundariamente, britânico), mediada pelo material didático. A exposição contribui para a redução da visibilidade do caráter pluricêntrico do inglês e pode reforçar hierarquias associadas ao imaginário colonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2009, 2011).

García e Wei (2014) sugerem que reconhecer a pluridiversidade e práticas translíngues amplia repertórios e desnaturaliza a equivalência entre “legitimidade” e variedades anglo-atlânticas. Do ponto de vista teórico, uma abordagem decolonial permite pensar a

inclusão de amostras de outras variedades (por exemplo, de contextos africanos, asiáticos e caribenhos), com tarefas que comparem registro, léxico e inteligibilidade — deslocando o eixo de “qual é o inglês certo?” para “o que é adequado e para quê?”.

<b>Excerto 9</b>	<b>Resposta</b>
Na tua opinião, qual é a melhor forma de aprender inglês?	“É está em contato com a língua. Seja através de música, através de séries, através de leituras, de livros que você tenha afinidade, gêneros textos que você tenha afinidade. Leitura de jornais, jornais internacionais, ouvir jornais, programas internacionais. Então tudo isso! É está em contato com a língua sempre porque se não esquece (risos).”

**Fonte:** Silva, 2021.

A docente privilegia exposição contínua a insumos autênticos (música, séries, leituras, mídia internacional), aproximando aprendizagem de usos reais e afinidades pessoais — alinhado à ideia de repertórios situados e coautoria discente (García, 2009; García & Wei, 2014). Numa chave decolonial, valorizar práticas que emergem do cotidiano tensiona a centralidade de um ensino apoiado apenas em normas abstratas, podendo favorecer a valorização de repertórios diversos (Mignolo, 2009; Walsh, 2009).

Do ponto de vista teórico, esse tipo de abordagem permite pensar critérios de seleção/avaliação desses insumos (variedade, registro, sotaque, propósito comunicativo) e propor tarefas que peçam comparação entre versões/variedades, conectando o contato diário com a análise decolonial das hierarquias linguísticas.

<b>Excerto 10</b>	<b>Resposta</b>
-------------------	-----------------

Como você gostaria que fosse as suas aulas: mais em inglês ou português? Por quê? Conta um pouco mais para mim sobre isso.

“Eu acredito que elas continuariam sendo em mistas. Não tem como é... elas serem somente em inglês.”

**Fonte:** Silva, 2021.

A professora prefere aulas mistas, reconhecendo a impraticabilidade (e desnecessidade) do inglês exclusivo. Isso dialoga com discussões sobre práticas translíngues (García; Wei, 2014), em que todos os recursos do repertório são mobilizados para construir sentido. Ao reconhecer o papel do português como língua de mediação, a docente aproxima-se do princípio de pluridiversidade (Walsh, 2009), tensionando o ideal monolíngue típico de abordagens coloniais (Mignolo, 2009; Quijano, 2005).

Do ponto de vista teórico, pode-se pensar na importância de planificar quando/por que recorrer a cada recurso (ex.: modelagem de *input* em Língua adicional, negociação de tarefa, metalinguagem, avaliação formativa), para que o “misto” seja deliberado e observável e não apenas circunstancial.

Em síntese, nos quatro excertos, emergem (i) ecos do ideal de imersão monolíngue (E7), (ii) centralidade de variedades hegemônicas anglo-atlânticas (E8), (iii) valorização de insumos autênticos e afinidades (E9), e (iv) reconhecimento de aulas mistas como prática viável e desejável (E10). O conjunto indica uma docência em trânsito: ainda ancorada em referências hegemônicas do inglês, mas com abertura para práticas translíngues e para um ensino mais plural de variedades.

As implicações decoloniais sugerem explicitar critérios de seleção de materiais, ampliar o repertório de variedades e planejar tarefas que tornem visíveis as hierarquias linguísticas e as escolhas de registro, sem transformar a “imersão” em ideal único.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas análises realizadas, é possível observar que tanto o estudante quanto a professora reproduzem e/ou tensionam imaginários que historicamente naturalizam hierarquias linguísticas no ensino de inglês como língua adicional. No caso do aluno, prevalece a universalização do inglês como língua necessária para a mobilidade e o sucesso, ao passo que a docente, ainda que valorize contato com insumos autênticos e admita aulas mistas, mantém como referência principal as variedades anglo-atlânticas (americano/britânico) e momentos de imersão monolíngue como ideal de aprendizagem. Essa combinação permite identificar a presença da colonialidade do saber no cotidiano escolar, operando tanto nas expectativas de proficiência quanto na utilização de materiais e variedades linguísticas.

Embora o estudante reconheça a existência de diferentes formas de falar inglês, sua fala ainda associa “aprofundamento” a uma “forma melhor” de inglês; e, do lado docente, persiste a centralidade de referências hegemônicas mediadas pelo material didático, consideradas “suficientes” para os objetivos da disciplina. Tais posições, quando não problematizadas, obscurecem a pluridiversidade do inglês e podem contribuir para reforçar efeitos de racialização do prestígio linguístico, isto é, quem é ouvido como “modelo legítimo” e quem permanece à margem.

Assumindo a lente decolonial, os dados sustentam um diagnóstico, não a afirmação de que a “decolonização” já se realizou. O que se apresenta é um quadro ambivalente: de um lado, práticas de translinguagem (em jogos, redes e interações cotidianas) que abrem frestas para uma pedagogia mais situada; de outro, a ideia de imersão monolíngue como ideal e a equivalência entre legitimidade e hegemonia. Essa ambivalência pode ser compreendida como um ponto de partida para reflexões sobre a ação docente, pois indica tensões e possibilidades de deslocamento.

Como implicações pedagógicas possíveis, a luz do referencial teórico decolonial e dos achados deste estudo situado, propomos: (i) ensino que amplie as variedades (incluindo inglês da Índia, Nigéria, Caribe, África do Sul e comunidades multilíngues) com tarefas de comparação (registro, léxico, inteligibilidade e propósito comunicativo); (ii) planejamento explícito do “misto” (português/inglês) com funções didáticas definidas como modelagem de *input*, negociação de tarefa, metalinguagem, avaliação formativa, evitando o monolinguismo como ideal único; (iii) sequências que capturem práticas reais de translinguagem dos estudantes (jogos, música, mídias) e as convertam em tarefas de análise e produção, valorizando repertórios locais; (iv) critérios públicos de seleção de materiais que tornem visível a hierarquia de variedades e invitem à reflexão crítica sobre quem é tomado como “padrão”. Tais ações podem contribuir para deslocar o foco de “qual é o inglês certo?” para “qual é o uso adequado em cada finalidade e contexto”.

No plano formativo, pode-se pensar na pertinência de documentar (portfólios, relatórios) decisões de linguagem tomadas por estudantes e professora, com justificativas (por que tal

variedade/registro? para qual público? com que efeito?), ampliando a agência discente e o papel da reflexão metalinguística. Assim, ao explicitar escolhas, tornar-se possível problematizar a dimensão racializada do prestígio linguístico sem essencializar variedades ou falantes.

Por fim, padronizamos “translinguagem (translanguaging)” como terminologia de referência e reiteramos que o objetivo desta investigação é mapear traços de colonialidade do saber no ensino de inglês como língua adicional, discutindo implicações que podem informar reflexões sobre práticas mais plurais, situadas e justas sem extrapolar o alcance empírico dos dados. Em pesquisas futuras, sugerimos ampliar o *corpus* (mais turmas, níveis e escolas), diversificar instrumentos (observação de aulas, tarefas de produção multimodal) e aprofundar o recorte racial na análise, a fim de descrever com maior precisão como hierarquias de língua, raça e classe se articulam no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. 1. ed. London/New York: Routledge, 2013.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. London: SAGE. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: MOHANTY, A. K.; PANDA, M.; PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. (org.). **Multilingual education for social**

**justice: globalising the local.** New Delhi: Orient BlackSwan, p. 140–158, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.** 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

MARTIN, D. R. **Autonomia na aprendizagem de línguas:** um estudo de caso com alunos de inglês como língua estrangeira. São Leopoldo, RS. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021. 142f.

MEGALE, A. H. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil:** uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, p. 1- 17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>.

MIGNOLO, W. D. **Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom.** *Theory, Culture & Society*, London, v. 26, n. 7-8, p. 159–181, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0263276409349275>.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** 1. Ed. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Western Modernity Global Futures, Decolonial Options.** Durham, NC: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. D. Foreword. **On Pluriversality and Multipolarity.** *Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge*, edited by Bernd Reiter, New York, USA: Duke University Press, 2018, pp. ix-xvi. <https://doi.org/10.1515/9781478002017-001>

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis.** Durham: Duke University Press, 2018.

MCKINNEY, C.; CHRISTIE, P. **Decoloniality, language and literacy: conversations with Teacher Educators,** USA: Ingram, Jackson, TN, USA, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

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.

VETROMILLA, R. F. D. **Repertório linguístico de bilíngues emergentes em um programa de educação bilingue português/alemão: uma análise da translanguagem à luz da teoria da complexidade.** São Leopoldo, RS. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021. 115f.

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.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras: Linguística, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para](#)

[visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Mestre em Letras, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Bacabal, Maranhão, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) <sup>3</sup>Doutorando em Letras: Linguística, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Doutorando em Letras: Linguística, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)